

**M**

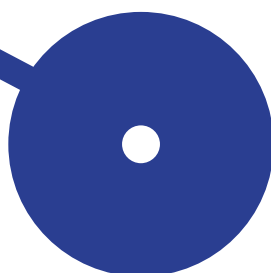
**MESTRADO**

Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

# Brincar Para Todos: A influência do Brincar na Inclusão Escolar dos alunos

Cátia Sofia Pinto de Sousa

07/2023



Escola Superior de Educação

Cátia Sofia Pinto de Sousa

**Brincar Para Todos: A Influência do Brincar na Inclusão Escolar dos  
Alunos**

Dissertação de Mestrado

**Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição**

Orientação: Prof.<sup>(a)</sup> Doutora Silvia Alves

Porto, julho de 2023

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Cátia Sofia Pinto de Sousa

**Brincar para Todos: A Influência do Brincar na Inclusão Escolar dos  
Alunos**

Dissertação de Mestrado

**Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição**

Orientação: Prof.<sup>(a)</sup> Doutora Silvia Alves

Porto, julho de 2023

*"Nobody said it was Easy"*

**Aos Amores da Minha Vida**

## AGRADECIMENTOS

Aos longo destes últimos 2 anos, cruzaram-se comigo imensas pessoas que ajudaram a entender a importância da Inclusão. A todas quero manifestar o maior agradecimento.

Começo por agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Sílvia Alves, por ter confiado em mim e no meu trabalho, pela partilha dos seus conhecimentos, por todas as dicas preciosas e por ter ajudado a nascer este projeto, que tanto me realiza.

Um agradecimento também muito especial a todos os docentes do Mestrado, que nos acompanharam, incentivaram e nos fizeram crescer, em especial à Professora Doutora Manuela Sanches-Ferreira, por quem sinto uma grande admiração.

Agradeço também a todos os meus colegas de Mestrado, que caminharam comigo e que contribuíram para a partilha de experiências, em especial a ti Helena Durães, por todas as palavras de incentivo, pela tua determinação e pelo teu carinho.

Agradeço também ao Agrupamento de Escolas por ter acreditado no meu projeto; assim como à instituição onde trabalho, por me apoiar, incentivar e estimular o meu crescimento pessoal e profissional.

A todos os utentes da instituição onde trabalho, agradeço todo o carinho e por todo o amor que me dão todos os dias.

Aos meus amigos, Márcia, Sofia e Carlos, por todas as palavras de incentivo e por todo o carinho.

Aos meus pais, por toda a dedicação, apoio incondicional e solidariedade, por muitas vezes terem sido a mãe da minha filha, quando eu não podia estar presente. Agradeço por serem mais do que meus pais, mas por serem também meus amigos e os meus braços direitos.

Ao meu querido irmão, por me ter ajudado tanto, por passar horas comigo ao computador, por acreditar em mim e por toda a paciência que precisou de ter comigo. Agradeço também por todos

os conselhos sábios, todas as dicas e por todos os suspiros que dava quando eu dizia alguma coisa disparatada.

A ti Ricardo, meu amor, meu companheiro de aventuras, agradeço-te por me apoiares sempre, na alegria e na tristeza, na conquista e nas derrotas, por caminhares ao meu lado e me ajudares a crescer. Agradeço-te por todas as vezes que ficaste sentado no sofá à minha espera, por me ouvires lamentar, mas por nunca me deixares desistir.

Benedita, minha flor, obrigada por seres minha filha! Obrigada por compreenderes que a mãe nem sempre podia brincar contigo, e que às vezes chegava a casa muito tarde. Agradeço por teres colorido os cadernos de apontamentos com os teus desenhos abstratos. Obrigada pelo teu amor!

## RESUMO ANALÍTICO

Os Terapeutas Ocupacionais são pilares harmonizadores do ambiente escolar, atuando no brincar como um domínio central da Terapia Ocupacional para fomentar esta atividade tão significativa para crianças na promoção da inclusão escolar.

Desta forma, este estudo teve como objetivo avaliar e descrever os efeitos de uma intervenção focada na promoção da participação social de alunos do 1º ciclo, durante os momentos de brincadeira no recreio.

Neste estudo quasi-experimental, participaram 34 alunos, 19 no Grupo Experimental (GE) e 15 no grupo de Controlo (GC). A intervenção, implementada por uma Terapeuta Ocupacional numa escola do ensino básico, contou com 10 sessões implementadas ao longo de 3 semanas no recreio focando a promoção das dimensões da participação social, como a aceitação social dos pares, a autoperceção de inclusão, os relacionamentos interpessoais e as amizades. Estas dimensões foram avaliadas junto dos alunos através de um questionário aplicado antes e após a intervenção e da observação das interações entre alunos todas as semanas da intervenção.

Foi possível verificar uma melhora da participação social devido a uma amplificação das interações sociais nos restantes contextos da escola, bem como o sentido de pertença, redes de amizade, desencadeando uma redução do número de alunos em risco de exclusão. Destaca-se ainda a evidência do professor pela melhor aceitação pela diferença enquanto turma, bem como o facto de a mancha humana no recreio se ter aproximado após intervenção.

Em suma, este projeto evidenciou a importância do brincar como meio inclusivo e promotor da participação social nas crianças do primeiro ciclo.

**Palavras-chave:** Brincar, Inclusão, Interação, Pares, Participação Social, Recreio

## **ABSTRACT**

Occupational Therapists are harmonizing pillars in the school environment, acting in the “play” as a central domain of Occupational Therapy aiming to foster this activity, which is so significant for children, in promoting school inclusion.

Thus, this study aimed to evaluate and describe the effects of an intervention focused on promoting social participation among 1st grade students during playtime at recess.

In this quasi-experimental study, 34 students participated, with 19 in the Experimental Group (EG) and 15 in the Control Group (CG). The intervention, implemented by an Occupational Therapist in a primary school, consisted of 10 sessions conducted over 3 weeks during recess, focusing on promoting dimensions of social participation such as peer social acceptance, self-perceived inclusion, interpersonal relationships, and friendships. These dimensions were assessed through a questionnaire administered before and after the intervention, as well as through observation of student interactions every week during the intervention.

It was possible to observe an improvement in social participation, as there was an amplification of social interactions in other school contexts, as well as a sense of belonging and friendship networks, resulting in a reduction in the number of students at risk of exclusion. It is also worth noting the teacher's evidence of better acceptance of differences within the class, as well as the fact that the human presence in the playground became more integrated after the intervention.

In summary, this project highlighted the importance of play as an inclusive means and promoter of social participation among children in the first grade.

**Keywords:** Inclusion, Interaction, Peers, Play, Recess, Social Participation.

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resumo das sessões do programa de intervenção. ....	20
Tabela 2 – Temas e categorias da entrevista aos professores titulares das turmas em estudo, para posterior análise de conteúdo, no momento de pré-teste. ....	22
Tabela 3 – Temas e categorias da entrevista aos professores titulares das turmas em estudo, para posterior análise de conteúdo, no momento de pós-teste. ....	22
Tabela 4 – Valores de alfa de Cronbach obtidos no pré-teste (n=34). ....	23
Tabela 5 – Comparação entre as médias das variáveis covariantes em função do grupo a que os alunos pertencem, no momento de pré-teste. ....	24
Tabela 6 – Homogeneidade dos Coeficientes de regressão entre as variáveis dependentes e as variáveis covariantes. ....	26
Tabela 7 – Comparação entre as médias das variáveis covariantes no momento de pré-teste e pós-teste, nos grupos experimental e de controlo. ....	27
Tabela 8 – Dados dos registos de observação pré e pós teste, no recreio, dos alunos em risco de exclusão do grupo controlo e experimental. ....	35

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Representação da distribuição dos alunos nos momentos de brincadeira, por observação da investigadora em contexto real sem interação com a amostra em estudo, destacando-se o aluno de número 1 do grupo controlo, e os alunos de número 6 e o aluno número 11 do grupo experimental.....	34
Figura 2 - Número de interações totais e número de amigos nas brincadeiras antes, durante e após o momento de intervenção.....	39

## LISTA DE SIGLAS

A- Adulto

CATCH- Chedoke-McMaster Attitudes Towards

CIF- Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CO- Observação dos colegas à distância

CS- O aluno está envolvido numa conversa

CRI- Centro de Recursos para a Inclusão

D- Desocupado

DAP- O Aluno participa em brincadeiras diferentes dos pares

DL- Decreto-Lei

EP- Entrevista Semiestruturada aos Professores

F- Interação através do contacto físico

G- Grande grupo

GC- Grupo de Controlo

GE- Grupo Experimental

I- Tomada de Iniciativa nas interações

IS- Interação Social

JI- Jogo Isolado

JC- O aluno está envolvido ativamente no jogo com os pares

JP- Jogo Paralelo

MAP- O Aluno participa nas mesmas brincadeiras dos pares

N- Expressões Negativas

NIS- Sem interação Social

Nu- Expressões Neutras

O- O aluno observa os pares

OI- Observação das Interações

P- Expressões Positivas

PIQ- Perceptions of Inclusions Scale

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

QA- Questionário aos alunos sobre a Participação Social

R- Receção das interações

S- Sim, da mesma turma

S- O aluno segue os pares

TC- Mais do que 2 tipos de interação

TO- Terapia Ocupacional

TO's- Terapeutas Ocupacionais

T- Transcrição

V- Interações através de verbalizações e/ou vocalizações

Vi- Interação através da manutenção do contacto visual

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	2
1.1. PARTICIPAÇÃO SOCIAL.....	3
1.2. TERAPIA OCUPACIONAL NAS ESCOLAS.....	6
1.3. IMPORTÂNCIA DO BRINCAR/JOGAR.....	8
2. METODOLOGIA.....	11
2.1. DESENHO DE ESTUDO.....	12
2.2. PARTICIPANTES.....	12
2.3. RECOLHA DE DADOS/INSTRUMENTOS.....	13
2.3.1. Questionário aos Alunos sobre Participação Social (QA).....	13
2.3.2. Observação das Interações (OI).....	15
2.3.3. Mapeamento das interações no recreio.....	16
2.3.4. Entrevista Semiestruturada aos Professores (EP).....	17
2.4. PROCEDIMENTOS.....	18
2.5. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO.....	19
2.6. ANÁLISE DE DADOS.....	21
2.6.1. Questionários ao Alunos.....	21
2.6.2. Análise da observação das interações no recreio.....	21
2.6.3. Entrevista aos professores.....	21
RESULTADOS.....	23
1. QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS.....	23
1.1. Características da amostra e análises preliminares.....	23
1.2. Em que medida a Participação Social dos Alunos alterou após a Intervenção?.....	27
2. ENTREVISTA PRÉ-TESTE.....	28
3. OBSERVAÇÃO DAS INTERAÇÕES.....	33
3.1. Grupo de Controlo.....	36
3.2. Grupo Experimental.....	37
DISCUSSÃO.....	43
CONCLUSÃO.....	49
BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50

## INTRODUÇÃO

No âmbito do Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, foi desenvolvido o presente Projeto de Investigação, intitulado: “Brincar para Todos: A Influência do Brincar na Inclusão Escolar dos alunos”, sob a orientação da Professora Doutora Sílvia Alves.

Este tema surgiu pelo facto de já existirem estudos sobre a atuação dos terapeutas ocupacionais (TO) nas escolas, com mediadores da educação inclusiva (Bolton & Plattenr, 2020; O’Donoghue et al., 2021), porém estes baseiam e direcionam a intervenção para os alunos com deficiência e/ou incapacidade. Assim sendo, a literatura é parca em estudos sobre o papel dos terapeutas ocupacionais em intervenções preventivas e universais, focadas em todos os alunos e não apenas em alunos específicos com dificuldades. Para além disso, este projeto emerge da experiência profissional da investigadora em contexto escolar e da necessidade sentida de contribuir para a reflexão acerca do papel dos técnicos de medicina física e reabilitação em contexto escolar, como TO, terapeutas da fala e fisioterapeutas, muitas vezes mais centrados numa abordagem clínica de intervenção do que numa perspetiva inclusiva.

Em particular, os terapeutas ocupacionais, que em contexto escolar não devem intervir segundo o modelo médico, tendo apenas em consideração os aspetos sensorio-motores (Bolton & Plattenr, 2020; O’Donoghue et al., 2021); mas sim segundo as práticas inclusivas, realizando um acompanhamento direto aos alunos, de preferência em contexto, realizar consultoria aos professores e restante comunidade escolar (CRPG, 2015; Reis et al., 2020).

O presente projeto de Investigação contempla cinco capítulos, iniciando pelo Enquadramento Teórico, onde será abordado sobre o conceito de participação social, o papel da terapia ocupacional em contexto escolar e a importância do Brincar. De seguida, na Metodologia, serão descritos os objetivos subjacentes à investigação, bem como as principais opções metodológicas o que respeita à amostra, instrumentos de análise das variáveis em estudo e descrição da investigação implementada. Os Resultados serão apresentados antecedendo a Discussão, onde se procurará ler os resultados à luz da literatura e refletir acerca do recreio enquanto contexto de intervenção educativa e o papel do terapeuta ocupacional na promoção do brincar. O trabalho terminará com a Conclusão.

# 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A história da educação dos últimos cinquenta anos é pautada pela evolução dos modelos educativos, no sentido do que hoje entendemos como o modelo globalmente aceite assente numa Educação Inclusiva, cujo pressuposto é o direito de todos os alunos a uma educação de qualidade, independentemente das suas características (deficiência/incapacidade; migração, origem socioeconómica (Hassani et al., 2022; Unesco, 2018).

O modelo de Educação Inclusiva, inicialmente associado a um movimento de educação especial (Florian, 2013; Haug, 2017), teve dois que impeliram os governos de diversos países a comprometerem-se com este propósito e a tornar a educação dos alunos com deficiência/incapacidade nas escolas regulares, uma realidade (Ventoniemi et al., 2019). Estes compreendem a Declaração de Salamanca e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CRPD, UN, 2006), os quais incluíram uma agenda de direitos no repertório da educação/atendimento de pessoas com deficiência/incapacidade, nomeadamente através do reconhecimento do “direito à vida”, ao “reconhecimento igual perante a lei”, à “liberdade e segurança”, “a viver de forma independente e a ser incluído na comunidade”, “à educação”, “à igualdade de oportunidades”. Com particular ênfase, o último ponto que destaca, explicitamente, que nenhuma criança deve ser excluída do sistema de ensino regular com base na sua deficiência, tendo direito a uma educação inclusiva, livre e de qualidade, assente na equidade face a outras crianças da comunidade que integra.

As perspetivas contemporâneas sobre a Educação Inclusiva expandem a sua abrangência a todos os alunos, não apenas aos alunos com deficiência/incapacidade e, simultaneamente alargam o seu âmbito à participação social, enquanto resultado a atingir nos processos inclusivos (Sanches-Ferreira et al., 2019). Desta forma, o entendimento do propósito da Educação Inclusiva não é meramente a garantia de equidade no acesso a uma educação regular aos alunos com deficiência/incapacidade, mas a garantia de equidade nas condições para o sucesso académico e para a participação social de todos os alunos, ou dito de outro modo, não basta aos alunos estar na escola, é necessário que se sintam parte de uma comunidade, que passa por serem aceites, estabelecerem relações positivas com os pares e terem amigos (Petrucci et al., 2022; Toulia et al., 2022).

## 1.1. PARTICIPAÇÃO SOCIAL

A Concretização dos esforços dos governos em políticas educativas tornou a presença dos alunos com deficiência/incapacidade nas escolas uma realidade que se fez acompanhar por um conjunto de desafios a que as escolas tiveram de responder. Se por um lado, as escolas e os professores tiveram de se organizar para responder com qualidade às necessidades dos alunos no sentido de promover um ensino de qualidade, por outro, foi muitas vezes necessário compreender e intervir no sentido de sensibilizar os pares para respeitarem os alunos com deficiência/incapacidade (Almqvist, 2011; Farmer et al., 2018). Os estudos sobre as atitudes dos alunos com desenvolvimento típico face aos pares com incapacidades mostraram que estes alunos eram menos aceites e tinham menos oportunidades para estabelecerem interações dentro da escola (Avramidis et al., 2018; Batchelor & Taylor, 2005; Bossaert et al., 2015; Schwab 2019), estando mais expostos ao risco do isolamento e a experienciarem restrições na dimensão social que a educação inclusiva deve proporcionar (Estell et al., 2004; Simeonsson et al., 2001).

Numa revisão da literatura acerca da dimensão social da inclusão nos contextos educativos, Koster e colegas (2009) analisaram as diferentes terminologias usadas ao longo do tempo para referir esta dimensão, concluindo que Participação Social é o conceito mais completo. Estes autores definiram a Participação Social dos alunos com deficiência/incapacidade nas escolas regulares como o produto de quatro componentes: a presença de contacto/interação social positiva com os pares; a aceitação social pelos pares; as relações sociais/amizades com os pares e a auto-perceção dos alunos de que são aceites pelos colegas.

Dito de outro modo, a Participação Social, é inferida através das interações sociais que os alunos estabelecem com os pares; do quão aceites são pelos seus pares; pelas redes de amizade e pelo sentido de pertença ao grupo/turma e é desde logo, fundamental para garantir o bem-estar dos alunos nas escolas. De acordo com vários autores, é através da participação social que as crianças desenvolvem competências sociais, cognitivas e motoras e por sua vez, compreendem o mundo (Garrote et al., 2016; Sanches-Ferreira et al., 2019; Ventoniemi et al., 2019). Por isso, é essencial possibilitar a participação de todos num dos contextos mais significativos para a maioria das crianças, o contexto escolar.

Garrote e seus colegas (2017), analisaram a definição de Participação Social (Koster et al., 2009) e descreveram as interações sociais entre alunos com o tópico mais importante deste constructo. Sem as interações sociais com os pares, dificilmente os alunos com deficiência/incapacidade conseguem estabelecer redes de amizade ou serem socialmente aceites num grupo. Para além disso, a aceitação social não se revela apenas nas interações sociais, mas também pode funcionar como facilitador das interações, e conseqüentemente da criação de redes de amizade. Para qualquer criança, sentir-se aceite pelos pares e ter amigos é fundamental para a obtenção de experiências positivas de participação social (Alves, 2015; Garrote et al., 2017; Schwab, 2019).

No que diz respeito à componente de redes de amizade, esta diz respeito ao número de amigos próximos e às amizades mútuas. Por sua vez, a componente de interações sociais contempla o jogo colaborativo; jogo paralelo; participação em atividades de grupo; tomada de iniciativa nas interações; receção de interação e isolamento social (Koster, 2009). Os mesmos autores, continuam a descrição, referindo que o sentido de pertença ao grupo de amigos, contemplam a satisfação em estar na escola; o autoconceito Social; a autoperceção das competências sociais e a solidão. Por sua vez, a aceitação dos alunos pelos colegas, diz respeito à preferência social; apoio social e rejeição.

Em relação às componentes da Participação Social, Freire e Moreira (2021), consideraram que a reciprocidade das relações, a aceitação e a rejeição estão relacionadas com os comportamentos apresentados pelos pares, assim como as competências sociais das crianças e dos pares. Tal como nos sugere Kirp (1982), quando afirma que a forma como olhamos o problema diz muito sobre a forma como intervimos sobre o mesmo, a explicação para as restrições na participação social centrada exclusivamente nas dificuldades dos alunos guiou a implementação de intervenções centradas na melhoria/promoção das suas competências. Porém diversos estudos, indicaram que intervenções exclusivas de treino de competências sociais dos alunos com dificuldades obtêm resultados limitados na melhoria da participação social, dado serem muitas vezes realizadas em contextos distantes dos reais, dificultando a generalização das competências treinadas (Bierman & Powers, 2009; Pinto et al., 2018; Hassani, 2020; Miller et al., 2022). Para além disso, intervir exclusivamente nas crianças com necessidades de suporte e não envolver os seus pares nas intervenções pode não influenciar as interações entre alunos, nem a capacidade de aceitação da diferença, dificilmente criando condições e oportunidades no

contexto para que a criança possa interagir (Hassani et al, 2020; Soodak & Mc Carthy, 2006; Toulia et al., 2022).

Consentâneo com os pressupostos dos modelos biopsicossociais e de paradigma de suporte de que não é a criança que se deve adaptar à escola, mas a escola que se deve adaptar à criança (Alves, 2015; Sanches-Ferreira et al., 2012; Silveira-Maia et al., 2017) torna-se essencial adotar perspectivas sistémicas de intervenção, que não se focam apenas no aluno com dificuldades, mas sim no contexto e ambiente a que o aluno pertence, através de intervenções universais envolvendo o grupo/turma (Farmer et al., 2019; Hassani et al., 2022). Assim, vários autores, salientam a importância de programas de intervenção baseados em dinâmicas sociais da turma, referindo a influência que as mesmas têm na participação social dos alunos (Almquist, 2011; Farmer et al., 2018; Hassani et al., 2020). Desta forma, podem ser criadas novas oportunidades para desenvolver no seio do grupo empatia, respeito e tolerância, e fomentar a interação entre alunos, sendo capazes de desenvolver relações de amizade e de aceitação pelo grupo de pares. Garrote e colegas (2017) referem ainda que é essencial aumentar a investigação sobre as intervenções em contexto escolar, com intuito de promover a participação social dos alunos, essencialmente nas atividades de grupo e na formação de pessoal docente e não docente. Desde então várias iniciativas têm sido levadas a cabo com este propósito, como é o caso do programa de intervenção FRIEND-SHIP (Aroni et al., 2022); que visa promover a participação social de todos os alunos, contribuindo para um clima de sala de aula positivo de acordo com três temas essenciais: desenvolver as competências sociais e a compreensão dos alunos; ensinar os alunos a respeitar e valorizar a diversidade e, conseqüentemente respeitar a diferença; e desenvolver as competências dos alunos para iniciar e manter amizades (Aroni et al., 2022). Outros programas de intervenção centrados na turma, como o Programa “Círculo de Amigos”, que pretende aumentar a inclusão de crianças em risco de exclusão por diversos motivos (Hassani et al., 2021); ou ainda o Out-Of-School Program, caracterizado pela realização de atividades com crianças com e sem incapacidade, com intuito a promover as relações de amizade e as interações entre pares (Arbour-Nicitopoulos et al., 2018).

Em Portugal, a Participação Social está contemplada na legislação que regulamenta a Educação Inclusiva, no Decreto-Lei (DL) nº 54/2018, ao estabelecer que a escola é “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão

social". Para além disto, a legislação mencionada foi desenvolvida de forma a proporcionar a todos, em regime de equidade, o sentido de pertença e participação transversal à dignidade humana (DL nº. 54/2018). Um dos propósitos deste DL foi formalizar diferentes tipos de apoios de modo a cobrir as necessidades de todos os alunos e, não apenas dos alunos com dificuldades mais severas. Este aspeto foi, aliás um os pontos sublinhados já em 2014 no documento de Recomendações Públicas das Políticas de Educação Especial em que um conjunto de peritos defendeu que existia uma franja de alunos que não reunindo critérios para os apoios especializados, apresentavam ainda assim dificuldades, a que as escolas tinham dificuldade em encontrar as melhores respostas. Aliás, ao implementar um modelo multinível de organização das medidas de apoio aos alunos, o DL prevê respostas preventivas acionadas em qualquer momento direcionadas a todos os alunos, não dependendo da identificação de necessidades específicas e individualizadas – as medidas universais. Inclui ainda medidas seletivas acionadas para aluno com risco de insucesso escolar e medidas adicionais para alunos com maior severidade das suas dificuldades. As medidas de suporte à aprendizagem universais foram então identificadas como uma inovação, compaginável, por exemplo, com o desenvolvimento de programas para a inclusão de todos os alunos nos momentos de brincadeira (Guia Prático- Os Direitos das Pessoas com Deficiência em Portugal, 2019).

