

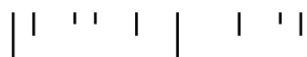


Perspetiva dos Jovens com Necessidades
Educativas Especiais, Família e
Profissionais sobre os Tempos Livres

Sara Santos

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção
Comunitária

2024-2025



Perspetiva dos Jovens com Necessidades Educativas Especiais, Família e Profissionais sobre os Tempos Livres.

Sara Santos, 2023156

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Social e Intervenção
Comunitária

Orientador: Professora Marina Fuertes

Júri

Presidente:

Arguente:

Orientador: Professora Marina Fuertes

204-2025

| | ' ' | | ' ' |

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à professora Marina Fuertes, pela disponibilidade e apoio desde o primeiro dia. Agradecer à junta de freguesia que me acolheu, à Dr. Rita Costenla e à Ana Almeida, pela grande oportunidade que me deram de coordenar um projeto tão importante, “Tardes Felizes”. A todo o staff da escola e aos professores que apoiaram este projeto e nos receberam sempre com um sorriso.

A todos os jovens e encarregados de educação por toda a disponibilidade para a realização do estudo. Agradecer a todos os jovens que fizeram parte do projeto “Tardes Felizes”, que muitas dores de cabeça me deram, mas sem dúvida que me deram ainda mais alegrias.

À minha família por estarem sempre presentes e por me apoiarem incondicionalmente. Mãe, pai, quando acabei a licenciatura fizeram-me uma promessa, que nunca esquecerei, eu apenas posso prometer estar sempre ao vosso lado e nunca desistir de sonhar e de ser feliz. Adoro ser vossa filha, não podia ter “escolhido” melhores pais. Mãe obrigada por me mostrares que devemos sempre ter objetivos e lutar por eles. Sei que estás sempre desse lado para me apoiar. Obrigada por todo o tempo que passaste à frente do computador a ler os meus trabalhos (acredito que não tenha sido fácil). Pai, obrigada por me ensinares que nada é impossível basta apenas termos força de vontade. Agradeço todas as vezes que disseste “Só...” aos meus resultados académicos. Com vocês aprendi que a palavra desistir não está no meu dicionário. “Quando crescer quero ser como tu...”

Agradeço aos meus irmãos por me aturarem em todos os momentos bons e menos bons, saber que estão sempre disponíveis para mim é uma sensação maravilhosa. Crescer com dois “guarda costas” não é para todos.

Agradeço à pessoa mais incrível que apareceu no meu caminho no ano de 2021, sem dúvida que é contigo que quero passar o resto da minha vida. A ti, Rodrigo, tenho muito a agradecer, por nunca me deixares desistir, por aturares todas as minhas frustrações. Principalmente por me mostrares que sou capaz de muita coisa, mesmo

quando tenho as minhas dúvidas. Espero continuar a celebrar contigo muitas conquistas futuras. A ti devo-te o mundo! Amo-te! Infinitos e Mais Além! Toma! Juro Joca!

Quero agradecer a uma pessoa pequena de tamanho, mas gigante de personalidade. Gabriel, apenas te quero agradecer por todos os teus abraços e carinhos, que mesmo sem saberes foram o meu maior apoio em dias menos bons. Obrigada por alegrares os meus dias.

A toda a família “emprestada”, Dona Isaura, Sr. Albertino e Constança, por todas as belas refeições e por toda a paciência que tem para me aturar.

À minha avó Zulmira, por todas as bolachas e todos os copos de leite, que me oferece e por todos os conselhos que me deu, a avó bem me disse para não ficar com o primeiro que me aparecesse, mas acho que ambas já concluímos que esse conselho foi bom, mas não foi acertado.

Por fim, mas não menos importante, agradeço muito à minha avó Justina, onde quer que esteja, apenas te quero agradecer por acreditares sempre em mim. Obrigada por todas as chamadas que fazíamos enquanto eu caminhava da escola para casa