## **1.2.TERAPIA OCUPACIONAL NAS ESCOLAS**

Incluir todas as crianças nas escolas regulares deu o mote à organização dos serviços de atendimento (e.g., psicologia, terapia da fala, terapia ocupacional, fisioterapia), o que em Portugal se pragmatizou com o encerramento gradual das tradicionais Escolas de Educação Especial e a sua conversão em Centro de Recursos para a Inclusão (CRI). A promulgação do DL n.º 3/2008 foi um marco fundamental ao criar os CRI e configurar o apoio dos técnicos especializados dentro das escolas. Assim, muitos dos técnicos que pertenciam às Escolas de Educação Especial integraram as equipas dos CRI, com os quais as escolas passaram a estabelecer protocolos para efetivar estes apoios nos contextos educativos regulares (CRPG, 2015, Rodrigues & Nogueira, 2011).

Entre outros técnicos, os terapeutas ocupacionais passaram então a entrar nas escolas, a apoiar diretamente os alunos e a fornecer consultoria aos professores, no sentido de os dotar de estratégias específicas a implementar na sala de aula (Reis et al., 2020).

Como definição, a Terapia Ocupacional é uma área do conhecimento, a arte e a ciência de ajudar pessoas, direcionada ao estudo, à prevenção e ao tratamento de pessoas com défices cognitivos, afetivos, perceptivos e psico-motores, decorrentes ou não de alterações genéticas, traumáticas e/ou de doenças adquiridas, através da sistematização e utilização da atividade humana como base de desenvolvimento de projetos terapêuticos específicos (Bolton & Plattner, 2020; O'Donoghue et al., 2021; Schell et al., 2002). Tem como principal objetivo melhorar a qualidade de vida, desenvolver competências, educação, emoções, desejos, habilidades, organização de tempo, conhecimento do corpo em atividade, utilização de recursos tecnológicos e produtos de apoio, reduzindo assim as barreiras arquitetónicas, arranjando estratégias para a realização de atividades quotidianas e laborais, sendo o objetivo obter o maior grau de autonomia e funcionalidade possível.

Refletindo sobre a intervenção do terapeuta ocupacional em contexto escolar, vários autores descrevem que a intervenção não deve ser clínica, nem direcionada a questões pedagógicas, mas sim voltada para a capacitação do contexto, através do uso das tecnologias de apoio, desenvolvimento de dinâmicas de grupo, treino de atividades da vida diária, superação de medos e dificuldades; introdução de novas formas de participação em diferentes atividades; todas estas possibilitando e facilitando o ambiente escolar e tornando este acessível e confortável para todos (Maciel, 2000; Miller et al., 2007; Smith e Miller, 1999).

Dados o ambiente de educação inclusiva, a terapia ocupacional nas escolas desempenha um papel fundamental na inclusão dos alunos, na medida em que apoia, adequa, e ajusta o contexto escolar (Rocha et al., 2003).

No entanto, é essencial refletir sobre o que a literatura mais atual descreve sobre a intervenção dos terapeutas ocupacionais em contexto escolar. Assim sendo, em 2016, a World Federation of Occupational Therapy (WFOT), publicou um artigo sobre a contribuição do terapeuta ocupacional nas escolas, na promoção da educação inclusiva para práticas escolares para todas as crianças e jovens, Borba e colegas (2020), salientaram que os estudos que envolvem a intervenção da

terapia ocupacional em contexto escolar, focam na sua grande maioria o modelo do déficit, ou seja, a intervenção é ainda realizada para crianças com deficiência/incapacidade, e não uma intervenção para o grupo. Varea (2016), acrescenta ainda que os estudos realizados em contexto de brincadeira focam-se também essencialmente em crianças pertencentes ao grupo de minorias (crianças com incapacidade, crianças de etnias, crianças com diferenças culturais, ou com situações económicas desfavorecidas).

### **1.3.IMPORTÂNCIA DO BRINCAR/JOGAR**

Reconhecida pelo seu enfoque de intervenção nas atividades significativas para o indivíduo, a Terapia Ocupacional valoriza o brincar na infância como ocupação central da vida das crianças (World Federation of Occupational Therapy, WFOT, 2016). O brincar é essencial para promover o desenvolvimento das competências sociais, cognitivas e físicas e conseqüentemente contribuiu para o bem-estar geral da criança (Wenger et al 2020), elemento fundamental para que a inclusão escolar ocorra (Varea, 2016). Enquanto atividade terapêutica, para além de promover competências individuais, desenvolve o raciocínio lógico e a autoexpressão (Gomes et al., 2021; Nestor & Moser, 2018). Santana e colegas (2016), acrescentam que através do Brincar, as crianças desenvolvem a capacidade de criar, imaginar, cooperar, cumprir regras; assim como contribuir para o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança.

Portanto, é nos momentos de recreio que se encontram oportunidades para os alunos aprenderem sobre as diferenças, resolução de problemas, convivência e respeito mútuo, interação com pares e autonomia; competências estas que são generalizadas para todos os contextos da criança, visto que a escola é o reflexo da sociedade (Dessel, 2010). Os recreios inclusivos não são apenas aqueles que têm espaços físicos acessíveis, mas também são espaços onde é possível criar oportunidades de interação social e inclusão entre alunos. Assim como é nos recreios onde os aspetos sociais das brincadeiras são criados, como a construção de redes de amizades, que por sua vez contribuem para uma aceitação mais ampla da deficiência e incapacidade na sociedade (Wenger et al., 2020)

Por isso, é no intervalo escolar, essencialmente entre os períodos de aulas e da manhã e tarde, que se criam uma das poucas oportunidades para brincarem num ambiente seguro, que apesar de não ser controlados por adultos a atividade pode ser estruturada, com intuito a envolver as crianças na criação e cumprimento de regras, jogos e escolha de pares para as brincadeiras (Chard & Pierse, 2011).

Segundo a bibliografia existente, a maior parte dos estudos realizados em contexto de recreio inclusivo, focam-se em grupos específicos de crianças, nomeadamente as crianças em situações diversas de risco de exclusão, como as crianças com défices de aprendizagem, crianças com deficiência/incapacidade, crianças estrangeiras, crianças de etnias ou com condições socioeconómicas desfavorecidas (Varea & Ndhlovu, 2016).

Considerando a escola inclusiva, e as medidas universais, a intervenção no recreio deve basear-se tendo em duas abordagens: a intervenção em contexto real de brincadeira com todas as crianças e formação de profissionais docentes e não-docentes (Shih et al., 2019).

Desta forma, é imperativo a criação de programas de intervenção universais, no qual “todas as crianças podem brincar juntas e divertirem-se” (Allen & Schwartz, 1996), como tal Heyne e seus colegas (2012), descrevem uma serie de estratégias que promovem a participação social dos alunos e por sua vez a inclusão escolar. Começam por relatar que é essencial selecionar atividades que estimulem a cooperação, ou seja é importante que se criem oportunidades para que todas as crianças se conheçam; assim como é importante manter a igualdade entre todas as crianças, na qual sejam evitados tratamentos privilegiados ou “especiais”, devem ainda ser criados objetivos comuns com intuito a promover a coesão do grupo, apoiar a cooperação entre crianças e por fim fornecer competências a todas as crianças para a eliminação de estereótipos e na promoção de atitudes positivas perante a diferença.

Para além disso, é essencial dar a oportunidade para serem ouvidos, garantindo que todos têm um papel ativo e participativo. Esta abordagem deve permitir manter as expectativas de todos, dando os suportes necessários que as crianças efetivamente necessitam para participar; bem como é imperativo substituir as atividades centradas em objetos por atividades centradas em pessoas, nas quais a comunicação entre pares é essencial, promovendo assim a interação social, participação social e sentido de pertença a um grupo. Além disso, é essencial ter em consideração

a autodeterminação das crianças (escolha de atividades, decisões para resolver problemas), com intuito de que as interações ocorram com o mínimo de intervenção do adulto (Heyne et al., 2012)

Em suma, de acordo com Heyne e seus colegas (2012), o contexto do recreio deve ser rico em atividades adaptadas a todas as crianças, ou seja, todos os jogos criados devem possuir regras simplificadas, equipamentos adaptados, sequências de ação e serem continuados no tempo (Heyne et al., 2012).

Apesar da estruturação das brincadeiras nos momentos de brincadeira, ser um pouco controverso, pois à primeira vista, as crianças podem sentir que não têm liberdade para brincar; vários autores referem que a estruturação promove interação entre pares (crianças que habitualmente brincavam sozinhas, passam a realizar um jogo paralelo), aumentando assim a probabilidade de criação de redes de amizades recíprocas. Para além disso descreveram que um dos resultados deste tipo de intervenção, é a generalização das interações em contexto de sala de aula. Concluíram ainda que a capacidade de compreensão e respeito mútuo foram estabelecidos entre pares, essencialmente nos momentos de tomada de decisões conjuntas. Por fim, concluíram que um dos resultados positivos foi a formação de profissionais nas escolas, que conseguiram manter os resultados da intervenção e prolongá-los no tempo (Heyne et al., 2012; Shih et al., 2019).

## 2. METODOLOGIA

Considerando que a *“abordagem da Terapia Ocupacional deverá ser centrada no aluno e na interação entre este e os ambientes nos quais participa, visando otimizar o seu potencial de aprendizagem e o seu desenvolvimento integral, promovendo a inclusão”* (CRPG, 2015); e relacionado pelo facto de uma das áreas de intervenção ser o Brincar, na qual Gomes e colegas (2021) defendem que o Brincar durante o recreio promove a saúde e o bem-estar geral da criança; na qual o TO pode adaptar as brincadeiras, jogos, envolvendo e garantindo a participação social de todos. Portanto, neste estudo desenvolvemos um programa de intervenção a ser implementado no recreio, por se tratar de um contexto educativo fundamental à participação social dos alunos e, frequentemente negligenciado o campo de atuação dos professores e outros profissionais de educação.

Com a presente investigação, pretende-se, avaliar os efeitos da intervenção implementada nos momentos de brincadeira (recreio) ao nível da participação social do 1º ciclo de ensino, nomeadamente nas interações sociais, nas redes de amizades, na aceitação pela diferença e no sentido de pertença ao grupo, de alunos em risco de exclusão social.

Assim, no final do projeto de investigação pretendemos ser capazes de responder às seguintes questões orientadoras:

Em que medida a Participação Social dos Alunos alterou após a intervenção do Programa de Intervenção?

Qual o impacto do programa de intervenção nas crianças em risco de exclusão?

De que forma o recreio tem impacto nos domínios da Participação social nas crianças?

## 2.1. DESENHO DE ESTUDO

O presente estudo adotou um desenho quasi-experimental, contando com a participação de alunos de duas turmas que constituíram o grupo experimental (GE) (sujeito a intervenção) – turma 1, e o grupo de controlo (GC) (não sujeito a intervenção) – turma 2. A recolha de dados, maioritariamente de natureza quantitativa, foi efetuada nos dois grupos antes, durante e após a intervenção (Miller & Stewart, 2011). A intervenção foi implementada nos momentos de recreio após a hora do almoço ao longo de 3 semanas.

Todos os procedimentos seguiram a Declaração de Helsínquia (World Medical Association, 2013), desde o pedido de consentimento ao Agrupamento de Escolas, ao consentimento informado aos Encarregados de Educação.

## 2.2. PARTICIPANTES

Os participantes do estudo foram selecionados por amostragem por conveniência, não probabilística, em colaboração com um Agrupamento de Escolas de uma área suburbana do Porto.

Este estudo incluiu os alunos de duas turmas do 3º e 4º anos de escolaridade, seguindo o critério de exclusão dos alunos que almoçavam em casa, dado a intervenção ter sido implementada à hora do almoço. Os contactos iniciais para participação no estudo foram efetuados pela diretora da escola, que contactou diretamente os professores titulares das turmas.

Participaram neste estudo 34 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e 10 anos.

Para o GE, a pedido do agrupamento de escolas, foi selecionada a turma do 3º ano, constituída por 19 participantes, 6 alunos do sexo feminino e 13 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos.

Para o GC, sugerida pela escola, foi selecionada a turma de 4º ano, constituída por 15 alunos, 6 alunos do sexo feminino e 9 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e 10 anos.

Em cada turma foram identificados os alunos em risco de exclusão social, sendo a informação fornecida pelo professor titular e aferida através do levantamento dos círculos de amigos de cada turma.

## 2.3. RECOLHA DE DADOS/INSTRUMENTOS

Considerando o interesse na participação social dos alunos enquanto principal resultado expectável da implementação da intervenção, foram selecionados instrumentos que cobrissem as quatro componentes deste constructo. Assim, procurou-se avaliar as atitudes de aceitação social dos alunos, a autoperceção de aceitação/pertença ao grupo, bem como as interações e as amizades entre os alunos.

### 2.3.1. Questionário aos Alunos sobre Participação Social (QA)

Este instrumento de autopreenchimento teve como objetivo avaliar a participação social dos alunos, no que respeita às suas atitudes perante diferentes cenários de pares em risco de exclusão, às redes de amigos na turma e à autoperceção de inclusão/pertença (Anexo I).

#### *Avaliação das atitudes*

Para avaliar as atitudes de aceitação dos alunos, foram apresentados cinco cenários representativos de alunos/pares em risco de exclusão social motivado por diferentes razões (alunos estrangeiros; alunos solitários; alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades de suporte à aprendizagem; alunos com comportamentos disruptivos e alunos com deficiência física). Perante cada cenário foi pedido que os alunos respondessem aos 7 itens da versão reduzida da Escala de Avaliação Chedoke-McMaster Attitudes Towards, CATCH de Schwab (2015) numa escala de Likert (de 1 "Discordo Totalmente" a 5 "Concordo Totalmente"). Esta versão reduzida da CATCH, passou de 36 itens originais para 7 itens com essencial pertinência nas dimensões afetiva e comportamental (por exemplo: "Ficaria feliz em ser amigo do Ricardo",

“Sentir-me-ia bem a fazer uma atividade com o Ricardo”, “Gostaria de Brincar com o Ricardo durante os intervalos”). A versão reduzida da CATCH obteve como consistência interna  $\alpha_{\text{Cronbach}}=0.90$  e confiabilidade (coeficiente teste-reteste = 0.73) (Bossaert & Petry, 2013). Estes 7 itens foram questionados relativamente a 5 cenários diferentes, com descrições de alunos compatíveis com diferentes tipos de dificuldades, propícios a desencadear situações de exclusão social: Caso A – aluno estrangeiro; Caso B – aluno isolado; Caso C – aluno com necessidades de aprendizagem; Caso D – aluno com comportamento disruptivo compatível com o diagnóstico de Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção (PDHA); Caso E – aluno com deficiência ou incapacidade física.

### *Redes de amigos*

A dinâmica da turma as redes de amizade foram avaliadas através de questões como, “Quem é o aluno mais popular da turma”, “o aluno menos popular da turma”, “quem bate, empurra ou pontapeia outros colegas da turma”, e por fim “quem tenta fazer com que os colegas da turma não sejam queridos pelos outros, espalhando boatos sobre eles ou falando pelas costas”. Desta forma, de forma indireta será possível perceber, na perspectiva dos alunos, quem são as crianças em risco de exclusão. Além disso, através da *nomeação sociométrica* (Emidio et al., 2008) em que os alunos elegeram os seus 5 melhores amigos, foi possível perceber as redes de amizade existentes na turma: assim como as amizades recíprocas (ou seja, número de amizades correspondidas).

### *Auto-percepção de inclusão/pertença*

A auto-percepção de inclusão/pertença foi avaliada através da Perceptions of Inclusion Scale, PIQ (Venetz, et al 2015) e de 3 itens da Middle Years (Petrucci et al, 2022). Foram usados 12 os 12 itens da PIQ, os quais se organizaram em 3 subescalas: a Inclusão Emocional (itens 1,4,7 e 10), que faz referência ao gosto e interesse em estar na escola (p.e. “Gosto de ir à escola.”; “A escola é divertida”); a Inclusão Social (itens 2,5,8 e 11), relativos à avaliação das relações de amizade com os pares na escola (p.e. “Tenho muitos amigos na minha turma”; “Sinto me sozinho da minha turma”); e o Autoconceito Académico (itens 3,6,9 e 12), que concerne em compreender se identificam que sentem dificuldades de aprendizagem (p.e. “Aprendo depressa”; “ Consigo fazer exercícios muito difíceis”). No estudo original (Venetz, et al 2019), as subescalas mencionadas

obtiveram respetivamente os seguintes indicadores de confiabilidade:  $\alpha_{\text{Cronbach}}=0.86$ ;  $\alpha_{\text{Cronbach}}=0.76$ ;  $\alpha_{\text{Cronbach}}=0.78$ .

Os alunos preencheram cada um dos itens numa escala de likert de 4 pontos (de 1 “Discordo Totalmente” a 4 “Concordo Totalmente”).

Os três itens da Middle Years (14, 15 e 16); que fazem referência à facilidade em estabelecer relações de amizade (“Tenho facilidade em fazer amigos”); à pertença a um grupo de amigos (“Pertença a um grupo de amigos”) e à auto percepção da aceitação (“Sou aceite pelos meus amigos”).

### 2.3.2. Observação das Interações (OI)

Com intuito de avaliar as interações e os contactos sociais estabelecidos no recreio entre os alunos de dois grupos ao longo da intervenção, procedemos à observação, enquanto medida de ouro que permite uma maior aproximação ao comportamento humano. Vários autores preconizam a necessidade de usar métodos complementares para avaliar a participação social, muitas vezes avaliada unicamente através de instrumentos de auto-relato (Flavell, 1979; Flach et al., 2020). Os alunos selecionados como em Risco de Exclusão (2 alunos do Grupo Experimental e 1 aluno do Grupo de Controlo), foram observados nos momentos de brincadeira no recreio.

As interações foram observadas semanalmente em contexto de recreio e o seu registo teve o suporte da grelha de observação desenvolvida por Alves, Lopes-dos-Santos, & Sanches-Ferreira, (2014) (Anexo IV).

O Instrumento contém 12 categorias de observação, o primeiro item faz referência à atividade, na qual se pretende saber se existe “Interação Social” (IS) ou não (NIS); no que respeita ao tópico “tamanho” do grupo de brincadeira, pretende-se apurar se a interação em em Grupo (G) ou em díade (D). O item seguinte faz referência aos pares se são (S) da mesma turma, ou não (N); consequentemente apurar ainda “Quem são os pares”.

Para além disso, a grelha de observação, compreende o item “papel do aluno” na atividade e consequentemente qual é o “papel dos pares nas brincadeiras”, com intuito a verificar a tomada de Iniciativa (I) e Receção da Interação (R). O instrumento contempla os diferentes tipos de interação, desde a interação apenas com verbalizações (V), apenas com contacto visual (Vi), apenas com contacto físico (F), ou com mais de 2 formas de interação (TC); assim como foi observado e registado o tópico de conversa; a expressão do aluno e dos pares durante as brincadeiras, para compreender se foram positivas (P); neutras (Nu) ou negativas (N). Por fim, pretende-se registar o envolvimento, considerando se o aluno participa em atividades semelhantes aos colegas (MAP), ou participa em atividades diferentes (DAP); assim como o tipo de jogo (o aluno está envolvido no jogo com os colegas, com interações verbais e não verbais- JC; o aluno está envolvido numa conversa- CS; o aluno segue os colegas-S; o aluno observa os colegas- O; o aluno realiza jogo paralelo- JP; o aluno observa os colegas ao longe-CO; o aluno realiza jogo isolado- JI; o aluno está m transições-T; o aluno está desocupado-D; o aluno procura o adulto-A.)

A grelha de observação foi preenchida segundo a técnica de amostragem no tempo com intervalos de 1 minuto, onde eram realizados 20 segundos de observação, e 10 segundos de cotação). Cada sessão de observação correspondeu a 15 minutos, totalizando 10 intervalos de observação. Foram realizados 10 registos de observação ao longo de todo o programa de intervenção (3 registos pré-teste; 4 registos durante a intervenção e 3 registos pós-teste).

Salienta-se que o registo foi realizado em modo de treino de observação entre 2 investigadores, usando excertos de momentos do recreio, para conferir confiabilidade às observações realizadas por uma única observadora.

### 2.3.3. Mapeamento das interações no recreio

Além do registo dos comportamentos discretos dos alunos durante as interações, procedemos ainda à representação da mancha humana correspondente aos alunos durante o recreio. Primeiramente, foi realizada uma planta da escola, onde se encontrava marcado todo a área de recreio, utilizada pelos participantes. Durante todo o Programa de intervenção, os alunos foram

marcados na planta do recreio, com intuito a compreender as interações, os grupos de brincadeira, e conseqüentemente a mancha humana. A planta construída pela investigadora, foi transcrita no Software Paint como modelo representativo.

#### 2.3.4. Entrevista Semiestruturada aos Professores (EP)

As Entrevistas foram realizadas com os professores titulares das turmas que participaram no estudo, com o objetivo de apurar como era a dinâmica da turma antes da intervenção; verificando, na perspectiva do professor as interações sociais, as relações de amizade; bem como, averiguar se existem situações de risco de exclusão; via zoom, na qual com o consentimento dos participantes, foram devidamente gravadas, para efeitos de análise de conteúdo.

A entrevista inicial (Anexo II), foi constituída por 6 perguntas, com intuito a compreender como é o funcionamento da turma, assim como perceber, na perspectiva do professor da aceitação da diferença, sentido de pertença ao grupo (“Atualmente como descreveria o ambiente entre alunos na turma?”; “Como é o ambiente fora da sala de aula, entre alunos”, “Em que medida considera que todos os alunos se sentem bem-vindos e integrados na turma?”, “Considera que existem alunos em risco e exclusão na sua turma? Porquê? Há alunos que se sentem solitários? Há alunos que não têm amigos na turma?”).

Para além disso, a entrevista foi uma ferramenta importante, para fazer o levantamento na perspectiva dos professores, sobre quem são os alunos em risco de exclusão.

A entrevista final (Anexo III), foi apenas realizada ao professor titular do GE, com intuito de avaliar os efeitos da intervenção na participação dos alunos da turma, na perspectiva do professor.

## 2.4. PROCEDIMENTOS

A Diretora do Agrupamento de Escolas, foi contactada através de e-mail, no qual lhe foi dado a conhecer os objetivos do estudo, bem como os procedimentos à sua implementação (Anexo V). Após a autorização da diretora do Agrupamento, a mesma passou a informação à coordenadora do Centro Escolar, que por sua vez entrou em contacto com os professores titulares. Após a tomada de conhecimento do estudo por toda a comunidade escolar, a investigadora, reuniu com os professores titulares das turmas do 3º e 4º ano de escolaridade, onde foi falado sobre o objetivo do estudo e os devidos procedimentos.

Na sequência da reunião, a investigadora, entregou um consentimento informado para ser enviado aos encarregados de educação (Anexo VI), no qual contavam os objetivos do estudo, a informação sobre a intervenção e o pedido de autorização para serem recolhidos e tratados dados dos alunos; antes e após a intervenção, garantindo o cumprimento da proteção de dados. Após a recolha de todos os consentimentos informados, foi iniciada a recolha de dados.

A primeira recolha de dados envolveu a administração do questionário aos alunos para recolher as informações necessárias para avaliar o impacto do programa de intervenção; bem como entrevista aos professores. A segunda recolha de dados, foi realizada entre os dias 22 a 29 de março do corrente ano, onde foram aplicados novamente os questionários aos alunos, a entrevista ao professor titular e os registos de observação.

A intervenção (Anexo VII) foi implementada com o grupo experimental entre os dias 6 a 21 de março de 2023, com a duração de 30 minutos, durante do horário de intervalo do almoço (13h-13h30). Durante a implementação da intervenção, as interações entre os alunos de ambos os grupos foram observadas, em contexto de recreio (Anexo VIII). Na semana anterior ao início da intervenção, foi explicado aos alunos que iriam responder a algumas perguntas de um questionário e participar nas brincadeiras no recreio a investigadora durante o intervalo do almoço. Dado que a Investigadora não conhecia os alunos foi necessário um tempo inicial de familiarização com os alunos, com intuito a estabelecer relação de confiança e fazer parte integrante da rotina escolar.

## 2.5. PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

O Programa de Intervenção, foi constituído por 10 sessões de 30 minutos, realizadas às 2<sup>o</sup>, 3<sup>o</sup>, 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> Feiras, com início a 6 de março a terminou a 21 de março. As sessões realizaram-se no recreio, entre as 13h e as 13h30; sendo a investigadora, a única interveniente com o grupo.

O presente programa de intervenção, foi desenvolvido com base na promoção da participação social, nomeadamente no desenvolvimento e melhoria das interações sociais, aumento das relações de amizade; promoção da tomada de iniciativa na entre-ajuda com os pares; desenvolver a auto percepção de pertença/aceitação no/ao grupo. Nos estudos de Heyne e colegas (2012), mencionados no final do capítulo do Enquadramento Teórico, estão presentes enumeras estratégias que foram utilizadas na construção do programa de intervenção, como atividades cooperativas e promoção de coesão de grupo, através de jogos em equipa; igualdade de oportunidades; promoção de atitudes positivas face à diferença, através de dinâmicas e roleplays; oportunidade para serem ouvidos; garantir o papel ativo e participativo de todas as crianças; atividades centradas nas crianças; promover a comunicação, promover a autodeterminação e a capacidade de resolução de problemas. Para além disso foram utilizadas estratégias baseadas no conhecimento científico da terapia ocupacional, que referem que as dinâmicas de grupo no âmbito do brincar, devem ser constituídos por atividade de aquecimento com desempenho sensório-motor (atividades com movimento), com intuito a preparar o grupo para a atividade propriamente dita, aumentar a coesão do grupo, aumentar os níveis de atenção e concentração na tarefa (Antunes et al., 2006; Cunha et., 2009).

Na Tabela 1 encontra-se um pequeno resumo dos objetivos propostos para cada sessão, as atividades realizadas e as datas de realização.

**Tabela 1 – Resumo das sessões do programa de intervenção.**

Sessão	Objetivos	Atividades realizadas	Descrição da atividade	Data da realização
1	Promoção da capacidade de aceitação pela diferença; Promoção do sentido de pertença ao grupo	“Quem somos nós?”	Apresentação de todos os elementos; Realização de pequenos grupos segundo comandos verbais	6/03/2023
2	Promoção do sentido de pertença ao grupo; Promoção da capacidade de entreatajuda e resolução de problemas	“A casa dos meus Amigos”	Realização de 3 equipa, na qual tinham de rebentar balões que se encontravam no chão; Divisão do grupo em 2, os outros elementos faziam de Casa, outros faziam de amigos à procura de casa	7/03/2023
3	Promoção da capacidade de aceitação pela diferença; Promoção do sentido de pertença ao grupo; Promoção da capacidade de entreatajuda entre crianças	“Fala Comigo”	Realização do jogo do galo em equipa; jogo do camaleão, onde a única regra era que nenhum aluno podia ficar sem tocar na cor, onde tinham de se entreatajudar.	8/03/2023
4	Promoção da capacidade de aceitação pela diferença; Promoção do sentido de pertença ao grupo; Promoção da capacidade de expressão corporal; Promoção da capacidade de respeito pelo outro	“Dançarinos de Raimonda”	As crianças tinham de dançar, consoante o ritmo específico da música; de seguido tinham de formar grupos de 3, e 4 elementos, realizando o mesmo procedimento. Não podiam largar as mãos e era necessário que a dança fosse coesa entre o grupo.	9/03/2023
5	Promoção da capacidade de aceitação pela diferença; Promoção do sentido de pertença ao grupo; Promoção a capacidade de autoconceito; bem como auto e hétero conhecimento	“Gosto e Não Gosto”	Realização do jogo SIM e Não, sempre que ouviam algo que gostavam tinham de dar um salto para a frente; e se ouvissem algo que não gostassem saltavam para trás; De seguida tinham de referir algo que gostava e não gostava: Por fim, de forma aleatória, tinham de descrever um colega, segundo o que o mesmo tinha mencionado anteriormente.	13/03/2023
6	Promoção da capacidade de aceitação pela diferença; Promoção do sentido de pertença ao grupo; Promoção a capacidade de expressão corporal; autoestima; tomada de iniciativa	“Mimicando”	Realização de grupo de 3 e 4 elementos; foi pedido aos grupos para escrever uma frase simples relacionada com alguma ação realizada na escola. De seguida os grupos tiraram aleatoriamente as frases e tinham de mimicar a frases para que o grupo tentasse adivinhar.	14/03/2023
7	Promoção da capacidade de aceitação pela diferença; Promoção do sentido de pertença ao grupo; Promoção de criação de redes de amizade; Promoção da expressão corporal e desinibição	“Balões Dançarinos”	Dança com balões em grupos de 2 alunos. À medida que a música ia mudando ia sendo pedido para os alunos colocarem o balão entre diferentes estruturas do corpo.	15/03/2023
8	Desenvolver competências de comunicação; Aumentar a compreensão do ponto de vista e das necessidades do outro	“O Monstrinho”	Realização da corrente da apanhada. Inicialmente apenas 2 alunos de mãos dadas, tinham de apanhar os colegas, à medida que os colegas iam sendo apanhados, iam-se juntando á corrente, até que nenhum aluno ficasse de fora. De seguida, foi pedido aos alunos para desenharem um monstrinho, com base os comandos verbais da investigadora.	16/03/2023
9	Promover a capacidade de aceitação pela diferença; desenvolver a capacidade de entreatajuda; aumentar a sensibilização para a deficiência	“Cego, Surdo e Mudo”	Realização de um comboio; apenas o aluno da frente pode estar com os olhos abertos, os restantes estão vendados. O aluno da frente, guia os colegas. Todos devem confiar no colega. De seguida os alunos tinham de alçar ao pé do coquinho passar por cima de uma cora sem perder o equilíbrio. No final foram realizados grupos com 3 elementos, cada um tinha uma função restrito, visão, audição e fala. Para que realizassem o circuito de obstáculos, era essencial que se ajudassem.	20/03/2023
10	Promoção do sentido de pertença ao grupo; Promoção a capacidade de autoconceito; bem como auto e hétero conhecimento; Promoção da criação de amizades através do elogio positivo	“Afinal, Quem somos Nós?”	Realização do Grito de equipa. Escrita de características positivas que consideram possuir; de seguida tinham de colar a folha nas costas; à vez os colegas escreviam características positivas dos amigos. No final comparam a perceção dos colegas com a sua própria perceção.	21/03/2023

## 2.6. ANÁLISE DE DADOS

### 2.6.1 Questionários ao Alunos

Os dados quantitativos obtidos através dos Questionários dos alunos foram comparados no momento pré e pós intervenção, através do software Statistic Package for Social Sciences, SPSS, versão 29.0.0.0. Para o efeito e face à dimensão dos grupos em análise, executou-se uma análise usando os testes t paramétrico após validação dos dados perante a sua normalidade (teste ao qual passaram).

### 2.6.2 Análise da observação das interações no recreio

A recolha dos dados foi tratada de forma qualitativa, através do software Excel, durante os três períodos de intervenção (pré, durante e pós-teste), comparando-se no presente trabalho os alunos em risco de exclusão do GC com o GE.

### 2.6.3. Entrevista aos professores

A recolha de dados foi realizada através de análise de conteúdo. Inicialmente foi realizada uma leitura inicial das entrevistas por duas investigadoras, em que cada uma desenvolveu o seu sistema de categorização, baseada na técnica de análise de conteúdo, criaram categorias que descrevessem os padrões do discurso. No final, os sistemas foram comparados e discutidos até ao acordo final.

Em cada um dos temas identificaram-se categorias, como se pode observar na Tabela 2, a qual apresenta o sistema de organização desenvolvido pela análise de conteúdo do *corpus de análise*.

Tabela 2 – Temas e categorias da entrevista aos professores titulares das turmas em estudo, para posterior análise de conteúdo, no momento de pré-teste.

Temas	Categorias
Caracterização da turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de alunos</li> <li>• Número de alunos com medidas de Apoio à Aprendizagem</li> <li>• Ambiente da turma</li> </ul>
Interação dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação dentro da sala de aula</li> <li>• Interação fora da sala de aula</li> <li>• Entre-ajuda</li> </ul>
Participação Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido de Pertença</li> <li>• Alunos em risco de Exclusão</li> <li>• Reação dos alunos às situações de exclusão social</li> <li>• Alunos mais populares da turma</li> <li>• Alunos menos populares da turma</li> <li>• Gosto pela escola</li> </ul>

Após a intervenção do programa, foi realizada entrevista ao professor grupo experimental, na qual na qual foi elaborado um tema:

### 1. Efeitos da Intervenção

Com o tema definido, pretendeu-se verificar como estão as interações sociais entre alunos; assim como compreender como é que os alunos se sentem aceites no grupo bem sentido de pertença; como é atualmente a entre ajuda dentro e fora da sala de aula. Para além disso, averiguar, na visão do professor responsável como se encontramos alunos identificados na entrevista inicial como estando em risco de exclusão e por fim, o gosto dos alunos pela escola.

Após a definição do tema, identificaram-se categorias, como se pode observar no Tabela 3, a qual apresenta o sistema de organização desenvolvido pela análise de conteúdo do corpus de análise.

Tabela 3 – Temas e categorias da entrevista aos professores titulares das turmas em estudo, para posterior análise de conteúdo, no momento de pós-teste.

Temas	Categorias
Efeitos da Intervenção	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interação Social</li> <li>• Aceitação Social</li> <li>• Entreajuda dentro da sala de aula</li> <li>• Entreajuda fora da sala de aula</li> <li>• Sentido de pertença ao grupo</li> <li>• Alunos em risco de Exclusão</li> <li>• Gosto pela Escola</li> </ul>

## RESULTADOS

### 1. Questionário aos alunos

#### 1.1. Características da amostra e análises preliminares

Com o objetivo de averiguar as propriedades psicométricas das escalas usadas, efetuou-se um conjunto de análises preliminares de modo a averiguar a legitimidade do seu uso e possibilidade de calcular pontuações agrupadas (como a média das escalas). A Tabela 4 ilustra a consistência interna para os dados obtidos no pré-teste – para todas as escalas usadas.

Tabela 4 – Valores de alfa de Cronbach obtidos no pré-teste ( $n=34$ ).

CATCH-reduzida (7 itens)					PIQ (12 itens)			Middle Years (3 itens)
Caso A	Caso B	Caso C	Caso D	Caso E	Inclusão Emocional	Inclusão Social	Auto-conceito académico	Pertença ao grupo
.808	.889	.886	.860	.940	.769	.729	.728	.736

Os valores de alfa de *Cronbach* superiores a 0.70 indicam uma boa consistência interna das escalas, legitimando o avançar com análises estatísticas inferenciais a partir do cálculo das médias de cada uma.

Após isto, tornou-se necessário averiguar acerca da normalidade dos dados, utilizando a ferramenta SPSS. Posto isto, verificou-se que os dados seguiam uma distribuição normal, tendo-se seguido com a análise utilizando os testes de t-student paramétricos.

Na Tabela 5 apresentam-se os resultados, em média, dos grupos de controlo e experimental para cada um dos parâmetros e domínios avaliados para o pré-teste: notas nos testes de matemática e de português; número de amigos e amigas recíprocas; atitudes perante a escala CATCH – Caso A até E; subescalas do PIQ: inclusão emocional, inclusão social, auto-conceito académico e pertença a um grupo. É ainda apresentado os valores de desvio padrão para cada uma das médias apresentadas, assim como o valor de significância ( $p$ ) quando se estabeleceu a comparação entre as médias do grupo experimental com o grupo controlo.

Tabela 5 – Comparação entre as médias das variáveis covariantes em função do grupo a que os alunos pertencem, no momento de pré-teste.

	Experimental (n=19)		Controlo (n=15)		p
	M	DP	M	DP	
Nota Matemática	3.42	0.61	3.00	0.93	0.120
Nota Português	2.74	0.45	2.73	0.70	0.986
Nº amigos	3.53	0.905	3.87	0.35	0.179
Amizades recíprocas (n)	2.26	1.37	2.93	1.49	0.182
Atitudes (CATCH- reduzida)					
Caso A	4.17	0.78	4.28	0.52	0.640
Caso B	4.34	0.85	4.41	0.61	0.787
Caso C	4.05	0.94	4.19	0.76	0.630
Caso D	2.47	1.06	2.78	0.80	0.360
Caso E	4.30	1.12	4.50	0.50	0.517
PIQ					
Inclusão Emocional	3.04	0.76	3.18	0.80	0.235
Inclusão Social	3.17	0.73	3.62	0.38	0.500
Auto-conceito académico	2.71	0.59	2.90	0.64	0.377
Pertença a um grupo	3.28	0.87	3.51	0.43	0.356

Da análise da Tabela, é possível verificar que em média, o grupo experimental apresentava apenas um valor maior em relação à nota de matemática, tendo menor valor em todos os restantes parâmetros em análise em relação ao grupo controlo. Apesar deste facto, nenhum parâmetro mostrou significância estatística. Em detrimento disto, a escolha do grupo experimental encontra-se justificada, por apresentar *score* mais baixo em praticamente todos os parâmetros.

De seguida, procurou-se analisar as correlações existentes entre as variáveis no momento de pré-teste, considerando os 34 alunos dos dois grupos.

Conforme evidenciado na Tabela 6, os indicadores de participação social, como a inclusão emocional, a inclusão social, o auto-conceito académico e o sentimento de pertença estão significativamente correlacionados entre si. Além disso, estes indicadores da subescala PIQ também se encontram significativamente correlacionados com as atitudes de aceitação face aos

diferentes quadros de dificuldades (com exceção para o caso D, compatível com PHDA). Verificou-se ainda uma associação significativa entre o número de amigos identificados pelos alunos e os indicadores de participação social. A satisfação com o recreio mostrou estar significativamente correlacionada com as atitudes de aceitação de todos os casos à exceção do D, bem como de larga parte dos domínios da subescala PIQ, tais a inclusão social e o sentimento de pertença ao grupo.

Tabela 6 – Homogeneidade dos Coeficientes de regressão entre as variáveis dependentes e as variáveis covariantes.

	Nota Português	Nomeados amigos	Amizades recíprocas	Nº amigos	Satisfação Recreio	Caso A	Caso B	Caso C	Caso D	Caso E	Inclusão Emocional	Inclusão Social	Auto-conceito académico	Pertença a um grupo
Nota Matemática	.692***	.180	.095	.245	.147	.033	-.035	.077	.249	.137	.148	.030	.438*	.051
Nota Português	-	.275	.261	.300	.241	.017	-.079	.142	.346*	.134	.221	.220	.319	.208
Nomeados amigos		-	.694***	.421*	-.034	.231	.144	.316	-.110	.178	.371*	.281	.305	.280
Amizades recíprocas			-	.468**	.128	.445**	.278	.434*	.057	.303	.323	.467**	.281	.446**
Nº amigos				-	.210	.261	.203	.442**	.286	.314	.373*	.548***	.562***	.559***
Satisfação Recreio					-	.541***	.666***	.536**	.324	.532**	.267	.408*	.307	.636***
Caso A						-	.895***	.835***	.220	.771***	.534**	.592***	.477**	.560***
Caso B							-	.841***	.186	.727***	.575***	.508**	.391*	.515**
Caso C								-	.320	.625***	.693***	.632***	.579***	.660***
Caso D									-	.240	.304	.289	.231	.241
Caso E										-	.570***	.513**	.378*	.389*
Inclusão Emocional											-	.495**	.551***	.318
Inclusão Social												-	.633***	.766***
Auto-conceito académico													-	.483
Pertença a um grupo														-

## 1.2. Em que medida a Participação Social dos Alunos alterou após a Intervenção?

Tendo por base os resultados obtidos pela análise do alfa de Cronbach, os dados médios de todos os parâmetros e domínios no pré-teste e a análise da covariância em ambos os grupos, prosseguiu-se para análise das diferenças relativamente ao momento pós-teste. Na Tabela 7, encontram-se ilustrados os resultados do pós-teste, utilizando-se os mesmos indicadores usados no pré-teste da intervenção nos grupos experimental e de controlo.

Tabela 7 – Comparação entre as médias das variáveis covariantes no momento de pré-teste e pós-teste, nos grupos experimental e de controlo.

	Experimental (n=19)			Controlo (n=15)		
	Pré-teste	Pós-teste	<i>p</i>	Pré-teste	Pós-teste	<i>p</i>
Nota Matemática	3.42	3.53	0.081	3.00	3.00	0.500
Nota Português	2.74	2.89	0.093	2.73	2.93	<b>0.041</b>
Nº amigos (M, DP)	3.53	3.58	0.261	3.87	4.00	<b>0.014</b>
Amizades recíprocas (n)	2.26	2.53	0.386	2.93	2.13	0.082
Atitudes (CATCH-reduzida)						
Caso A	4.17	3.97	0.188	4.28	4.23	0.323
Caso B	4.34	4.11	0.173	4.41	4.37	0.352
Caso C	4.05	4.06	0.475	4.19	4.09	0.256
Caso D	2.47	3.29	<b>0.008</b>	2.78	2.89	0.293
Caso E	4.30	4.17	0.306	4.50	4.46	0.227
PIQ						
Inclusão Emocional	3.04	3.29	<b>0.019</b>	3.18	3.27	0.177
Inclusão Social	3.50	3.17	<b>0.018</b>	3.62	3.63	0.440
Auto-conceito académico	2.71	2.92	0.058	2.90	3.27	<b>0.005</b>
Pertença a um grupo	3.28	3.56	<b>0.025</b>	3.51	3.67	0.102

A análise dos dados através do teste t para amostras emparelhadas revelou algumas diferenças no grupo controlo, nomeadamente no aumento da nota de Português e do número de amigos com significância, ao passo que se verificou uma melhora global sem significância da escala PIQ. No entanto, uma tendência de redução geral na aceitação perante os casos da escala CATCH foi observada para este grupo, ainda que sem significância.

Relativamente ao grupo que participou na intervenção, verificou-se um aumento significativo ao nível das atitudes face aos alunos com descrições compatíveis com diagnóstico de perturbação de hiperatividade e défice de atenção (Caso D) e da subescala de inclusão emocional e sentimento de pertença. Verifica-se ainda diferenças substanciais – embora ultrapassem o limite na significância estatística (estabelecido a 0.05) – ao nível subescala de auto-conceito académico. Outros parâmetros de estudo demonstraram uma tendência à melhora, ainda que sem significância estatística, nomeadamente as notas dos testes, o número de amizades e reciprocidades que se mostraram uma das variáveis de maior impacto pela análise das covariâncias para a população em estudo, assim como tendência para melhoria no caso da criança com dificuldades de aprendizagem (caso C).

## 2. Entrevista Pré-teste

Analisaram-se em seguida cada uma das categorias. Apresentaremos os dados referentes aos resultados da entrevista com os professores.

### Entrevista

Tema: Categorização da turma

Com intuito a compreender e identificar a amostra a ser utilizada, foi perguntado aos professores o número de alunos que constituem as turmas. Os professores do grupo de controlo e experimental responderam, respetivamente:

“A minha turma é constituída por 16 alunos”;

“a turma tinha 18 alunos, agora tem 19, recebeu a semana passada 1 menino novo.”

Assim sendo, é essencial apurar mais características sobre a turma, que podem influenciar a dinâmica e o ambiente entre alunos, portanto o levantamento do número de alunos com medidas de aprendizagem, indicará os alunos que necessitam de suporte. Na qual, ambos os professores referem que na constituição da turma existem alunos com necessidades de suporte à aprendizagem:

“1 aluno com Necessidades educativas especiais com medidas seletivas; tenho ainda mais um aluno que está em fase de avaliação, ele ingressou nesta turma há 1 ano, veio do Brasil e chegou sem saber ler e escrever.”;

“Destes 19, 1 menino tem medidas seletivas, e há mais 2 que estão em avaliação, mas para já não têm qualquer medida a ser aplicada.”

Para finalizar a categorização da turma, foi essencial compreender como era o ambiente da turma. Na qual ambos os professores referiram que os alunos de uma forma geral se davam bem, salientando ainda que pelo facto de já se conhecerem há alguns anos, fortaleceu a coesão da turma:

“É uma turma muito colaborativa, desde sempre que são assim.”; “Eles dão-se bem. A grande maioria deles já se conhecem desde o infantário. Portanto estão juntos há 5 anos. “São uma turma coesa, mas gostam muito de criar grupos”.

Tema: Interação Social entre pares

As interações sociais entre alunos, permitem também compreender o ambiente e o funcionamento da turma. As interações tendem a revelar-se comuns dentro e fora da sala de aula.

Dentro da sala de aula os professores concordam que os alunos se ajudam uns aos outros; porém o professor do grupo experimental, salienta como ponto negativo a tendência para ajudarem apenas os alunos do grupo de amigos:

“Desde o primeiro ano que tenho na turma aquele aluno do ensino especial, que exige que eu realize um acompanhamento direto e individualizado, então a restante turma acaba por

esclarecer dúvidas uns com os outros e pedem ajuda ao colega do lado (...) as mesas em U para que conseguissem estar mais próximos e voltarem ao trabalho colaborativo.”

“Na sala de aula, por parte de alguns há tendência para só ajudar aqueles que fazem parte do grupo de amizades.”

Relativamente às interações fora da sala de aula, os professores referem como ponto positivo a pouca frequência com que surgem conflitos entre alunos.

“Fora da sala, brincam sempre em grupos e vão rodando os grupos, não brincam sempre com os mesmos. Uma coisa que vou notando muito é o facto de não brincarem muito com outros meninos de outras turmas. Também como são os mais velhos acabam por ter outros interesses... brincam muito às escondidas, e ao jogo do mata, que fui eu que lhe ensinei e como são muito competitivos, gostam muito. Na turma, tenho também uma menina muito criativa nas brincadeiras tipo FAZ DE CONTA, que influencia os outros a brincarem com ela.”

“Eles por norma, não há problemas. Há uma situação de um menino (...) aquilo que nos parece é que quando o saco enche, rebenta, e por azar é sempre na escola, com os colegas.”

No que diz respeito à entreajuda, os professores foram referindo que esta existe, porém só é realizada entre elementos pertencentes ao grupo de amigos.

“Às vezes surgem conflitos, que é normal, pois são crianças, quando conseguem resolver, não dizem nada, quando não conseguem vêm chamar-me ou pedem ajuda à auxiliar”  
“Quando algum se magoa no recreio, eles também resolvem sozinhos, ficam preocupados, acompanham o colega á casa de banho, põe água. Se virem que é grave chamam logo alguém.”

“Eles formam grupos em função dos seus interesses, e entre os elementos do grupo, há entreajuda, fora do grupo, nem por isso.”

A Participação social e os seus domínios têm especial enfoque no presente estudo. Desta forma, o professor do grupo de controlo considera que relativamente ao sentido de pertença no grupo, todos os alunos sentem que pertencem ao grupo, relatando ainda que no grupo não tem nenhuma criança em risco de exclusão:

“(..) todos são bem-vindos e estão integrados. Por exemplo o aluno brasileiro que chegou o ano passado foi muito bem recibo e neste momento parecem que todos se conhecem desde sempre.” (...) “O menino com autismo que falei a bocado, acho que se sente bem e integrado, mas ele prefere não interagir.” (...) “Em risco de exclusão não tenho nenhum. O menino com autismo prefere estar sozinho, mas não acho que esteja excluído.”

Porém, o professor da turma experimental, tem uma opinião um pouco diferente, afirmando que na sua turma existem algumas crianças que não pertencem a grupos de amigos:

(..) há uma menina, que ainda não consegui perceber muito bem, e já lá vão 3 anos, se a questão da linguagem fez com que haja dificuldade em comunicar, limite também, ou se será o facto de ter vindo de outra freguesia e não ter ali qualquer referência, não há um familiar, não há nada,” (...) “já existia o grupo, que vinha do pré-escolar, não a acolheram.”

Consequentemente o mesmo professor afirma ainda que no grupo experimental, existem crianças em risco de exclusão, referindo que por vezes alguns alunos brincam sozinhos, preferindo a companhia do adulto comparativamente aos pares.

“SIM, SIM, SIM, o que me leva a ter esta perceção é que nestas idades uma criança que se isola, que procura o adulto e não procura os pares, alguma coisa não está bem, não pode estar bem. Que é o que acontece com aquela menina, ela está a brincar sozinha, se vir um adulto, refugiase logo junto do adulto, é a primeira reação dela, é essa. Até evito muito vezes de ir lá para fora, precisamente por isso. Ela o que faz é logo vir ter comigo, e já não quer saber de nada, nem sequer faz uma tentativa de se aproximar dos colegas.” (...) “São mais seletivos no tipo de brincadeiras que gostam.”

Perante as situações de exclusão social presentes na escola, mais uma vez os professores apresentaram discursos muito diferentes, enquanto o professor responsável pelo grupo de

controlo, considera que os alunos tendem a sinalizar e a pedir ajuda perante situações de exclusão social:

“Quando eles vêm situações de exclusão, eles queixam-se. Queixam-se que o aluno x não deixou brincar; e que o aluno y não quis brincar com eles.”

Contudo, o professor do grupo experimental, refere que nem sempre se ajudam, e nem sempre sinalizam situações de exclusão:

“Eles na sala de aula, até têm a iniciativa de apoiar esses meninos, NÃO TODOS, é um facto! Mas até têm essa iniciativa, mas lá está no exterior, no recreio, isso já não acontece dessa forma. Até são capazes de parar e ver que ele está ali, ela está ali, mas nada, passa-lhes ao lado”.

Quando questionados sobre os alunos mais populares e menos populares da turma, o professor do grupo de controlo, refere:

“Acho que não tenho 5 mais populares, acho que são só 3; que são os alunos 6, 11 e 10.”

Enquanto o Professor do grupo experimental referiu que:

“os mais populares vai ser o número 1, número 5, número 8, número 17, e o 13”

Em relação aos alunos menos populares, ambos foram capazes de referir alguns alunos, com base nos perfis de interação dos alunos, dos traços da personalidade, selecionando alunos menos participativos dentro e fora da sala de aula:

“Os menos populares são o 15 e o 3.” (grupo controlo)

“Os menos populares são 11, o 7, o 6 e o 19.” (grupo experimental)

Por fim, foi perguntado aos professores sobre o gosto pela escola, por parte dos alunos. Na qual a resposta foi semelhante, os alunos gostam da escola.

“O meu aluno brasileiro se lhe perguntarem ele vai dizer que não gosta de vir à escola. Mas quando está cá ele gosta”

“Eles gostam da escola, mas eles olham para a escola, lá está como deveria ser, um espaço, mais lúdico, que não é, que a escola não é. Mas gostam. De uma maneira geral gostam.”

### 3. Observação das Interações

A observação das interações sociais no recreio teve como referência os alunos identificados pelos professores como estando em risco de exclusão – alunos 6 e 11 no grupo experimental e aluno 1 no grupo de controlo. Esta informação foi corroborada pelos dados do questionário, tendo estes alunos recebido menos nomeações por parte dos pares, ocupando por isso uma posição desfavorável na turma ao nível do estatuto social. A observação foi realizada antes, durante e após a intervenção e focou, além da quantidade/qualidade das interações, a localização dos alunos identificados no grupo com o intuito de compreender as relações, interações e rede amigos entre pares.

Para isso, foi realizado um mapeamento dos alunos no recreio, como observado na Figura 1, onde se apresenta um exemplo escolhido aleatoriamente das sessões de observação ocorridas antes, durante e após a intervenção.

O grupo de controlo tende a brincar em grande grupo ao longo de todo o período mencionado, com destaque ao aluno do grupo controlo (aluno 1) que manteve as interações e a mesma rede de amizades (Figura 1).

No que toca ao grupo experimental, os alunos brincavam em pequenos grupos antes da intervenção, não existindo grande coesão entre turma, assim como uma mancha humana muito dispersa no recreio. Existiam casos de alunos que brincavam sozinhos, com especial ênfase para os alunos 6 e 11 (Figura 1), que tendiam a brincar sempre com os mesmos pares ou isolar-se, respetivamente. O que se verificou durante e após intervenção foi uma aproximação da turma, com inclusão das crianças mencionadas como em risco de exclusão.

A Tabela 8 resume todos os dados observados em contexto de recreio, no qual se preenchem os momentos de registos de observação dos alunos em risco de exclusão, sendo posteriormente descritos. Foram preenchidas as categorias atividade, tamanho, turma, tipo de interação, papel do aluno, papel do par, tipo de interação, tópico de conversa, afeto do aluno e afeto dos pares, estando a guião para a grelha de resposta descrita no anexo IV.

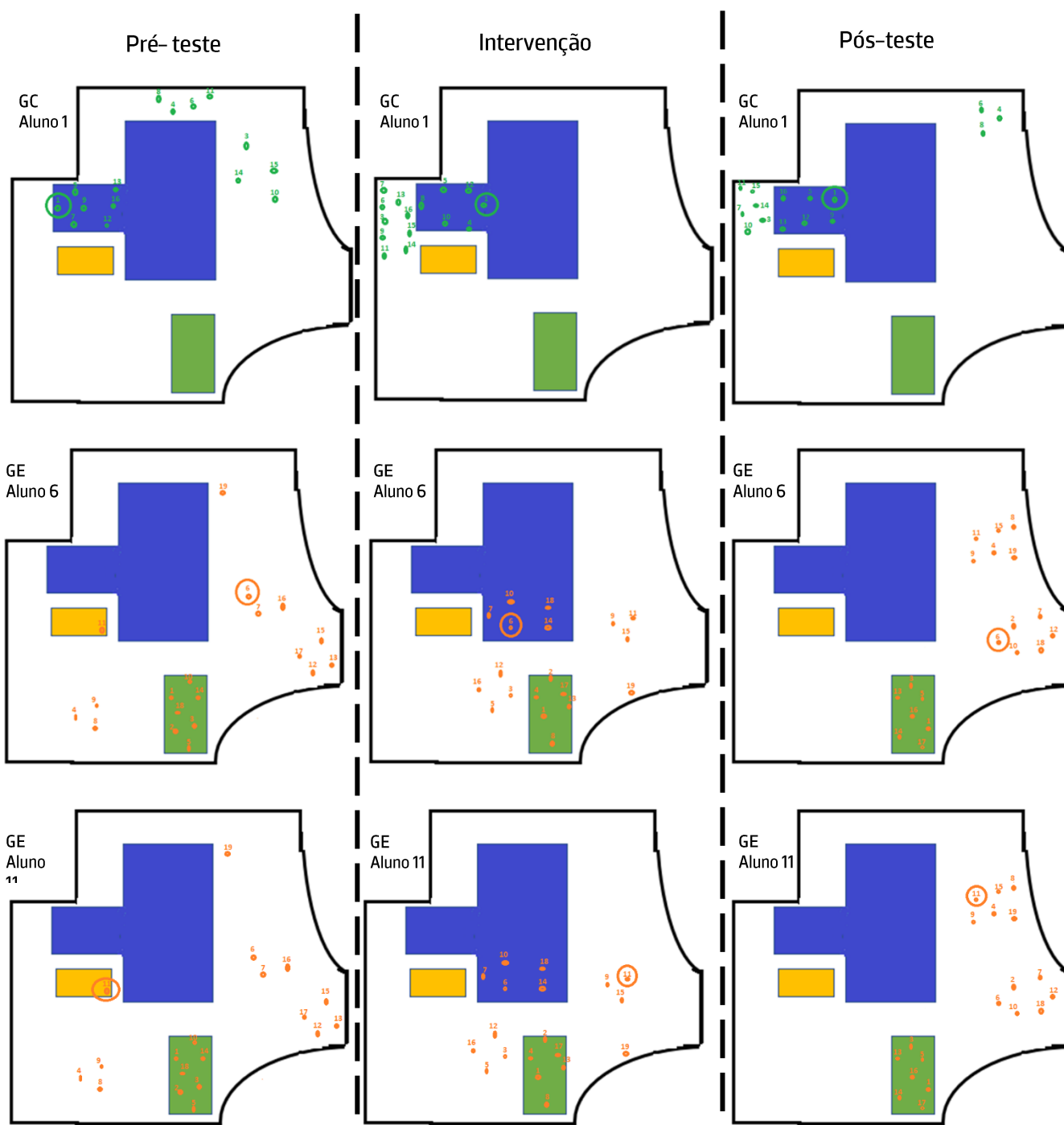


Figura 1 – Representação da distribuição dos alunos nos momentos de brincadeira, por observação da investigadora em contexto real sem interação com a amostra em estudo, destacando-se o aluno de número 1 do grupo controlo, e os alunos de número 6 e o aluno número 11 do grupo experimental.

Tabela 8 – Dados dos registos de observação pré e pós teste, no recreio, dos alunos em risco de exclusão do grupo controlo e experimental.

Grupo	Aluno	1. Atividade									
		Pré 1	Pré 2	Pré 3	Durante 1	Durante 2	Durante 3	Durante 4	Pós 1	Pós 2	Pós 3
Experimental	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	11	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1
Controlo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

1	IS
2	NIS

Grupo	Aluno	2. Tamanho									
		Pré 1	Pré 2	Pré 3	Durante 1	Durante 2	Durante 3	Durante 4	Pós 1	Pós 2	Pós 3
Experimental	6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
	11	2	1	1	0	2	0	2	2	2	2
Controlo	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2

0	Sem interação
1	D
2	G

Grupo	Aluno	3. Turma									
		Pré 1	Pré 2	Pré 3	Durante 1	Durante 2	Durante 3	Durante 4	Pós 1	Pós 2	Pós 3
Experimental	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	11	1	2	2	0	1	0	1	1	1	1
Controlo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

0	Ninguém
1	S
2	N

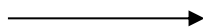
Grupo	Aluno	4. Quem										Média		
		Pré 1	Pré 2	Pré 3	Durante 1	Durante 2	Durante 3	Durante 4	Pós 1	Pós 2	Pós 3	Pré	Durante	Pós
Experimental	6	2	4	2	3	3	4	4	3	4	5	3	4	4
	11	2	1	1	0	2	0	2	5	3	5	1	1	4
Controlo	1	5	6	7	6	6	8	8	3	8	5	6	7	5

Grupo	Aluno	5 e 6. Papel aluno e pares												Média													
		Pré 1		Pré 2		Pré 3		Durante 1		Durante 2		Durante 3		Durante 4		Pós 1		Pós 2		Pós 3		Pré		Durante		Pós	
		I	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I	R	I	R
Experimental	6	1	3	1	4	2	5	5	7	3	7	4	7	7	7	6	4	6	7	6	6	1	4	5	7	6	6
	11	2	2	1	7	3	3	0	4	2	6	0	0	3	7	2	7	4	8	5	12	2	4	1	4	4	9
Controlo	1	1	4	2	5	3	4	6	8	5	5	6	6	6	6	5	7	6	4	5	7	2	4	6	6	5	6

Grupo	Aluno	7. Tipo									
		Pré 1	Pré 2	Pré 3	Durante 1	Durante 2	Durante 3	Durante 4	Pós 1	Pós 2	Pós 3
Experimental	6	1	4	4	2	2	4	4	4	4	4
	11	2	2	4	1	4	4	4	4	4	4
Controlo	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

1	V
2	F
3	Vi
4	TC

Grupo	Aluno	8. Tópico da conversa									
		Pré 1	Pré 2	Pré 3	Durante 1	Durante 2	Durante 3	Durante 4	Pós 1	Pós 2	Pós 3
Experimental	6	6	6	6	6	4	6	6	6	6	6
	11	6	6	6	10	3	0	6	6	6	6
Controlo	1	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6



0	Nada
1	Pares
2	Professor/Auxiliar
3	Escolha do que brincar
4	Brincar ao faz de conta
5	Comida
6	Atividade a realizar
7	Repetição
8	Saudação
9	Ajuda
10	Outro

Grupo	Aluno	9. Afeto do Aluno									
		Pré 1	Pré 2	Pré 3	Durante 1	Durante 2	Durante 3	Durante 4	Pós 1	Pós 2	Pós 3
Experimental	6	2	2	2	3	1	1	1	2	1	1
	11	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1
Controlo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

1	P
2	Nu
3	N

Grupo	Aluno	10. Afeto dos Pares									
		Pré 1	Pré 2	Pré 3	Durante 1	Durante 2	Durante 3	Durante 4	Pós 1	Pós 2	Pós 3
Experimental	6	2	2	2	3	1	1	1	1	1	1
	11	1	1	1	2	1	2	1	1	1	1
Controlo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

1	P
2	Nu
3	N

### 3.1 Grupo de Controlo

Como verificado anteriormente, pela análise dos questionários, sinalizou-se o aluno 1, como estando em situação de risco e exclusão escolar.

No que diz respeito aos tópicos atividade, tamanho e turma, o aluno não apresentou variações durante o tempo observacional do estudo. Apresentando respetivamente, comportamento de Interação Social (IS) de Grupo (G) com alunos da mesma turma (S).

Contudo, a Quantidade de Pessoa com quem interagiu, variou ao longo do estudo; brincando em média com 6 pares no pré-teste; 7 no durante e 5 no pós-teste. O papel que o aluno assumiu também foi variável, verificando-se em média, o aluno tomou a iniciativa da interação metade das vezes do que os seus pares, no pré-teste, o mesmo durante a intervenção, e 80% das vezes no pós-teste, salientando-se ainda o facto do aumento das interações durante e pós-teste.

No que concerne ao tópico Tipo, o aluno foi consistente no comportamento, revelando simultaneidade de vários tipos de interação (TC), como o contacto físico e verbalizações entre os pares, sobre a atividade a realizar como o Tópico de conversa.

Relativamente ao Afeto entre pares, este aluno mostrou sempre expressões positivas perante as atitudes dos pares, e vice-versa, pré-teste, durante e pós-teste.

Em relação ao Envolvimento, o aluno participou sempre nas mesmas atividades do que os seus pares (MAP), apresentando comportamentos variáveis ao longo da intervenção, no tipo de atividade a ser realizada: no pré-teste adotou uma postura mais observacional (O), durante a intervenção, oscilou entre seguir os pares nas brincadeiras (S) e no envolvimento numa conversa (CS) por pelo menos 10 segundos; no pós-teste adotou uma postura de CS.

## 3.2. Grupo Experimental

### 3.2.1 Aluno 6

Como verificado anteriormente, pela análise dos questionários e pela entrevista ao professor, sinalizou-se o aluno 6, como estando em situação de risco de exclusão escolar.

No que diz respeito aos tópicos atividade, tamanho e turma, o aluno não apresentou variações durante o tempo observacional do estudo. Apresentando respetivamente, comportamento de IS de G com alunos da mesma turma.

A Quantidade de Pessoas com quem interagiu, variou ao longo do estudo positivamente; brincando em média com 3 pares no pré-teste; 4 no durante e no pós-teste. O papel que o aluno assumiu também foi variável, verificando-se em média, que o aluno tomou a iniciativa da interação 20% das vezes para com os seus pares, no pré-teste; durante a intervenção aumentou para aproximadamente metade das interações, atingindo os 50% no pós-teste; salientando-se ainda o facto do aumento das interações durante e pós-teste, para o dobro das interações.

No que concerne ao tópico Tipo, o aluno foi irregular no pré-teste, apresentando interação exclusivamente verbal (V) ou TC; nas duas primeiras sessões durante a intervenção, apresentou uma interação física (F), modificando o seu comportamento nas restantes observações durante e pós-teste, para interação TC, sobre a atividade a realizar como o Tópico de conversa, na grande maioria das sessões.

Relativamente ao Afeto entre pares, no pré-teste verificou-se que as expressões do aluno perante os pares e vice-versa eram neutras (Nu); torando-se positivas durante e no pós-teste.

Em relação ao Envolvimento, o aluno participou sempre nas mesmas atividades do que os seus pares (MAP), apresentando comportamentos irregulares ao longo da intervenção, no tipo de atividade a ser realizada: no pré-teste adotou uma postura mais O e S; durante a intervenção e pós-teste, manteve-se consistente na interação e participação, estando ativamente envolvido, por períodos prolongados, com interações verbais e não verbais (JC).

### 3.2.2 Aluno 11

Como verificado anteriormente, pela análise dos questionários e pela entrevista ao professor, sinalizou-se também o aluno 11, como estando em situação de risco de exclusão escolar.

No que diz respeito aos tópicos atividade, tamanho e turma, o aluno apresentou variações durante o tempo observacional do estudo, apresentando no pré-teste um comportamento IS, verificando-se ainda que as interações foram realizadas maioritariamente em Díade (D) (2/3), na qual os pares não pertenciam à mesma turma (N). Durante metade da intervenção verificou-se sem interação social com os pares (NIS), nos outros 2 dias de observação durante a intervenção o aluno apresentava-se em interação (IS) em G com alunos da mesma turma. No pós-teste, o aluno manteve uma interação consistente de IS em G com alunos da mesma turma.

A Quantidade de Pessoas com quem interagiu, variou ao longo do estudo positivamente; brincando em média com 1 par no pré-teste; 1 par durante e 4 pares pós-teste. O papel que o aluno assumiu também foi variável, verificando-se que na maioria das vezes foi o recetor da interação, na qual se verificou que a tomada de iniciativa em média do aluno era de 2 interações; durante a intervenção de 1 interação e no pós-teste 4 interações com os pares.

No que concerne ao tópico Tipo, o aluno foi irregular no pré-teste, apresentando interação maioritariamente F e apenas uma vez TC; durante a intervenção, apresentou uma interação verbal (V) e TC; modificando e mantendo o tipo de interação no pós-teste para interação TC, sendo na maioria das vezes o tópico de conversa a atividade a realizar.

Relativamente ao Afeto entre pares, no pré-teste verificou-se que as expressões do aluno perante os pares e vice-versa eram positivas (P); oscilando entre positivas e neutras durante a intervenção; no pós-teste, o afeto entre os pares manteve-se positivo.

Em relação ao Envolvimento, o aluno nem sempre participou sempre nas mesmas atividades (2 em 3 vezes) do que os seus pares (DAP), no pré-teste. Durante a intervenção, a mesma situação foi mantida, verificando-se que em metade das observações o aluno se encontrava em MAP; por fim, no pós-teste, o envolvimento do aluno alterou, verificando-se sempre uma interação MAP. Para além disso, no tipo de atividade a ser realizada: no pré-teste adotou uma postura mais S; durante a intervenção metade das observações manteve o tipo de interação inicial, oscilando

entre situações em que se encontrava a observar os pares de longe, mas não interagiu diretamente (CO) e em situações de jogo isolado (JI). No pós-teste, manteve-se consistente na interação e participação, adotando uma postura de S.

Em resumo, o registo da observação apurou as interações dos alunos sinalizados como em risco de exclusão, destacando-se a Figura 2, onde as crianças do grupo experimental estão na cor laranja (alunos 6 e 11) enquanto a criança do grupo controlo foi destacada a verde (aluno 1). Verifica-se um aumento global do número de interações e do número de amigos nas brincadeiras dos alunos do grupo experimental, enquanto o grupo controlo se manteve constante ao longo do estudo, o que apoia o efeito da intervenção.

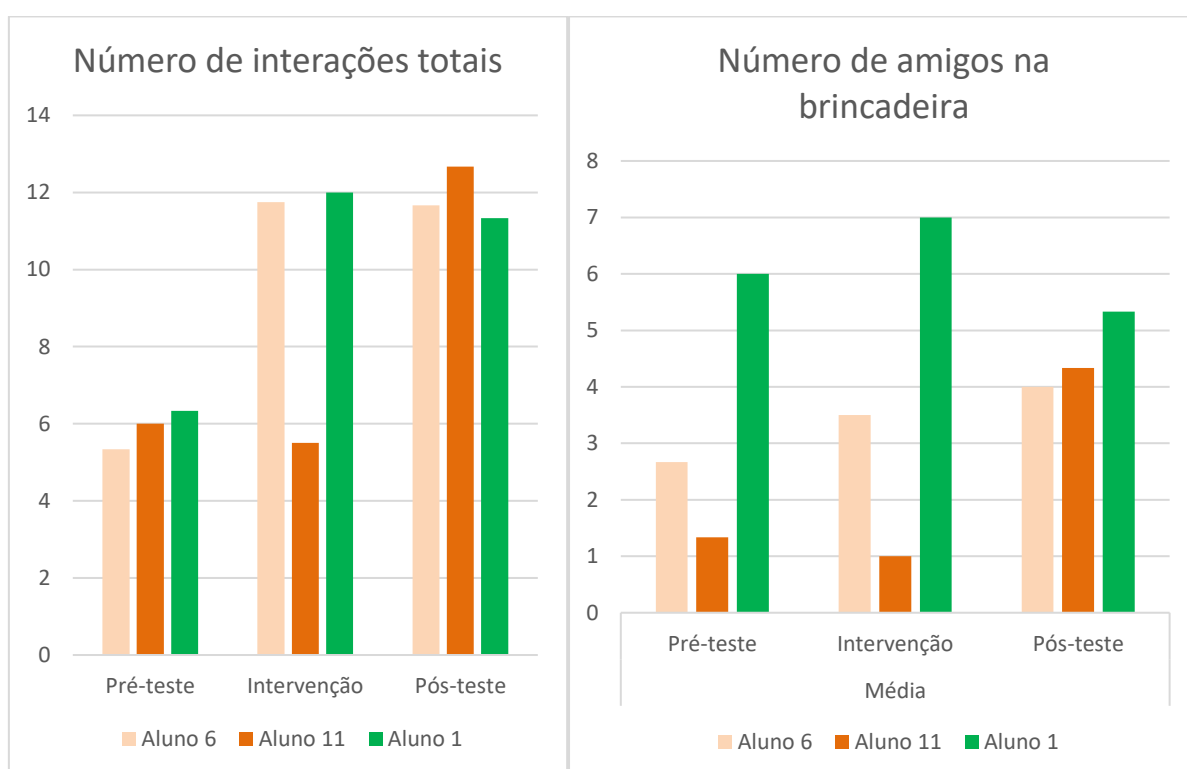


Figura 2 - Número de interações totais e número de amigos nas brincadeiras antes, durante e após o momento de intervenção.

#### 4. Entrevista ao Professor Pós-Teste

Analisaram-se em seguida cada uma das categorias. Apresentaremos os dados referentes aos resultados da entrevista com o professor.

##### Entrevista

Tema: Efeito da Intervenção

Com intuito de apurar o domínio da Interação Social, foi questionado ao professor, como é que atualmente os alunos interagem entre si na qual o professor referiu que se evidenciaram melhorias, quer ao nível da facilidade das interações, quer ao nível das relações positivas entre alunos:

“É assim, eles estão bem, eles dão-se bem uns com os outros, eu não tenho nada a dizer. Alguns tiveram melhorias na interação uns com os outros, por exemplos os alunos 6 e 7. Com eles notou-se, quer na interação, quer mesmo no relacionamento com o adulto, pois eram 2 miúdos que não tinham facilidade em relacionar-se com o adulto e neste momento, sinto-os mais à vontade. Em relação à nr 11., está basicamente como era. E em relação aos outros acho que estão bem, dão-se bem, têm aquelas preferências ainda, mas isso vai se moldando.”

Salientando ainda que ao nível da aceitação social, os alunos revelaram melhorias, na qual mencionou que alguns alunos tenderam a adaptar-se com mais facilidade aos colegas:

“mas até lhe digo, que por exemplo, alguns dos que fiz referência como líderes, já mostram, por exemplo a nr 1, já mostra mais abertura para com outras crianças, o aluno 13 também, a 8 também, que até era uma situação que me estava a preocupar, pois era muito inflexível nas brincadeiras. O 17 sinto também algumas melhorias na forma como aceita os outros, mas de uma maneira geral, estão mais recetivos, não estão tão seletivos nas escolhas.”

Dentro e fora da sala de aula, a situação está também um pouco diferente, o professor quando questionado sobre a interação dentro e fora da sala de aula, referir que os alunos já são capazes de se ajudarem sem reforço:

“Alguns sim, alguns continuam nesse modelo, mas a grande maioria já não, ou seja terminam uma tarefa e dizem logo: posso ir ajudar a 11 ou posso ir ajudar o 19. Identificam os colegas que há priori tem mais dificuldades e por sua iniciativa propõem-se a ajudá-los.” (...) “Sim, sim melhorou. Estão mais proativos, surgem as vezes aquelas situações em que dizia: olha terminaste, então vai ajudar o aluno A, B, C, e as vezes haviam algumas más reações, ficavam um bocadinho renitentes em ajudar. Neste momento não, aliás, o que noto é que, alguns deles, não todos, até querem mesmo, portanto há entusiasmo. Portanto não há aquela situação de: vais ajudar e eles ohhhh, não agora vão e gostam.” (...) “Fora da sala, as interações também melhoraram muito”.

No seguimento das perguntas relacionadas com a entreaajuda, surgiram as questões sobre o sentido de pertença ao grupo, nas quais o professor salientou que um dos aspetos positivos após a intervenção, foi a evolução significativa de um dos alunos:

“Com a aluna 11, ainda sito essa dificuldade, sinto que continua a não estar integrada.” (...) “Melhoraram significativamente, especialmente o aluno 6 e 7. São duas situações que a nível familiar são extremamente complicadas, muito complicadas mesmo, e influenciam muito o comportamento deles. O caso do aluno 7, era um caso em que preferia que decidissem por ele, é uma criança que numa situação, de repente parava, e era como se lhe desligássemos um botão, e não havia forma de o fazer comunicar, era preciso deixá-lo estar, e passados 2, 3,4,5,10 minutos, ele era como se lhe desse ali um click, e ele voltava ao normal e a interagir. Neste momento está melhor, já interage mais. Esses momentos que ele tinha, eram frequentes e ele bloqueava completamente.”

Assim sendo, é essencial compreender a situação atual dos alunos sinalizados como em risco de exclusão. O Professor explicou que apesar de dois dos alunos continuarem a apresentar algumas dificuldades em participar nas brincadeiras, o grupo está mais coeso, as situações em risco de exclusão diminuíram:

“Sim, a aluna 11 e o 19, eram os que tinham mais dificuldades em participar nas brincadeiras”. (...) “É assim, os que se nota mais são os alunos 6, 7, e o 19 também. No caso do 11, há ali mais alguma coisinha, por exemplo já assisti recentemente, por exemplo ao saírem da sala a 11 chamar por determinados colegas, e dizer: Vamos?!. Já não é aquela

situação de saiu sozinha, vou, e depois o que acontecer, aconteceu. Não! Já há ali alguma interação." (...) "Mesmo o aluno 19, não está constantemente junto das funcionárias, tem-se mostrado mais curioso e aproxima-se de alguns colegas. Não participa muito, mas observa as brincadeiras e aproxima-se deles."

Por fim, o professor mantém a opinião que os alunos gostam da escola.

*"Sim, eles gostam da escola."*

## DISCUSSÃO

O âmbito da Terapia Ocupacional na consecução da missão de uma escola inclusiva foca fundamentalmente a intervenção com os alunos com deficiência e/ou incapacidade. No entanto, pouco se sabe sobre o papel dos Terapeutas na comunidade educativa como um todo, com intervenções preventivas e universais focadas na turma e/ou na escola, e não apenas nos alunos mencionados com dificuldades. Assim, este estudo teve como objetivo inferir sobre as diferentes dimensões da participação social de alunos do 1º ciclo, após a implementação de uma intervenção centrada no brincar em contexto do recreio para todos. Deste modo, avaliou-se em que medida a aceitação dos alunos face a colegas com diferentes características assim como a auto-percepção de inclusão social e sentimento de pertença evoluíram durante e após a intervenção comparativamente ao momento inicial, antes da intervenção.

Para isso, delineou-se o presente projeto que visou intervir em contexto de recreio com sessões direcionadas à inclusão e participação social de crianças, promovendo a inclusão da turma, numa medida universal. Além disso, o estudo acarretou ainda a participação ativa dos professores titulares das turmas controlo e experimental, de modo a verificar os efeitos da intervenção, assim como na promoção da colaboração e interação entre pares.

A primeira etapa consistiu na passagem dos questionários do anexo I aos alunos por forma a estabelecer os comportamentos da amostra selecionada. O grupo controlo, no que concerne às atitudes perante diversas situações em risco de exclusão, mostrou alteração com variação estatisticamente significativa no sentido positivo no auto-conceito académico. Tal facto pode ser explicado por diversos fatores presentes na literatura por múltiplos autores, como Smyth et al. (2004) que indica que crianças tendem a desenvolver competências emocionais, sociais e psicológicas relacionadas com a aproximação da mudança de ciclo de ensino, assim como Alexander et al. (2016) defende que a adaptação à rotina acontece entre 2-3 meses após o início das aulas, que leva a uma melhoria da situação académica.

Por outro lado, de forma geral, a turma de grupo experimental (GE, n=19) apresentou pior pontuação, em média, em todos os parâmetros e subescalas avaliadas. De forma mais particular, em relação ao grupo experimental (GC, n=15), o GE tendeu a apresentar níveis mais reduzidos em todos os domínios da escala PIQ que pretendem avaliar o sentido inclusão e pertença por parte

dos alunos. Mostraram também uma tendência para menor aceitação de crianças com quadros que fogem da sua normalidade, apresentados pela escala CATCH, quando comparados ao GC. Adicionalmente a isto, dados relativos às entrevistas realizadas com os professores titulares do GC e do GE apontaram para a escolha da turma com piores pontuações globais como sendo uma turma com comportamentos mais disruptivos e com maior carácter de isolamento social em pequenos grupos de brincadeira, factos estes que foram corroborados pela observação da investigadora aquando do preenchimento do mapa da mancha humana no recreio. Todas estas razões culminaram na escolha da turma do 3ºano como GE, uma vez que era a turma com mais probabilidade ao risco da exclusão social.

De seguida, prosseguiu-se com a avaliação da consistência interna da ferramenta aplicada. Os resultados desta análise acusaram a validação deste instrumento para a amostra selecionada, uma vez que quer a escala CATCH, quer a subescala PIQ assim como os parâmetros *Middle year* apresentaram um valor de alfa de Cronbach superior a 0.70. Ainda assim, de destacar que valores mais próximos de 1 indicam uma melhor confiabilidade e aplicabilidade do instrumento. Estes valores podem ser explicados pela alta volatilidade de comportamentos das crianças, assim como mostrado por Salgado (2010) e Schwab et al. (2020), que indicam que o comportamento da criança varia consoante a rede de amigos, ambiente e estímulo a que se encontra exposto; além disso, Flavell (1979) e Flach et al. (2020) citam que as crianças podem apresentar dificuldades de interpretação das perguntas, mesmo que a investigadora tenha lido e explicado em voz alta, assim com a instabilidade emocional que estes podem apresentar, dada a idade deles. Para além disso, a literatura mais recente refere que os resultados se verificaram menos estáveis estatisticamente da análise do PIQ para alunos, devido ao mencionado anteriormente (Schwab et al., 2020). Este facto foi ainda comprovado por evidências mencionadas pelos professores titulares, principalmente do GE, que indicavam uma prevalência entre os alunos mais sociais que apresentavam uma postura de liderança nas brincadeiras, assim como maior inflexibilidade.

De seguida, observando e comparando os resultados obtidos entre as médias das variáveis em função do grupo a que os alunos pertencem, verificou-se de uma forma geral uma forte correlação entre grande parte dos parâmetros e domínios nas escalas e subescalas avaliadas, nomeadamente uma forte interação entre o número de amigos, redes de amizade recíprocas com a inclusão dos casos da escala CATCH, assim como os domínios da escala PIQ, também como o Recreio como ponto principal ao desenvolvimento e inclusão social das crianças pelos domínios

PIQ. De forma particular, também se observou que a percepção da inclusão está associada a atitudes positivas. Por outras palavras os alunos que se sentem mais incluídos, são aqueles que gostam de ir à Escola, sentem que são aceites pelos outros; para além de tenderem a demonstrar atitudes mais positivas face à diversidade, podendo ser suportes mais apoiantes dos colegas com necessidades adicionais de suporte. Neste sentido, ter amigos é fundamental para o bem-estar dos alunos na escola e para a sua experiência de inclusão (Varea, 2016; Wenger et al., 2020).

A amostra demonstrou ainda, com profundidade, a necessidade de intervenções focadas no momento do brincar em contexto de recreio, validando a necessidade de projetos como este, uma vez que foi um dos parâmetros mais correlacionados com a inclusão de alunos em risco de exclusão (escala CATCH) assim como os domínios de inclusão, pertença e auto-conceito (subescala PIQ). Este facto evidencia a importância do recreio para esta população em particular, que serve como amostra que reflete os resultados de outros estudos (Dessel, 2010; Shih et al., 2019; Wenger et al., 2020), isto é, o recreio é fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo das crianças. Além disso, esta amostra demonstra que a capacidade de estabelecer ligações de amizade entre as crianças é um facto fulcral para a inclusão social, através do estabelecimento de relações de amizade recíproca entre os alunos. Curiosamente, destaca-se a falta de correlação do momento de recreio com a inclusão de crianças com PHDA, facto este que se verificou que sofreu alteração estatisticamente significativa no sentido de aumentar a aceitação por estas crianças no GE após as sessões de intervenção, facto que será posteriormente discutido.

Aplicou-se de seguida a intervenção em 10 sessões. Apesar das sessões de intervenção serem importantes, é essencial acautelar que não resultem em efeitos opostos ao pretendido. Os resultados para o grupo experimental demonstraram uma tendência de desenvolvimento de atitudes mais negativas face aos alunos estrangeiros (que não dominam a língua portuguesa) e a alunos com dificuldades sociais, que se isolam e, sobre os quais os pares muitas vezes têm dificuldades em compreender os motivos. A literatura tem de facto vindo a demonstrar que os alunos com dificuldades sociais (de comportamento) são alvo de atitudes mais negativas quando comparado com outras dificuldades, de carácter motor ou cognitivo (Estell et al., 2004; Batchelor & Taylor, 2005; Schwab, 2015; Garrote et al., 2017; Hassani et al., 2020 e Toulia et al., 2022) podendo ser este o motivo a influenciar a diminuição nas atitudes de aceitação social. A corroborar este aspeto, verificou-se que o caso descrito com características de PHDA registou atitudes mais

negativas dos colegas e, embora tenham melhorado após a intervenção, manteve-se como o caso com menor aceitação pelos pares.

Assim, embora não se verifique com as atitudes face aos alunos compatíveis com dificuldades no domínio social e com os alunos estrangeiros, a intervenção tem potencial para produzir efeitos positivos na sua vontade e prazer em estar na escola, nas relações de amizade estabelecidas e no sentimento de pertença ao grupo/turma.

A intervenção mostrou ainda efeitos positivos na participação social dos alunos. Apesar da subescala da inclusão social ter piorado, ainda que sem significância estatística, verificou-se um aumento estatisticamente significativo da inclusão emocional bem como do sentido de pertença. Relativamente às melhorias observadas, estas podem ser justificadas pelas atividades com base no trabalho colaborativo e para promoção do sentido de pertença ao grupo, assim como as sessões criarem um momento dinâmico e lúdico em ambiente escolar, que promovem a vontade de frequentar ativamente a escola. A redução da subescala da inclusão social pode ser explicada pelo facto de as redes de amizades serem extremamente voláteis, como menciona o autor Salgado et al. (2010), aspeto que será demonstrado posteriormente por dados deste estudo que apontam as mencionadas alterações na rede de amizades no pré e pós momento de intervenção.

É importante dizer que de facto a educação inclusiva sendo para todos, o mais preocupante parece ser agora os alunos com dificuldades de comportamento, mas também os alunos provenientes de outros países, com background cultural diferente, a quem devemos estar cada vez mais atentos.

Na generalidade, o grupo controlo demonstrou um melhor desempenho em praticamente todas as subescalas, no entanto, apresentava menor número de alunos. É de destacar que o grupo experimental, além de apresentar número maior de alunos, apresentava também mais alunos com comportamento disruptivo e em situação de risco de exclusão, que devido ao efeito cumulativo que provocam, colmatavam num pior comportamento global da turma, como foi descrito ao longo do diário de bordo (anexo VIII) feito pela investigadora a cargo deste projeto assim como nas entrevistas feitas ao professor responsável por este grupo.

Relativamente às entrevistas realizadas ao professor titular a cargo da turma do grupo experimental, com intuito de apurar o efeito da intervenção, observaram-se algumas diferenças entre o momento de pré e pós teste: 1) as atitudes dos alunos referente à ajuda dentro e fora de sala de aula foi um dos pontos destacados, uma vez que no pré teste os alunos tendiam a não ajudar os colegas que não pertenciam ao grupo de amigos, modificando esta atitude após intervenção com uma maior tomada de iniciativa em ajudar os colegas, mesmo aqueles que não têm tanto grau de afinidade; 2) antes da intervenção, o professor identificou 4 alunos em risco, dos quais um deles já em exclusão consumada, tendo-se verificado modificação neste valor para apenas 1 aluno em exclusão; 3) o professor identificou ainda no pré teste um comportamento característico em alguns crianças da turma que assumiam o papel de líder, iniciando e comandando sempre o tipo e duração das brincadeiras, tendo alterado este comportamento no pós teste, onde os líderes começaram a participar nas brincadeiras de colegas e aceitaram novos colegas no círculo de brincadeiras. Estes pontos corroboram o objetivo primordial das sessões de intervenção de atuar junto das crianças para potenciar a participação social do grupo de estudo.

Posto isto, as crianças observadas como em risco de exclusão foram alvo de observação antes, durante e após as intervenções, dados esses apresentados na secção dos resultados. Assim, relativamente à criança do grupo controlo, mencionada como criança 1, esta manteve as dificuldades em tomar a iniciativa das interações ao longo de todo o estudo, bem como manteve uma postura muito mais observacional e de seguir o fluxo de brincadeiras dos colegas. No que concerne às crianças do grupo experimental, mencionadas com o número 6 e 11, aumentaram o número de interações com os pares, com expressões positivas de número crescente ao longo do estudo, tendo-se até verificado uma modificação na primeira criança de observador para ativamente envolvido por períodos prolongados com interações verbais e não verbais, enquanto a segunda criança teve um envolvimento exponencial para brincar com os pares, coisa que não fazia ao início do estudo. Estas alterações indicam que as intervenções para o brincar efetivamente despoletam resultados no sentido de aumentar as interações e participação social, a tomada de iniciativa e a capacidade de aceitação pela diferença e sentido de pertença ao grupo, como já postulado por Wenger et al. (2020) e Heyne et al. (2012).

Sobre o número de interações entre os alunos em risco de exclusão, observou-se também um efeito positivo, observados na Figura 2. Em média, o GE aumentou de 5 interações no momento de pré teste, para 9 durante a intervenção, finalizando a intervenção com uma média de 12

interações, enquanto o GC se mostrou relativamente constante durante e no final do momento de intervenção; além disso, as redes de amizades aumentaram gradativamente no GE ao longo da intervenção para o dobro, enquanto se manteve estável no GC. Estes factos corroboram o postulado, suportando que uma intervenção para todos é vantajosa nas relações interpessoais.

De destacar o mapeamento das crianças durante o momento do recreio no pré, durante e pós teste, representados nas Figura 1, onde se denota uma clara diferença no grupo experimental, com aproximação da mancha humana enquanto turma, enquanto no grupo controlo se manteve uniforme com mais do que dois grupos distintos de brincadeira. A literatura apresenta escassas informações relativamente a este tópico no recreio, tendo por foco apenas o momento em sala de aula, como demonstrado por Hanish et al. (2007), Hawe et al. (2008) e Kim et al. (2016).

Assim sendo, e tendo novamente por base o objetivo do trabalho de promoção do brincar como pilar essencial ao desenvolvimento cognitivo e social da criança, a compreensão desta distribuição e promoção, junto do GE, pelo brincar como um grupo apresentou pontos positivos que já foram destacados anteriormente em diversas subescalas e parâmetros.

Considera-se que este trabalho apresenta algumas limitações, como é o caso de o número de participantes do grupo de controlo não ter a mesma idade dos alunos pertencentes ao grupo experimental; no entanto, segundo Silva et al. (2017), crianças entre os 8 e os 10 anos tendem a apresentar o mesmo nível de interação social, as mesmas preferências por brincadeiras, assim como as mesmas formas de resolução de problemas. Também o facto de os grupos não serem constituídos pelo mesmo número de participantes, uma vez que as turmas foram constituídas dessa forma no início do ano letivo. Para além disso, para a intervenção surtir efeitos duradouros, as sessões deveriam ter sido realizadas por um maior número de semanas, contudo na literatura autores como Alves (2015) e Schwab et al. (2020) ressaltam que para a intervenção apresentar resultados, necessita de 6-8 sessões com duração aproximada de 30-60 minutos. Ainda assim, é de salientar que resultados de uma inclusão para todos só prevalecem no tempo se toda a comunidade escolar for consciencializada para mudar algumas atitudes em contexto de recreio.

## CONCLUSÃO

Em suma, os resultados obtidos neste projeto confluem para os objetivos traçados, nomeadamente promover a participação social de crianças do 1º ciclo durante os momentos de brincadeira no recreio. A intervenção no brincar corresponde a uma temática para apoiar a implementação de orientações políticas educativas, com intuito a promover a inclusão de todos os alunos.

A inclusão de todos os alunos em contexto escolar, bem como a criação de programas de intervenção para a promoção da participação social não deveriam ser temas a abordar na atualidade, isto porque a inclusão, a aceitação pela diferença, as relações de amizade, as interações sociais e a auto-perceção pelo sentido de pertença a um grupo já deveriam ser características adquiridas de forma inata; no entanto, ainda não se verifica tal facto, pelo que se torna necessário projetos como este para alcançar os resultados pretendidos onde toda a comunidade participa e aplica estratégias para o processo na direção da inclusão. O presente estudo verificou que a participação social dos alunos, nomeadamente ao nível das atitudes face a diferentes cenários característicos de exclusão escolar melhorou, principalmente perante crianças com alterações no comportamento social e na interação com os pares. Assim, a mesma surtiu efeitos significativos na sensibilização para a aceitação e o sentido de pertença ao grupo das crianças sinalizadas inicialmente como em risco de exclusão, conotando a importância do recreio como pilar universal de Participação Social.

Sendo o brincar um veículo para promover um dos principais outcomes da educação inclusiva – a participação social – esta deverá ser uma área de intervenção dos terapeutas ocupacionais nas escolas, especialistas na promoção do desempenho do indivíduo em atividades significativas. Assim, o seu papel no contexto educativo será enriquecido pelo seu contributo em intervenções universais, dirigidas a todos os alunos, com o propósito de prevenir riscos de exclusão social, não se restringindo apenas a situações de incapacidades instituídas.

## BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Blyth, D. A., & McAdoo, H. P. (1988). Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the society for research in child development*, *i-157*.

Allen, K., Schwartz. (1996). *The Exceptional Child: Inclusion*. Early Childhood Education. Washington, DC. Delmar.

Almquist, Y. (2011). The School class as a social network and contextual effects on childhood and adult health: Findings from the Aberdeen Children of the 1950s cohort study. *Social Networks*, *33*: 281-291.

Alves, S. R. G. (2015). Avaliação das atitudes de alunos do ensino básico face aos pares com incapacidades e ensaio exploratório de um programa de intervenção.

Antunes, H. K., Santos, R. F., Cassilhas, R., Santos, R. V., Bueno, O. F., & Mello, M. T. D. (2006). Exercício físico e função cognitiva: uma revisão. *Revista brasileira de medicina do desporto*, *12*, 108-114.

Arbour-Nicitopoulos, K., Grassman, V., Orr, K., McPeerson, A., Faulkner, G., Wright, F. (2018). A Scoping Review of Inclusive Out-of-School time physical activity programs for Children and youth with psysical disabilities. *Adapted Pshysical Activity Quarterly*, *35*(1):111-138.

Aroni, K., Toulia, A., Alves, S., Hassani, S., Heidrick, F., Franzen, K., Goru, G., Loper, M.F., Aguiar, T., Silveira-Maia, M., Sanches-Ferreira, M., Hellmich, F., Schwab, S., Avramidis, E. (2022). Improving Friend-Ship Intervention Program. *The Handbook*. Porto Polytechnic.

Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education*, *28*, 421-442.

Avramidis, E., Aroni, K., Strogilos, V. (2022). Social Participation and Quality of Best Friendship of Students With Moderate Learning Difficulties in Early Adolescence: A Longitudinal Study. *Australian Journal of Special and Inclusive Education*, *46*: 74-87.

Batchelor, D. & Taylor, H. (2005). Social Inclusion—next step: User-friendly strategies to promote social interaction and peer acceptance of children with disabilities. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(4): 10–18.

Bierman, KL, & Powers, CJ (2009). *Social Skills Training to Improve Peer Relations*. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski & B.P. Laursen (Eds.), *Social, emotional and personality development in contexto. Handbook of peer interactions, relationships and groups* (pp.603 e 621). New York: Guilford Press.

Bolton, T., Plattner, L., Therapy role in school-based Practice: Perspectives from Teachers and OTs. *Journal of Occupational Therapy, Schools & Early Intervention*, 13(2): 136–146.

Borba, P., Pereira, B., Souza, J., Lopes, R. (2020). Occupational Therapy Research in Schools: A Mapping Review. *Occupational Therapy Internacional*, 9.

Bossaert, G. y Petry, K. (2013). Factorial validity of the Chedoke–McMaster Attitudes Towards Children with Handicaps Scale (CATCH). *Research in Developmental Disabilities*, 34(4), 1336–1345.

Chard, G., Pierson, A. (2011). The Effect of Introducing Non Play item into a Primary Schools Playground in Ireland. *Journal of Occupational Therapy Schools. Early Intervention*, 4: 291–304.

Cunha, A. & Santos, T. (2009). A utilização do grupo como recurso terapêutico no processo da terapia ocupacional com clientes com transtornos psicóticos: Apontamentos Bibliográficos. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*. 17(2):133–146.

CRPG (2015). Necessidades Especiais de Educação. O terapeuta Ocupacional. O terapeuta ocupacional em context escolar. DGE, 978–972–742–390–3.

Dessel, A. (2010). Prejudice in Schools: Promotion of an Inclusive Culture and Climate. *Education and Urban Society*, 42(4):407–429.

Decreto– Lei nº54/2018. (2018). Lisboa: Diário da República.

Emidio, R., Santos, A., Maia, J., Monteiro, L., Veríssimo, M. (2018). Auto-Conceito e aceitação pelos pares no final do período pré-escolar. *Análise Psicológica*, 3: 491-499.

Estell, D., Jones, M., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. & Rodkin, P. (2008). Peer Groups popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without Learning Disabilities, *41(1)*: 5-14.

Farmer, T., Dawes, M., Hamm, J., Lee, D., Mehtaji, M., Hoffman, A., Brooks, D. (2018). Classroom Social Dynamics Management: Why the Invisible Hand of the Teacher Matters for Special Education. *Remedial na Special Education*, 39(3), 177-192.

Farmer, T., Hamm, J., Dawes, M., Barko-Alva, K., & Cross, J. (2019). Promoting Inclusive Communities in Diverse Classrooms: Teacher Attunement and Social Dynamics Management. *Educational Psychologist*, 54(4), 286-305.

Federação Mundial de Terapia Ocupacional (WFOT), (2016). Declaração de Posição sobre os serviços da Terapia Ocupacional na prática Escolar para crianças e jovens. WFOT, Londres, Reino Unido.

Flach, G., Ferreira, V. (2020). Uma Revisão Sistemática de Literatura sobre a Avaliação do uso de Jogos na Educação. *Education Track-Short Pappers*, 10: 818-821.

Flavell, J. (1979). Metacognition and Cognitive monitoring: A new area of Cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10): 906-911.

Florian, L. (2013). *The SAGE Handbook of Special Education*. Sage Publications.Ltd, 2ª Edition.

Freire, S., Moreira, F. (2021). Perfis de Participação Social: Um estudo com alunos do ensino básico. Inclusão Como Participação Social: Diferentes Perspetivas em Análise. *Instituto de Educação*, 4: 61-82. ULisboa

Garrote, A., Dessemontet, R., Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school based interventions. *Educational Research Review*, 20: 17-27.

Gomes, M., Teixeira, L., Ribeiro, J. (2021). Enquadramento da Prática da Terapia Ocupacional: Domínio e Processo. Politécnico de Leiria. 4ª Edição.

Hanish, L. D., Barcelo, H., Martin, C. L., Fabes, R. A., Holmwall, J., & Palermo, F. (2007). Using the Q-connectivity method to study frequency of interaction with multiple peer triads: do preschoolers' peer group interactions at school relate to academic skills? *New directions for child and adolescent development*, (118), 9–24.

Hassani, S., Alves, S., Avramidis, E., Schwab, S. (2022). The Circle of Friends Intervention: a Research Synthesis. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4):535–553.

Hawe, P., & Ghali, L. (2008). Use of social network analysis to map the social relationships of staff and teachers at school. *Health education research*, 23(1), 62–69.

Heyne, L., Wilkins, V., Anderson, L. (2012). Social Inclusion in the Lunchroom and on the Palyground at School. *Social Advocacy and Systems Change Journal*, 3. Nº1.

Kim, H. Y., & Cappella, E. (2016). Mapping the social world of classrooms: A multi-level, multi-reporter approach to social processes and behavioral engagement. *American Journal of Community Psychology*, 57(1-2), 20–35.

Kirp, D.L. (1982). Professionalization as a policy choice: British Special Education in Comparative Perspective. *World Politics*, 34(2): 137–174.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S., Houten, E. (2009). Being Part of the Peer Group: a Literature Study Focusing on the social Dimension of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140.

Maciel, M. (2000). Portadores de deficiência, a questão da inclusão social. *São Paulo em Perspetiva*. 14(2).

Miller, L. E., & Stewart, M. E. (2011). The blind leading the blind: use and misuse of blinding in randomized controlled trials. *Contemporary Clinical Trials*, 32(2): 240–243.

Miller, J.; Coll, J.; Schoen, S. (2007). A randomized controlled Pilot study of the effectiveness of occupational therapy for children with sensory modulation disorder. *The American Journal of Occupational Therapy*. 61(2).

Miller, D., Maricle, D., Bedford, C., Gettman, S. (2022). Best Practices in school neuropsychology: Guidelines for effective practice, assessment, and evidence-based intervention. *John Wiley & Sons*.

Nestor, O., Moser, S. (2018). The importance of Play. *Journal of Occupational Therapy, Schools, e Early Intervention*, 1941-1251

O'Donoghue, C., O'Leary, J., Lynch, H. (2021). Occupational Therapy Services in School-Based Practice: A Pediatric Occupational Therapy Perspective from Ireland. *Occupational Therapy International*, 11.

Petrucci, F., Marcionetti, J., Castelli, L., (2022). Sense of School Belonging: The Illusion of a School-Size Effect. *Youth*. 2: 457-468.

Pinto, M.C (2018). Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno do espectro Autista (TEA): uma intervenção no contexto escolar. Universidade Federal de Pelotas.

Reis, H., Pereira, I., Ferreira, C., Neto, C., Rosado, M. (2020). Percepção dos terapeutas ocupacionais integrados em Centros de Recursos para a Inclusão (CRI) sobre as novas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. *VI Conferência Internacional para a Inclusão*. Politécnic de Leiria, 31-39.

Rocha, E., Luiz, A., Zullian, M. (2003). Reflexões sobre as possíveis contribuições da terapia ocupacional nos processos de inclusão escolar. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, 14(2):72-78.

Rodrigues, D., Nogueira, J. (2011). Educação Especial e Inclusiva em Portugal: Factos e Opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17(1): 03-20.

Salgado, R. G., & Silva, M. R. S. (2010). a amizade como passaporte para brincar. *Curriculo sem Fronteiras*, 10(2), 55–65.

Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., & Santos, M. A. (2012). A desconstrução do conceito de Deficiência Mental e a construção do conceito de Incapacidade Intelectual: de uma perspetiva estática a uma perspetiva dinâmica da funcionalidade. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18, 553–568.

Sanches-Ferreira, M., Alves, S., Silveira-Maia, M., Gomes, M., Santos, B., & Lopes-dos-Santos, P. (2019). Participation in Leisure activities as an indicator of inclusion: A comparison between children with and without disabilities in Portugal. *European Journal of Educational Research*, 8: 221–232.

Santana, M., Purificação, M., Teperino, P., Taceli, I., Pessoa, M. (2016). O Brincar como elemento de Inclusão Escolar de Crianças caracterizadas com transtornos do espectro Autista (TEA). *Interfaces da Educação*, 7(19): 48–65.

Schell, B., Gillen, G., Scaffa, M. (2002). *Willard & Spachman's: Occupational Therapy*. Wolters Klower. 12h edition.

Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade pupils in inclusive and regular classes: outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43–44, 72–79.

Schwab, S. (2017). The impact of Contact on Students attitudes towards peers with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 62: 160–165.

Schwab, S., Hellmich, F., Avramidis, I., Albes, S. (2020). Relatório IO1 – Intervenções para apoiar a participação dos alunos; Comparação de diferentes programas; Resultados do projeto Friendship. Friendship, Consórcio entre a Universidade de Viena, Paderborn, Thessaly e Politécnico do Porto.

Schwab, S., Zurbriggen, C., Venetz, M. (2020). Agreement among students, parents and teachers. Ratings of school inclusion: a multitrait – multimethod analysis. *Journal of school psychology*, 82:1–16.

Shih, M., Dean, M., Kretzman, M., Senturk, D., Mandell, D., Smith, T., Kasari, C. (2019). Remarking Recess intervention for improving peer Interactions at School for Childrens with Autism Spectrum Disorder: Multisite Randomized Trial. *School Psychology Review*, 48(2): 133-144.

Silva, L. M. F., e Vinha, T. P. (2017). Os conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: a provocação e a reação ao comportamento perturbador. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(3), 1901-1918.

Silveira, M., dos Santos, P. L., Sanches-Ferreira, M., Alves, S., & Parada, A. (2017). Dimensões ambientais e produtos e tecnologias influentes na participação e inclusão de alunos com incapacidade= Environmental dimensions and products and technology that influence participation and inclusion of students with disabilities.

Simeonsson, R. J., Carlson, D., Huntington, G., McMillen, J. & Brent, J. (2001). Students with disabilities: A national survey of participation in school activities. *Disabil Rehabil*, 23(2):49-63.

Smith, J., Miller, H. (1999). Occupational Therapy With Pervasive Developmental Disorders. *The American Journal of Occupational Therapy*, 53(5): 506-513.

Smyth, E., McCoy, S., & Darmody, M. (2004). Moving up: The experiences of first-year students in post-primary education. *Dublin: Liffey Press*.

Soodak, L.C., & McCarthy, M.R. (2006). Classroom management in inclusive settings. In C. M. Evertson, & C.S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, na contemporary issues* (pp.461 e 489). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.

Toulia, A., Alves, S., Avrimidis, E., Sanches-Ferreira, M., Silveira-Maia, M. (2022). Qualitative evaluation of an intervention programme fostering students' social participation implemented by Greek and Portuguese elementary School Teachers. *International Journal of Educational Research Open*.3.

UNICEF. (2014). Legislation and policies for Inclusive Education. Webinar 3 - Companion Technical Booklet.

UNICEF, (2018). Global Education Meeting, Baussels Declaration, Documnt ED-2018/GEM/1<sup>o</sup>

Varea, V., Ndhlovu, S. (2016). Primary School Playgrounds as spaces of Inclusion/Exclusion in New South Wales, Australia. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*.

Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S. & Helssels, M. G. P. (2015). The Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ). *English Version*.

Venetz, M., Zurbriggen, C., Schwab, S. (2019). What Do Teacher Think About Their Students Inclusion. Consistency of Students Self-Reports and Teacher Rattings. *Sec. Educational Psychology, 10*.

Ventoniemi, J., Karna, E. (2019). Being Included- Experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*.

Wenger, I., Schulze, C, Lundstrom, U., Prellwitz, M.(2020). Children's perception of playing on inclusive playgrounds: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy, 28(2): 136-146*.

World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *Jama, 310(20): 2191-2194*.

## ANEXOS

### Anexo I- Questionário aos Alunos

Com este questionário pretende-se desenvolver um estudo para conhecer um pouco mais sobre a participação social dos alunos, nos momentos de brincadeira no recreio. Não podes escrever o teu nome nas folhas porque as informações obtidas serão tratadas estatisticamente, assegurando o anonimato e a confidencialidade.

O questionário está dividido em 2 partes, sendo a PARTE I referente à tua opinião sobre diversas situações; e a PARTE II, sobre ti e a forma como brincas com os teus colegas no recreio.

Para responderes a cada questão existem 4 opções de resposta. Só podes escolher uma opção, colocando um X sobre a resposta que achares mais conveniente.

As tuas respostas não serão identificadas nem divulgadas a outras pessoas. Podes parar o preenchimento do questionário, sem qualquer problema. É importante que respondas com sinceridade. Por favor, no final certifica-te de que respondeste a todas as questões. **MUITO OBRIGADO!**

Nº de aluno: \_\_\_\_\_

1.1	Sexo: <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino
1.2	Data de Nascimento: Mês e Ano: _____
1.3	Qual a nota do último teste de Português? <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Muito Bom
1.4	Qual a nota do último teste de Matemática? <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Suficiente <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Muito Bom

## PARTE I

<b>A</b>	<b>O Ricardo é um rapaz da tua idade e acabou de se mudar para a tua cidade. Ele frequenta a tua turma. O Ricardo ainda não percebe português e quase não consegue falá-lo.</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Nem Concordo Nem Discordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>
1	Eu gostaria de ter o Ricardo como meu vizinho					
2	Ficaria feliz em ser amigo do Ricardo					
3	Eu ficaria feliz se o Ricardo me convidasse para sua casa					
4	Sentir-me-ia bem a fazer uma atividade com o Ricardo					
5	Eu convidaria o Ricardo para dormir em minha casa					
6	Eu contaria os meus segredos ao Ricardo					
7	Gostaria de brincar com o Ricardo durante os intervalos					

<b>B</b>	<b>O Tiago é um rapaz da tua idade e acabou de se mudar para a tua cidade. Ele frequenta a tua turma. Ele não tem amigos. O Tiago passa os intervalos sozinho.</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Nem discordo Nem concordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>
1	Eu gostaria de ter o Tiago como meu vizinho					
2	Ficaria feliz em ser amigo do Tiago					
3	Eu ficaria feliz se o Tiago me convidasse para a sua casa					
4	Sentir-me-ia bem a fazer uma atividade com o Tiago					
5	Eu convidaria o Tiago para dormir em minha casa					
6	Eu contaria os meus segredos ao Tiago					
7	Gostaria de brincar com o Tiago durante os intervalos					

<b>C</b>	<b>A Maria é uma rapariga da tua idade e acabou de se mudar para a tua cidade. Ela frequenta a tua turma. A Maria só agora começou a ler e escrever, mas tem dificuldades com a matemática. Corre e brinca como as outras crianças, mas às vezes esquece-se das regras de alguns jogos. Precisa de mais tempo que as outras crianças para resolver exercícios e, às vezes esquece-se das coisas. Por vezes é difícil entender o que a Maria diz. Durante uma parte do</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Nem discordo Nem concordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>

	<b>dia, a Maria recebe ajuda extra para a aprendizagem, fora da sala de aula.</b>					
1	Eu gostaria de ter a Maria como minha vizinha					
2	Ficaria feliz em ser amigo da Maria					
3	Eu ficaria feliz se a Maria me convidasse para a sua casa					
4	Sentir-me-ia bem a fazer uma atividade com a Maria					
5	Eu convidaria a Maria para dormir em minha casa					
6	Eu contaria os meus segredos à Maria					
7	Gostaria de brincar com a Maria durante os intervalos					

<b>D</b>	<b>O Afonso é um rapaz da tua idade e acabou de se mudar para a tua cidade. Ele frequenta a tua turma. Na escola, o Afonso costuma ser agitado, irrequieto e distrai-se com facilidade. Normalmente, não segue as instruções do professor.</b>	<b>Discordo Totalmente</b>	<b>Discordo</b>	<b>Nem Discordo Nem concordo</b>	<b>Concordo</b>	<b>Concordo Totalmente</b>
1	Eu gostaria de ter o Afonso como meu vizinho					
2	Ficaria feliz em ser amigo do Afonso					
3	Eu ficaria feliz se o Afonso me convidasse para a sua casa					
4	Sentir-me-ia bem a fazer uma atividade com o Afonso					
5	Eu convidaria o Afonso para dormir em minha casa					
6	Eu contaria os meus segredos ao Afonso					
7	Gostaria de brincar com o Afonso durante os intervalos					

E	A Joana é uma rapariga da tua idade e acabou de se mudar para a tua cidade. Ela frequenta a tua turma. A Joana, desloca-se em cadeira de rodas. Normalmente, precisa de ajuda para conseguir ir ao recreio, utilizar a casa de banho, ir para a sala de aula e frequentar o refeitório.	Discordo Totalmente	Discordo	Nem discordo Nem concordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	Eu gostaria de ter a Joana como minha vizinha					
2	Ficaria feliz em ser amigo da Joana					
3	Eu ficaria feliz se a Joana me convidasse para a sua casa					
4	Sentir-me-ia bem a fazer uma atividade com a Joana					
5	Eu convidaria a Joana para dormir em minha casa					
6	Eu contaria os meus segredos à Joana					
7	Gostaria de brincar com a Joana durante os intervalos					

## PARTE II

Para cada uma das questões em baixo, identifica os colegas, escrevendo o número dos alunos (podes também incluir o teu número):

1. Quem é o/a aluno/a mais popular na turma?	
2. Quem é que, na maior parte das vezes, ajuda os outros?	
3. Quem é que bate, empurra ou pontapeia outros colegas da turma?	
4. Quem tenta fazer com que os colegas da turma não sejam queridos pelos outros, espalhando boatos sobre eles ou falando pelas costas?	

**Quem são os teus 5 melhores amigos? (escreve o número dos alunos)**

**Quantos amigos tenho na escola?**

0 a 2 amigos

B a 5 amigos

6 a amigos

Mais do que 8 amigos

		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo	Concordo Totalmente
1	Gosto de ir à escola.				
2	Tenho muitos/as amigos (as) na minha turma.				
3	Aprendo depressa.				
4	Não tenho vontade de ir à escola.				
5	Dou-me muito bem com os outros alunos da minha turma.				
6	Consigo fazer exercícios muito difíceis.				
7	Gosto da escola.				
8	Sinto-me sozinho/a na minha turma.				
9	Sou bom/a aluno/a.				
10	A escola é divertida.				
11	Tenho muito boas relações com os outros alunos.				
12	Na escola, há muitas coisas que são demasiado difíceis para mim.				
13	Gosto de ir ao recreio.				
14	Tenho facilidade em fazer amigos.				
15	Pertenço a um grupo de amigos.				
16	Sou aceite pelos meus amigos				

**No recreio, como participo nas brincadeiras? Escolhe apenas 1 opção.**

Só participo se as brincadeiras forem criadas por mim

Só participo se as brincadeiras forem criadas pelos meus amigos

Participo em todas as brincadeiras, sejam criadas por mim ou pelos meus amigos

Não participo nas brincadeiras, prefiro brincar sozinho

**Obrigado pela tua colaboração!**

## Anexo II- Entrevista ao Professores Titulares- Pré-teste

O projeto "A influencia do Brincar para a Inclusão Escolar dos alunos", desenvolvido no âmbito da Tese de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação, tem como objetivo avaliar os efeitos de uma intervenção focada na promoção da participação social de alunos do 1º ciclo de ensino; bem como promover as interações sociais, sentimento de pertença e a aceitação dos alunos, durante os momentos de brincadeira no recreio. Como tal, a presente entrevista, tem como intuito fazer o levantamento destas variáveis, na perspetiva de professor titular.

Professor titular da turma: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo conhece os alunos? \_\_\_\_\_

Começo por lhe pedir que faça uma breve descrição e caracterização da sua turma (número de aluno; alunos com NAS ou medidas...)

Como descreveria o ambiente entre alunos nesta turma? Que exemplos levam a ter essa perceção?

Como interagem os alunos entre si na sala? Que exemplos levam a ter essa perceção?

Como interagem os alunos entre si fora da sala? Que exemplos levam a ter essa perceção?

Em que medida considera que os alunos se ajudam uns aos outros? Que exemplos levam a ter essa perceção?

Em que medida os alunos se ajudam uns aos outros? Que exemplos levam a ter essa perceção?

Em que medida considera que todos os alunos se sentem bem-vindos e integrados na turma? Que exemplos levam a ter essa perceção?

Em que medida considera que os alunos desta turma gostam de estar na escola? Que exemplos levam a ter essa perceção?

Considera que existem alunos em risco e exclusão na sua turma? Porquê?

Há alunos que se sentem solitários? Há alunos que não têm amigos na turma? Que exemplos levam a ter essa perceção?

Como reagem os alunos a situações de exclusão social dentro da sala? Que exemplos levam a ter essa percepção?

Termino por lhe pedir para me dizer os cinco alunos que considera serem os mais populares na turma?  
E os menos populares?

Há mais alguma coisa que gostaria de contar?

Obrigado pela Colaboração!

### **Anexo III- Entrevista ao Professor Titular do GE- pós-teste**

Com base o desenho do Projeto: Brincar para Todos: A influência do Brincar na Inclusão Escolar dos Alunos”, foi implementado um programa de intervenção, constituído por 10 sessões de intervenção, com intuito a promover as interações sociais, sentimento de pertença e a aceitação dos alunos, as redes de amizade e a inclusão, durante os momentos de brincadeira no recreio. Como tal, a presente entrevista, tem como intuito apurar os parâmetros atuais, na perspetiva de professor titular.

Atualmente, como descreveria o ambiente entre alunos na turma? Que exemplos levam a ter essa perceção?

Atualmente, como interagem os alunos entre si, dentro e fora da sala? Que exemplos levam a ter essa perceção?

Após a intervenção no recreio, considera que os alunos da turma gostam de estar na escola? Que exemplos levam a ter essa perceção?

Atualmente, em que medida considera que os alunos se ajudam uns aos outros? Que exemplos levam a ter essa perceção?

Na entrevista anterior, o professor relatou algumas situações relacionadas com alguns alunos que não se sentiam mais integrados ou bem vindos na turma? Sente, que atualmente, essas situações, já não surgem? Que exemplo o levam a ter essa perceção?

Em relação aos alunos 19, 11, 6 e 7, referenciados pelo professor como alunos em risco de exclusão, considera que atualmente participam e se envolvem mais nas atividades? Não se sentem solitários? Aumentaram a sua rede de amigos? Que exemplos levam a ter esa perceção?

Há mais alguma coisa que gostaria de contar?

Obrigado pela Colaboração

## Anexo IV- Observação das Interações

Sílvia Alves, Pedro Lopes-dos-Santos & Manuela Sanches-Ferreira

### Grelha de Registo – Observação molecular

1. Atividade	IS	NIS	1. Atividade	IS	NIS	1. Atividade	IS	NIS											
2. Tamanho	D	G	2. Tamanho	D	G	2. Tamanho	D	G											
3. Turma	S	N	3. Turma	S	N	3. Turma	S	N											
4. Quem			4. Quem			4. Quem													
5. Papel aluno I: _____ R: _____			5. Papel aluno I: _____ R: _____			5. Papel aluno I: _____ R: _____													
6. Papel pares I: _____ R: _____			6. Papel pares I: _____ R: _____			6. Papel pares I: _____ R: _____													
7. Tipo	V	F	Vi	TC	7. Tipo	V	F	Vi	TC										
8. Tópico de conversa			8. Tópico de conversa			8. Tópico de conversa													
Pares			Pares			Pares													
Professora/Auxiliar			Professora/Auxiliar			Professora/Auxiliar													
Escolha do que brincar			Escolha do que brincar			Escolha do que brincar													
Brincar ao faz-de-conta			Brincar ao faz-de-conta			Brincar ao faz-de-conta													
Comida			Comida			Comida													
Atividade a ser realizada			Atividade a ser realizada			Atividade a ser realizada													
Repetição			Repetição			Repetição													
Saudação			Saudação			Saudação													
Ajuda			Ajuda			Ajuda													
Outro			Outro			Outro													
9. Afeto do aluno	P	Nu	N	9. Afeto do aluno	P	Nu	N	9. Afeto do aluno	P	Nu	N								
10. Afeto dos pare	P	Nu	N	10. Afeto dos pare	P	Nu	N	10. Afeto dos pare	P	Nu	N								
11. Envolvimento	MAP	DAP		11. Envolvimento	MAP	DAP		11. Envolvimento	MAP	DAP									
12. Tipo de atividade			12. Tipo de atividade			12. Tipo de atividade													
JC	CS	S	O	JP	CO	JI	T	D	A	JC	CS	S	O	JP	CO	JI	T	D	A

13. Atividade	IS	NIS	13. Atividade	IS	NIS	13. Atividade	IS	NIS											
14. Tamanho	D	G	14. Tamanho	D	G	14. Tamanho	D	G											
15. Turma	S	N	15. Turma	S	N	15. Turma	S	N											
16. Quem			16. Quem			16. Quem													
17. Papel aluno I: _____ R: _____			17. Papel aluno I: _____ R: _____			17. Papel aluno I: _____ R: _____													
18. Papel pares I: _____ R: _____			18. Papel pares I: _____ R: _____			18. Papel pares I: _____ R: _____													
19. Tipo	V	F	Vi	TC	19. Tipo	V	F	Vi	TC										
20. Tópico de conversa			20. Tópico de conversa			20. Tópico de conversa													
Pares			Pares			Pares													
Educadora/Auxiliar			Educadora/Auxiliar			Educadora/Auxiliar													
Escolha do que brincar			Escolha do que brincar			Escolha do que brincar													
Brincar ao faz-de-conta			Brincar ao faz-de-conta			Brincar ao faz-de-conta													
Comida			Comida			Comida													
Atividade a ser realizada			Atividade a ser realizada			Atividade a ser realizada													
Repetição			Repetição			Repetição													
Saudação			Saudação			Saudação													
Ajuda			Ajuda			Ajuda													
Outro			Outro			Outro													
21. Afeto do aluno	P	Nu	N	21. Afeto do aluno	P	Nu	N	21. Afeto do aluno	P	Nu	N								
22. Afeto dos pare	P	Nu	N	22. Afeto dos pare	P	Nu	N	22. Afeto dos pare	P	Nu	N								
23. Envolvimento	MAP	DAP		23. Envolvimento	MAP	DAP		23. Envolvimento	MAP	DAP									
24. Tipo de atividade			24. Tipo de atividade			24. Tipo de atividade													
JC	CS	S	O	JP	CO	JI	T	D	A	JC	CS	S	O	JP	CO	JI	T	D	A

Definições operacionais das categorias de registo da observação das interações  
 Amostragem no tempo (intervalos de 1 minuto: 20 segundos de observação e 10 segundos de cotação)

<b>Categoria</b>	<b>Descrição</b>
1. Atividade	<i>IS</i> : interação social, trocas entre dois ou mais indivíduos, dos quais faz parte o aluno alvo <i>NIS</i> : o aluno alvo não está envolvido em trocas sociais com outros indivíduos
2. Tamanho	<i>D</i> (díade): interação com um indivíduo <i>G</i> (grupo): interação com mais do que um indivíduo em simultâneo
3. Turma	<i>S</i> : o par da interação é da mesma turma <i>N</i> : o par da interação não é da mesma turma
4. Tipo de interação	Quem é o par da interação (nome do aluno)
5. Papel do aluno	<i>I</i> : o aluno alvo é quem inicia a interação <i>R</i> : o aluno alvo é o recetor da interação
6. Papel do par	<i>I</i> : o par é o quem inicia a interação <i>R</i> : o par é o recetor da interação
7. Tipo	<i>V</i> : interação através de verbalizações ou vocalizações <i>F</i> : interação física, na qual ocorre contacto físico entre os alunos (inclui contacto através de objetos) <i>Vi</i> : interação através de contacto visual, na qual não ocorre contacto físico nem verbalizações/vocalizações <i>TC</i> : simultaneidade de pelo menos dois dos tipos de interação
8. Tópico de conversa	<i>Qual o tópico de conversa que domina na interação</i>
9. Afeto do aluno	<i>P</i> : Expressão positiva, o aluno alvo exhibe comportamentos que indicam que está a gostar da interação (ex. sorriso, riso, verbalizações de alegria) <i>Nu</i> : Expressão neutra, o aluno alvo exhibe conforto, mas não é revelador de expressão negativa ou positiva <i>N</i> : Expressão negativa, o aluno alvo exhibe comportamentos indicativos de que não está a gostar, tais como, o choro, franzir a testa e verbalizações de desagrado
10. Afeto dos pares	<i>P</i> : Expressão positiva, o aluno alvo exhibe comportamentos que indicam que está a gostar da interação (ex. sorriso, riso, verbalizações de alegria) <i>Nu</i> : Expressão neutra, o aluno alvo exhibe conforto, mas não é revelador de expressão negativa ou positiva <i>N</i> : Expressão negativa, o aluno alvo exhibe comportamentos indicativos de que não está a gostar, tais como, o choro, franzir a testa e verbalizações de desagrado
11. Envolvimento	<i>MAP</i> : O aluno está a participar nas mesmas atividades que a maioria dos pares <i>DAP</i> : O aluno está a participar em atividades diferentes da maioria dos pares
12. Tipo de atividade	<i>JC</i> : O aluno está ativamente envolvido no jogo com os colegas com interações verbais e não verbais por período de tempo prolongado. <i>CS</i> : O aluno está envolvido numa conversa (que exige troca de turnos) pelo menos durante 10 segundos. <i>S</i> (segue): o aluno segue os colegas <i>O</i> (observa): o aluno está junto dos colegas a observar as suas atividades/conversa, mas não interfere.
(preenchido quando o aluno não está em interação com os colegas)	<i>JP</i> : jogo paralelo, o aluno está envolvido em atividades semelhantes à de colegas que se encontram nas proximidades, mas não ocorrem interações <i>CO</i> : O aluno está a observar as atividades dos outros "de longe", mas não está a interagir <i>Jl</i> : jogo isolado, o aluno alvo está a brincar sozinho <i>T</i> (transição): O aluno está a movimentar-se entre atividades. <i>D</i> (desocupado): O aluno está sozinho e não está envolvida em nenhuma atividade ou interação. <i>A</i> (adulto): O aluno está a interagir com um adulto.

## **Anexo V- Consentimento à Coordenadora do Agrupamento de Escola**

Exma. Senhora Diretora,

No âmbito do mestrado de Educação Especial: Multideficiência e problemas de Cognição da Escola Superior de Educação do Porto (ESE), eu, Cátia Sofia Pinto de Sousa (nº aluno:3210059) sob a orientação da Prof. Dra Silvia Alves, encontramos-nos a desenvolver uma investigação sobre o tema “Brincar para todos- A influência do Brincar na Inclusão Escolar dos alunos”. Este estudo tem como objetivo implementar uma intervenção para promover as interações sociais entre alunos durante momentos de recreio e avaliar os seus efeitos.

Estamos, assim, a contactar a Senhora Diretora do Agrupamento de Escolas D. António Taipa- Freamunde, de forma a poder fazer este estudo na instituição que dirige, nomeadamente no Centro Escolar de Raimonda. A investigação será iniciada em janeiro, com a recolha de dados e uma sessão de esclarecimento aos professores e assistentes operacionais sobre o tema do projeto (15 minutos), seguindo-se a implementação da intervenção, realizada nos meses de fevereiro e março, 3x por semana, com duração de 30 minutos, na interrupção léctica do almoço. A intervenção consistirá na dinamização de jogos/brincadeiras cooperativas que fomentem as interações entre alunos, bem como valores como respeito e a aceitação do outro, a gestão de conflitos e a resolução de conflitos.

Os efeitos desta intervenção serão avaliados segundo as interações sociais mantidas no recreio; bem como através da perspetiva de professores e assistentes operacionais, tendo em consideração a perceção das interações dos alunos, e identificação de casos em risco de exclusão.

Para tal, pretendemos aplicar um questionário aos professores e assistentes operacionais, no início (janeiro) e no final (março) da intervenção; um questionário aos alunos no início e final da intervenção; assim como implementar uma grelha de observação de interações sociais no recreio.

Por fim, os efeitos serão novamente reavaliados nos meses de abril e junho, com intuito a apurar se a intervenção se prolongou no tempo, finalizando com uma sessão de esclarecimento final à comunidade educativa, sobre os resultados da intervenção.

É importante ainda referir, que o levantamento de dados e respetivo tratamento de dados, são confidenciais e visam apenas a investigação; sendo salvaguardadas as identidades de todos os intervenientes no projeto.

Estamos ao dispor para prestar todos os esclarecimentos adicionais necessários à melhor compreensão deste estudo e apresentar mais aprofundáramo-nos o projeto e os instrumentos de avaliação utilizados.

Cordialmente,



Aluna de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

*Terapeuta Ocupacional*

## Anexo VI- Consentimento Informado aos Encarregados de Educação

O Agrupamento de Escolas do seu educando está a participar num projeto que consiste na sensibilização dos alunos para as questões da inclusão escolar, inserido na investigação “A influência do Brincar na Inclusão Escolar dos alunos”. Neste sentido, ao longo dos 2º e 3º períodos serão abordados no recreio com diferentes atividades relacionadas com a aceitação, sentido de pertença ao grupo participação social e amizade, inserido num âmbito da Tese de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação da Universidade do Porto.

Como a participação dos alunos é essencial para percebermos se a introdução deste conteúdo resulta em alterações na inclusão de todos os alunos, promovendo assim a participação social, sentido de pertença e de aceitação de todas as crianças na escola, estamos a pedir autorização para que o seu educando responda a um questionário. O objetivo deste questionário é estudar o que as crianças consideram que acontece no recreio, quem são os seus amigos, as brincadeiras que habitualmente realizam, apurando assim a importância do recreio para a inclusão. O questionário será passado na turma durante o recreio e demora 10 minutos a preencher. O preenchimento do questionário é anónimo pelo que os alunos não serão identificados. Informamos ainda que, os Encarregados de Educação podem durante todo o processo aceder aos dados pessoais objeto de tratamento; retificar os dados pessoais inexatos que lhe diga respeito; eliminar os seus dados pessoais; e opor-se a qualquer momento, por motivos relacionados com a sua situação particular, bem como ao tratamento de dados pessoais que lhe digam respeito.

Caso surjam questões/ dúvidas relativas ao questionário e à sua participação, por favor, contacte por e-mail: [catia\\_sousa8@hotmail.com](mailto:catia_sousa8@hotmail.com)

Agradecemos desde já a sua colaboração.



-----  
-----

Eu, \_\_\_\_\_, Encarregado de Educação do aluno  
\_\_\_\_\_ declaro que **autorizo** o meu educando a preencher o questionário “As brincadeiras no recreio”.

Assinatura do(a) Encarregado(a) de Educação:

-----

## **Anexo VII- Programa de Intervenção**

### Sessão nº1

**Dia: 6/03/2023**

**Nome da Atividade: Quem somos nós?**

**Duração: 30 minutos**

#### **Objetivo Geral**

Promoção de competências de comunicação e interação entre os pares;

Promoção da participação social.

#### **Objetivos Específico**

Estabelecimento de relação entre a investigadora e os alunos;

Promoção da capacidade de aceitação pela diferença;

Promoção do sentido de pertença ao grupo.

**Material:** Arcos de grandes dimensões

#### **Aquecimento:**

Todas as crianças devem ficar colocadas em círculo, onde seja possível alcançar todos os elementos do grupo, onde todos se consigam ver. A investigadora apresenta-se e pede para que todas as crianças se apresentem e façam um gesto, a criança seguinte deve dizer o seu nome, imitar o gesto do colega e fazer um novo, o colega seguinte deve fazer o mesmo, até que todos tenham participado.

#### **Atividade:**

A atividade consiste na realização de pequenos grupos, segundo os comandos verbais da investigadora.

#### Comandos Verbais:

Dizer o nome do colega do lado

Fazer grupos das idades

Fazer grupos dos meses do aniversário

Fazer grupos constituídos pelos clubes de futebol

Fazer grupos constituídos por crianças com a mesma cor de cabelo

Fazer grupos constituídos por crianças com a mesma cor de olhos

Fazer grupos constituídos por crianças com a mesma cor de camisola

### **Distanciamento/Relaxamento:**

No final, as crianças voltam a realizar o círculo, onde conseguem alcançar todos os pares. A investigadora salienta a importância da atividade, perguntando qual foi o objetivo da mesma. Com as respostas das crianças, a investigadora poderá dizer que apesar de sermos todos diferentes, há sempre características e interesses em comum, sendo possível e necessário dar a oportunidade ao colega, para se expressar, de forma a encontrar semelhanças, que permitam a inclusão nas brincadeiras. Para além disso deve ser salientada a necessidade de aceitar o outro, bem como realçar a importância de pertencer a um grupo.

## Sessão nº2

**Dia: 7/03/2023**

**Nome da Atividade: "A Casa dos meus amigos"**

**Duração: 30 minutos**

### **Objetivo Geral**

Promoção de competências de comunicação e interação entre os pares;

Promoção da participação social.

### **Objetivos Específico**

Promoção do sentido de pertença ao grupo:

Promoção da capacidade de entre-ajuda e resolução de problemas.

**Material: espaço físico amplo, rádio**

**Aquecimento:**

As crianças deverão dividir-se em 3 grupos, e colocarem-se em fila. Do outro lado do recinto onde são realizadas as atividades encontram-se 10 balões por fila. À vez cada criança de cada fila, deve correr até ao balão, rebentá-lo utilizando uma parte do corpo, exceto com as mãos. Ganha a primeira equipa a rebentar os 10 balões.

**Atividade:**

De seguida, a investigadora pede às crianças para se dividirem aleatoriamente em 2 grandes grupos. (10 alunos num dos grupos, 9 noutro grupo). Um dos grupos serão as casas dos amigos, o outro grupo os amigos que procuram casa.

Os alunos que farão as casas devem juntar-se em pares, juntar as mãos e formar uma espécie de telhado, os restantes alunos devem andar de forma dispersa no espaço físico do jogo. Quando ouvirem o comando verbal: "VAI PARA CASA DO TEU AMIGO", os alunos devem correr, até chegar a uma casa. Haverá uma criança que não encontrará uma casa disponível, e ficará de fora.

Os grupos devem alternar, de forma que todas as crianças tenham a oportunidade de serem casas de amigos e amigos à procura de casa.

**Distanciamento/Relaxamento:**

No final, as crianças reúnem-se em círculo. A investigadora pergunta às crianças qual foi o objetivo do jogo. Com base no que as crianças forem participando a investigadora poderá dizer que num jogo a regra mais importante é saber respeitar os outros. A entreajuda é o trunfo mais importante para que a atividade corra bem.

**Sessão nº3****Dia: 8/3/2023****Nome da Atividade: "Fala Comigo"****Duração: 30 minutos****Objetivo Geral**

Promoção de competências de comunicação e interação entre os pares;

Promoção da participação social.

### **Objetivos Específico**

Promoção da capacidade de aceitação pela diferença;  
Promoção do sentido de pertença ao grupo;  
Promoção da capacidade de entreaajuda entre crianças.

**Material:** Espaço físico amplo

### **Aquecimento:**

Deverão ser distribuídos aleatoriamente X e O a todas as crianças, o objetivo é serem formadas 2 equipas e jogarem ao jogo do Galo.

A estrutura do jogo do galo, estará desenhada no chão do recinto. As equipas devem posicionar-se em fila e à vez, correm até ao jogo e colocam a sua peça de jogo de forma a completarem o 3 em linha. Ganha a equipa que vencer mais vezes consecutivas, durante 5 minutos.

### **Atividade:**

O jogo consiste no jogo tradicional "Camaleão", no qual segundo os comandos verbais da investigadora, os alunos têm de tocar na cor correspondente ao comando.

Por exemplo:

Camaleão! De que Cor?

Azul! (todas as crianças devem tocar nalgum elemento da cor azul, presente no espaço físico do recreio, que pode ser uma peça de roupa, um brinquedo, algo pertencente à estrutura física do recreio).

Deverá ser dito às crianças que ninguém pode ficar de fora, sendo que todos têm o dever de verificar se todos conseguiram encontrar a cor de comando verbal.

Depois de algumas repetições, poderá ser proposto que uma das crianças se voluntarie para ser o Camaleão e ditar os comandos verbais.

### **Distanciamento/Relaxamento:**

No final da atividade, as crianças juntam-se em círculo. Falam dos objetivos da sessão. Com base no que foi dito pelas crianças, a investigadora deverá falar da importância da comunicação e interação nos momentos de brincadeira, pois se todos comunicarmos corretamente, ninguém fica de fora e todos conseguem cumprir o objetivo.

## Sessão nº4

**Dia:** 9/3/2023

**Nome da Atividade:** “Dançarinos de Raimonda”

**Duração:** 30 minutos

### **Objetivo Geral**

Promoção de competências de comunicação e interação entre os pares;

Promoção da participação social

### **Objetivos Específico**

Promoção da capacidade de aceitação pela diferença;

Promoção do sentido de pertença ao grupo;

Promoção da capacidade de expressão corporal;

Promoção da capacidade de respeito pelo outro.

**Material:** rádio e coluna

### **Aquecimento:**

Os alunos deverão estar espalhados aleatoriamente pelo espaço físico do recreio, sempre que ouvirem parte de uma música calma/melancólica, devem dançar de forma calma. Sempre que ouvirem uma música mexida ou com uma batida forte devem dançar de forma mais ritmada.

### **Atividade:**

Quando a investigadora der o comando, devem juntar-se em grupos de 2 e cumprirem as mesmas regras descritas no aquecimento. Posto isto, devem fazer grupos de 3 e no final grupos de 4.

Sempre que estiverem em grupo, devem dançar juntos.

### **Distanciamento/Relaxamento:**

No final da atividade os alunos juntam-se em círculo, falam dos objetivos. A investigadora salienta o facto que não devemos ter vergonha de dançar, pois através da dança conseguimos expressar emoções, sentimentos. Deverá ainda dizer que a dança promove a interação entre colegas, promovendo assim redes de amizade.

## Sessão nº5

**Dia: 13/03/2023**

**Nome da Atividade: "Gosto e Não Gosto"**

**Duração: 30 minutos**

### **Objetivo Geral**

Promoção de competências de comunicação e interação entre os pares;

Promoção da participação social

### **Objetivos Específico**

Promoção da capacidade de aceitação pela diferença;

Promoção do sentido de pertença ao grupo;

Promoção a capacidade de autoconceito; bem como auto e hétero conhecimento

**Material: Espaço amplo**

### **Aquecimento:**

A investigadora pede aos alunos para se colocarem todos de frente para ele. E vai pedindo para darem um salto para a frente se a resposta ao Comando Verbal for SIM, e dar um salto para trás se a resposta ao comando verbal for NÃO.

#### Comando verbal:

1. Gosto de Andar de bicicleta
2. Gosto de Comer ervilhas
3. Gosto de ouvir música
4. Gosto de jogar no telemóvel/tablet
5. Gosto de dormir
6. Gosto de comer Sopa
7. Gosto da cor vermelha
8. Gosto de comer Pizza
9. Gosto de usar calções
10. Gosto de passear

**Atividade:**

Os alunos formar um círculo, à vez, devem dizer algo que gostam muito em si e algo que não gostam nada em si. As restantes crianças devem ouvir atentamente.

Depois cada uma das crianças deverá escolher aleatoriamente um colega e descrever o que o colega disse que mais gostava em si.

**Distanciamento/Relaxamento:**

No final as crianças devem juntar-se e compreender que a atividade para além de trabalhar atenção e a memória, promoveu a capacidade de cada criança indicar os seus interesses. Mais uma vez, é salientada a importância da aceitação pela diferença, desenvolvendo assim o respeito por pessoas com interesses diferentes e opiniões diversas.

Sessão nº6

**Dia: 14/03/2023**

**Nome da Atividade: "Mimicando"**

**Duração: 30 minutos**

**Objetivo Geral**

Promoção de competências de comunicação e interação entre os pares;

Promoção da participação social

**Objetivos Específico**

Promoção da capacidade de aceitação pela diferença;

Promoção do sentido de pertença ao grupo;

Promoção a capacidade de expressão corporal; autoestima; tomada de iniciativa.

**Material:** caixa com papéis (palavras relacionadas com atividades/ações que realizam na escola, como: ler; escrever; pintar; abraçar amigos; conversar com os amigos, lanchar, almoçar, ouvir música.)

**Aquecimento:**

À vez, cada criança deverão escrever uma palavra num pequeno pedaço de papel fornecida pela investigadora. As palavras devem estar relacionadas com a rotina da escola.

**Atividade:**

A atividade consiste no jogo da mimica. As crianças deverão juntar-se aleatoriamente em pares (um dos grupos ficará com 3 alunos). À vez cada grupo deverá retirar um papel de forma aleatória da caixa. Após lerem para si o que está no papel, o grupo deverá combinar qual é o gesto que irão realizar. De seguida apresentam-no aos restantes colegas, até que estes consigam adivinhar.

**Distanciamento/Relaxamento:**

Após a mimica, os alunos devem compreender que a atividade da mimica permite que todos se consigam expressar sem utilizar as palavras. Pois tal como nos momentos de brincadeira, muitas vezes são mais valorizados e utilizados os gestos do que as palavras. Desta forma, realizando alguns gestos simples todos conseguem compreender o que queremos dizer.

Sessão nº7

**Dia: 15/03/2023**

**Nome da Atividade: Balões dançarinos**

**Duração: 30 minutos**

**Objetivo Geral**

Promoção de competências de comunicação e interação entre os pares;

Promoção da participação social

**Objetivos Específico**

Promoção da capacidade de aceitação pela diferença;

Promoção do sentido de pertença ao grupo;

Promoção de criação de redes de amizade;

Promoção da expressão corporal e desinibição.

**Material:** Balões, música

**Aquecimento:**

Inicialmente todas as crianças devem juntar-se em grupos de 2. Devem escolher e encher um balão.

**Atividade:**

A investigadora colocará música e as crianças devem dançar juntas, sem deixar cair o balão. Segundo os comandos verbais da investigadora, as crianças devem posicionar o balão e dançar sem que ele caia ao chão. À medida que a investigadora troca o comando verbal, aos alunos trocam também de par.

Comando verbais:

Coloquem o balão entre as barrigas

Coloquem o balão entre as cabeças

Coloquem o balão entre as costas

Coloquem o balão entre as mãos

Coloquem o balão entre os braços

**Distanciamento/Relaxamento:**

No final, as crianças devem juntar-se em círculo, e devem referir o que foi mais fácil durante a atividade e o que sentiram mais dificuldade. Valorizando as contribuições dos alunos, a investigadora deverá salientar que durante uma atividade todos nós sentimos dificuldades em algo. Referindo que não faz mal quando não conseguimos realizar algo, pois não é isso que nos impede de nos divertirmos e de estarmos com os nossos amigos.

Sessão nº8

**Dia:** 16/03/2023

**Nome da Atividade:** O Monstrinho

**Duração:** 30 minutos

### **Objetivo Geral**

Promoção de competências de comunicação e interação entre os pares;

Promoção da participação social

### **Objetivos Específico**

Desenvolver competências de comunicação;

Aumentar a compreensão do ponto de vista e das necessidades do outro

**Material:** folhas brancas e lápis de cor

### **Aquecimento:**

A investigadora pede que 2 alunos se voluntariem para iniciar a atividade. Após serem selecionados 2 alunos, estes devem dar as mãos e correr atrás dos colegas, à medida que vão alcançando alguém, esse aluno deve juntar-se à cadeia, até que todos os alunos tenham sido apanhados e pertençam ao grupo.

### **Descrição da Atividade:**

As crianças deverão ficar espalhadas pelo espaço de recreio. Devem ter consigo uma folha de papel e lápis de cor.

A investigadora irá pedir que todos desenhem um monstrinho, de acordo com os seguintes comandos verbais.

Cabeça redonda e grande

Corpo pequeno e coberto de pêlos

Braços Compridos e mãos pequenas

Olhos no meio da testa

Orelhas pontiagudas

Nariz grande com narinas com formatos geométricas iguais

Boca grande e dentes grandes e afiados

Após os comandos verbais as crianças têm 5 a 7 minutos para acabarem o desenho, pintando-o.

No final, cada aluno deverá apresentar o seu desenho aos colegas.

### **Distanciamento/Relaxamento:**

A investigadora deverá levantar a questão: Porque é que os desenhos não ficaram iguais, sendo que os comandos verbais foram iguais para todos?

Após as contribuições dos alunos, a investigadora deverá concluir que todos nós somos diferentes, sendo que por vezes compreendemos as coisas de maneira diferente. Porém, não significa que isso seja errado, ou que não cheguemos todos ao mesmo objetivo final.

### Sessão nº9

**Dia: 20/03/2023**

**Nome da Atividade: Cego, Surdo e Mudo**

**Duração: 30 minutos**

### **Objetivo Geral**

Promoção de competências de comunicação e interação entre os pares

Promoção da participação social

### **Objetivos Específico**

Promover a capacidade de aceitação pela diferença

Desenvolver a capacidade de entreajuda

Aumentar a sensibilização para a deficiência

**Material:** Vendas, tampões, obstáculos (pinos, cones, cadeiras)

### **Aquecimento:**

A investigadora pede que as crianças formem um comboio. O aluno que segue na frente é o único que pode ter os olhos abertos. Os restantes têm de confiar e seguir no comboio com os olhos fechados.

De seguida todas as crianças devem saltar ao pé coquinho, até a investigadora dizer stop.

Posteriormente todos devem passar em cima de uma corda posicionada no chão do recinto, deslocando-se de pé ante pé.

De seguida a Investigadora dirá algumas frases de forma sussurrada, as crianças devem tentar ler o lábios da investigadora e tentar adivinhar o que foi dito.

**Atividade:**

Inicialmente as crianças são divididas em grupos de 3, de forma aleatória.

Antes de explicar a atividade aos alunos, a investigadora, deverá abordar o tema da deficiência visual, a surdez e as dificuldades de comunicação.

Em cada grupo de 3, os alunos irão representar uma das deficiências apresentadas a cima, ficando restrito de utilizar uma das funções apresentadas.

A investigadora explicará que quem desempenhar o papel de uma pessoa cega, não vê, mas é capaz de falar e ouvir; bem como quem desempenhar o papel de pessoa surda, não ouve, mas pode falar e ver; e por fim, quem desempenhar o papel de uma pessoa que não fala, mas ouve e vê.

Desta forma os grupos deverão ultrapassar os obstáculos presentes no recreio, cumprindo as regras apresentadas anteriormente. Para conseguirem realizar o percurso, devem entreajudar-se para que todos os elementos do grupo cheguem ao ponto final.

**Distanciamento/Relaxamento:**

No final, a reflexão deverá incidir na necessidade da entreajuda, indicando que todos nós temos coisas que não conseguimos fazer, mas com ajuda dos amigos, conseguimos ultrapassar qualquer barreira. A investigadora deverá ainda salientar que existem pessoas que embora tenham uma deficiência conseguem viver sozinhas e ter ma vida independente.

Sessão nº10

**Dia: 21/03/2023**

**Nome da Atividade: "Afinal, Quem somos nós?"**

**Duração: 30 minutos**

**Objetivo Geral**

Promoção de competências de comunicação e interação entre os pares

Promoção da participação social

### **Objetivos Específico**

Promoção do sentido de pertença ao grupo

Promoção a capacidade de autoconceito; bem como auto e hétero conhecimento

Promoção da criação de amizades através do elogio positivo

**Material:** Folhas de papel, fita cola, lápis

### **Aquecimento:**

A investigadora pede que as crianças se reúnam em círculo e em conjunto escolham um grito da turma. De seguida devem dar um abraço de grupo e fazer o grito.

### **Atividade:**

Desta vez, será pedido a todos os alunos que escrevam numa folha de papel características positivas que consideram possuir. Posteriormente, a folha será colada nas costas de cada aluno, voltada para baixo, ficando visível o lado da folha que não tem nada escrito.

De seguida, todos os alunos, devem escrever nas costas uns dos outros, características positivas, que o colega apresenta.

No final, as crianças tiram o seu papel e começam por dizer as características que consideram possuir. Depois devem virar a folha e verificar as características escritas pelos colegas.

### **Distanciamento/Relaxamento:**

Desta forma será possível refletir que muitas das características que identificamos, os nossos pares também as reconhecem. Para além disso, poderão também refletir que poderão existir características que os pares reconhecem, mas o aluno não se identifica. Em suma, será importante fazer com que todos reflitam que todos somos diferentes, que podemos ter perceções diferentes uns dos outros, mas todos nós conseguimos atribuir boas características uns dos outros. Para fazer amigos é preciso isso meso, reconhecer que o outro é diferente, mas tem algo de bom e positivo!

## Anexo VIII- Diário de Bordo

### Sessão nº1

**Data: 6/03/2023**

Numa fase inicial da atividade, todos os alunos se encontravam muito excitados por participarem nas brincadeiras com a investigadora, o que fez com que nem sempre ouvissem e cumprissem as regras do jogo.

Em relação ao aquecimento, nenhuma criança apresentou dificuldades em imitar e realizar gestos.

No que concerne à atividade principal, foi possível verificar que o facto de ser pedido aos grupos para se irem agrupando em pequenos grupos, causou alguma rivalidade, entre alguns elementos. Porém no momento do distanciamento, quase todos foram capazes de sem grande apoio da investigadora identificar o objetivo da atividade. O aluno 10, refere que a atividade tinha como objetivo, “estar com os amigos”; a aluna 9, acrescentou que a atividade “era para verem o que tinham em comum com os colegas da sala”; e por fim o aluno 12, mencionou que a atividade tinha possibilidade “estar mais perto de alguns colegas, que nem sempre brinca com ele no recreio”.

### Sessão nº2

**Data: 7/3/2023**

No momento, em que os alunos viram que a atividade envolvia balões, ficaram eufóricos, porém os alunos 15 e 12, pediram para não participar no aquecimento pois tinham fobia a balões.

De forma a universalizar e misturar um pouco os alunos, a investigadora constituiu os 3 grupos. No momento da realização dos grupos, surgiu a situação de um dos elementos, nomeadamente o aluno 3, ficar descontente por ter o aluno 19 no seu grupo, explicando que dessa forma ia perder o jogo. Foi explicado a todos os alunos, que todos conseguiriam fazer a atividade, que nas brincadeiras não há elos fortes, nem fracos, que todos devemos ter as mesmas oportunidades para brincar. No final o grupo constituído pelos elementos referidos anteriormente acabou por ganhar.

No que diz respeito à atividade principal, todos foram capazes de perceber as regras e a dinâmica correu tal como planeado.

No final, quando a investigadora pede aos alunos para falarem um pouco do que correu melhor e pior, bem como dos objetivos da atividade, o aluno 3 disse que a atividade tinha servido para vermos que todos conseguem brincar, acabando por dar o exemplo do aquecimento referido que “achava que o Francisco não ia ser capaz de jogar e que afinal jogou muito bem”. A aluna 4 referiu ainda que a atividade serviu para se ajudarem trabalharem em equipa.

Os alunos 1, 18, 7, 13 e 8 também concordaram com o que a colega 4 referiu.

### Sessão nº3

**Data: 8/3/2023**

O aluno 14 faltou à escola.

No momento de realização das equipas para o jogo do aquecimento, verificou-se que alguns elementos ficaram descontentes pois queriam que os amigos ficassem todos juntos, pois consideravam que só assim é que jogar era divertido.

O jogo do galo, realizou-se sem dificuldade, porém os elementos 10, 3, 6 e 13, apresentaram algumas dificuldades em controlar a impulsividade e acabaram por gerar alguns conflitos relacionados com a rivalidade entre equipas. A aluna 1, tentou acalmar os colegas, dizendo-lhes que era apenas um jogo, e que o mais importante não saber quem ganha, mas sim divertirem-se e estarem juntos.

Na atividade principal, todos os alunos participaram sem dificuldade e foram se ajudando para que nenhum aluno ficasse de fora.

No distanciamento os alunos referiram que o mais fácil da sessão foi ajudarem-se (dentro da equipa), mas que o mais difícil foi gerir os impulsos e a rivalidade para saber quem ganha ou perde, mencionado pelos alunos 12, 4 e 8.

O aluno 2, acrescentou ainda que a atividade “teve como objetivo falarem entre si, para que a equipa conseguisse ter sucesso”. A aluna 11, contribuiu dizendo que “na sua equipa não houve grande ajuda e comunicação entre os elementos, por isso é que perderam o jogo do galo”. Os alunos 10, 14 e 7 concordaram com a 11.

#### Sessão nº4

**Data: 9/3/2023**

Logo no início da sessão os alunos estavam muito motivados, pois perceberam através da coluna de som que a atividade do dia envolvia música.

Foram explicadas as regras a todos os elementos do grupo, e todos foram capazes de as compreender.

No momento, em que foi dito aos alunos para se juntarem em grupo de 3, e um grupo de 4, verificou-se que a aluna 11, não foi inserida em nenhum dos grupos, então foi colocada aleatoriamente num grupo de 3, sendo constituído pelo aluno 10, 14 e 17. Foi notório o desconforto dos elementos do grupo, sendo que durante a atividade tiveram muitas dificuldades em incluir a 11 nos movimentos e danças com o grupo.

No final, quando foi pedido para que os alunos relatassem um pouco do que foi mais fácil e mais difícil durante a atividade, o aluno 14, salientou que “foi difícil ter de dançar com a 11, dizendo ainda que o seu grupo não esteve nada bem porque não incluíram a 11 nas brincadeiras e isso não está certo”. Os elementos 2, 13, 9 e 8, contribuíram ainda, dizendo que “a atividade tinha como objetivo promover a união do grupo, e se divertirem”.

Por fim a aluna 15, salientou que a atividade serviu também para dançar em frente aos colegas sem ter vergonha. A aluna 1, acabou por referir “que no início da sessão estava com um bocado de vergonha, por dançar em frente a todos, mas como todos os seus colegas estavam a dançar, já não sentiu que estava a fazer figuras parvas”.

#### Sessão nº 5

**Data: 13/05/2023**

Todos os alunos compreenderam as regras do jogo do aquecimento, decorrendo tal como planeado pela investigadora.

No que diz respeito à atividade propriamente dita, os alunos foram capazes de manter a atenção pois gostaram de saber mais sobre os interesses dos seus colegas. No entanto, no momento em que tinham de referir sobre características que os colegas gostavam, o elemento 10, teve alguma

dificuldade em dizer algo positivo do aluno 6, no entanto, o aluno 17 ajudou dizendo que o 6, “gosta de jogar futebol e de jogar ao mata”. O aluno 10, acabou por dizer que “foi difícil dizer alguma coisa sobre o colega, pois nem sempre têm uma boa relação.”

No final, no momento do distanciamento, a aluna 4 e 9, referiram que o objetivo da atividade foi para ver as coisas e interesses em comum entre colegas; o aluno 5, acrescentou que “nem sempre gostamos das mesmas coisas, mas temos de respeitar as opiniões diferentes dos colegas”. O aluno 7, mencionou que foi interessante perceber o que os colegas 8, 3 e 17, gostavam, pois não são colegas com quem costuma brincar com frequência.

## Sessão nº6

**Dia: 14/03/2023**

A aluna 4 foi almoçar a casa, desta forma, não participou na atividade.

No início da atividade, foi pedido ao grupo para se organizarem em grupos de 3. Desta vez, a realização dos grupos ocorreu de forma mais dinâmica e organizada, nenhuma criança ficou de fora, todos aceitaram a composição dos grupos.

O grupo constituído pelos alunos 17, 3 e 18, apresentou algumas dúvidas, sobre o que escrever no papel; e expôs as suas dificuldades ao grande grupo; desta forma, os alunos 5, 13 e 14 foram dando alguns exemplos práticos, para que os elementos que estavam com dificuldades fossem capazes de realizar a atividade.

No que diz respeito à atividade propriamente dita, todos foram capazes de realizar a mimica. Foi criado um momento divertido e dinâmico entre os grupos que estão a mimicar e os alunos que estavam a tentar adivinhar.

No momento do distanciamento, a investigadora, elogiou e parabenizou os alunos pelo seu desempenho durante as mímicas. Salientando os grupos que se destacaram. No final, no momento de reflexão da atividade, a aluna 15 referiu que o objetivo da atividade “foi a expressão do corpo”; na qual a aluna 8 acrescentou que “contribuiu para se divertirem em grupo”. Os alunos 2 e 16 mencionaram que a atividade teve como finalidade “o trabalho de equipa, pois a mimica tinha de ser realizada em grupo”. Por fim o aluno 10, mencionou que a atividade também foi útil para “conseguirem se expressar sem utilizar as palavras, pois há muitas pessoas que não conseguem falar mas quando fazem gestos, conseguem fazer-se compreender”; o aluno 3,

recordou um aluno ucraniano, que a turma recebeu no ano letivo anterior, que não sabia falar português, e que muitas vezes a forma que tinha de comunicar ou se expressar era através da mimica e dos gestos.

### Sessão nº7

**Dia: 15/03/2023**

Como a atividade envolvia balões, mais uma vez os alunos 15 e 12 pediram para não participar dada a fobia com os balões. Porém, depois de explicar em que consistia a atividade, e que os balões não iriam rebentar, os alunos decidiram participar. A aluna 4, apresentou-se logo pronta para apoiar e acompanhar a aluna 15 e o aluno 16 a apoiar e ajudar o 12.

Foram realizados grupos de 2, e um grupo com 3 elementos. Todos foram capazes de compreender as regras do jogo. Todos os alunos dançaram animados e motivados.

No final da atividade, no momento do distanciamento, os alunos 15 e 12 agradeceram ao grupo por terem recebido apoio dos colegas, e que apesar do medo dos balões, conseguiram divertir-se. A aluna 8, referiu que a atividade tinha como objetivo, “o trabalho em grupo”, na qual o aluno 14 mencionou que a atividade promoveu “momentos de ajuda entre os colegas”. Na qual os alunos 1, 19, e 7 referiram que é “mais fácil participar quando se ajudam uns aos outros”

### Sessão nº8

**Dia: 16/03/2023**

A atividade do aquecimento decorreu tal como planeado pela investigadora, todos participaram motivados.

No que diz respeito à atividade propriamente dita, verificou-se que todos estavam muito empenhados em tentar representar os comandos verbais, no entanto o aluno 16, estava com muito receio de não estar a representar corretamente os elementos, necessitando de pistas e reforço constante para se manter na tarefa.

Na parte final da atividade, mostraram os seus monstrinhos uns aos outros e verificaram que nem todos eram iguais. A investigadora lançou então a pergunta: “Então, se as ordens eram iguais para

todos, porque é que todos têm monstros diferentes?”. Após algum silêncio, o aluno 14 referiu que “todos têm maneiras de desenhar diferentes”. O aluno 2 acrescentou ainda que “todos têm formas de compreender as ordens de maneira diferente”. Neste momento, o aluno 13 deu o exemplo “que quando a Cátia pediu para desenhar olhos no meio da testa, não diz quantos são, então cada um desenha quantos olhos quiser.”

No final, todos deram nomes aos seus monstros.

### Sessão nº9

**Dia: 20/03/2023**

Foram realizados 3 comboios de alunos, investigadora pede que as crianças fechem os olhos e confiem no seu guia. Os alunos 6, 17e 19 apresentaram algumas dificuldades em confiar nos colegas, pois tinham receio de cair ou de ir contra alguma coisa, porém com algumas pistas da investigadora foram conseguindo ultrapassar a barreira e confiar no colega que guiava o comboio. A atividade de leitura de lábios, foi um pouco difícil centrar os alunos na atividade, pois como estavam no meio do recreio, e havia muito barulho, muitos dos alunos, não conseguiam manter a atenção e ler os lábios dos colegas.

No que diz respeito à atividade propriamente dita, quando foram abordados os conceitos de deficiência e incapacidade, todos foram capazes de compreender as limitações e potencialidade de cada pessoa. Todos foram capazes de trabalhar em equipa e se ajudarem mutuamente para ultrapassarem os obstáculos presentes no recreio.

No final da atividade o aluno 5 referiu que conhece “um senhor que tem dificuldades em falar”, mas que é capaz de ser acolito na igreja e apoiar o Sr. Padre durante a missa. A aluna 1. Acrescentou ainda que “vê na televisão pessoas surdas e cegas, que vão aos jogos olímpicos e que ganham muitas medalhas”. Os alunos 2 e 18, acrescentaram ainda que quando a pessoas têm algumas dificuldades, devem pedir ajuda”, o aluno 14 finaliza com “as pessoas com deficiência conseguem fazer tudo se todos nós contribuirmos para facilitar os espaços”; no qual o aluno 7 deu o exemplo que “nos passeios não devem existir buracos ou postes de eletricidade, para que uma pessoa que utiliza cadeira de rodas consiga passar sem precisar de ajuda de ninguém”.

### Sessão nº10

**Dia: 21/03/2023**

Quando foi pedido aos alunos para criarem um grito da turma, os alunos 10 e 5 voluntariaram-se logo como líderes do grito. A restante turma apoiou.

Relativamente à atividade propriamente dita, decorreu tal como planeado pela investigadora. Todos foram capazes de reconhecer características pessoais positivas em si e nos outros. O aluno 19, dados as suas dificuldades de leitura e escrita, expressou-se através do desenho. Os restantes alunos, acharam a estratégia boa, e muitos deles começaram a utilizar também o desenho para expressar o que queriam dizer, como foi o caso dos alunos 17, 13 e 1.

No final da atividade, os alunos 12, 8, 2 e 3; referiram que a atividade teve como objetivo verificar que "se aquilo que nós somos, os nossos amigos também reconhecem isso". O aluno 14 e 18 finalizam que todos "são diferentes, mas que temos de saber aceitar e respeitar".

**Data: 22/03/2023**

#### **Após o Pós-teste (Preenchimento do questionário)**

A investigadora, aproveitou que o grupo se encontrava todo reunido e perguntou de forma geral, quais foram os principais objetivos das brincadeiras no recreio. A aluna 15, iniciou dizendo que "foi divertirem-se"; o aluno 3 mencionou que "foi para brincarem todos juntos". O aluno 17, frisou que o objetivo foi "serem amigos uns dos outros"; o aluno 10 acrescentou que o objetivo foi "partilhar". No final, a aluna 9, disse que o objetivo foi "incluir todos e não deixar nenhum colega de fora". Todos os alunos concordaram com a colega, referindo que não é bom quando algum amigo fica de fora das brincadeiras e que "devemos dar a oportunidade de conhecer melhor os amigos".

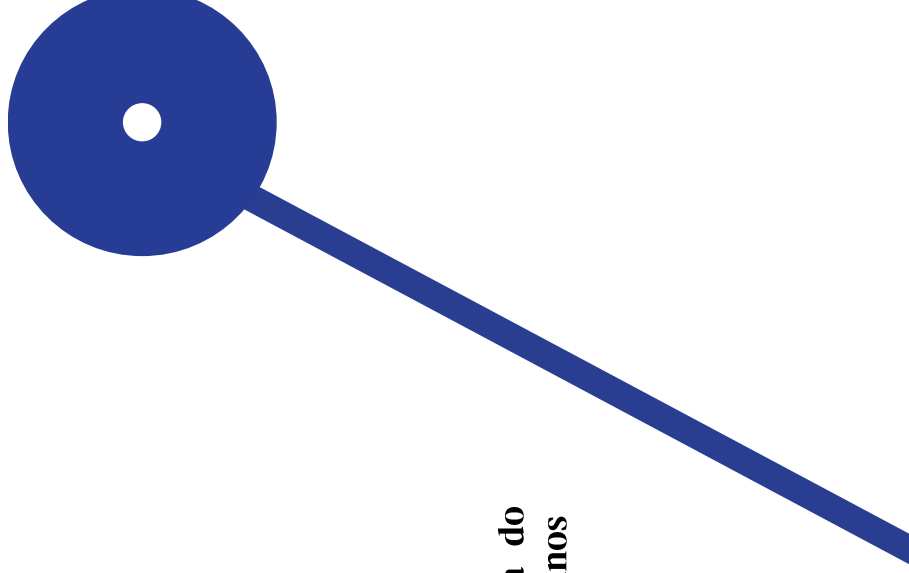
ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

**MESTRADO**

Educação Especial: Multidificiência e Problemas de Cognição



**Brincar Para Todos: A influência do  
Brincar na Inclusão Escolar dos alunos**

Cátia Sofia Pinto de Sousa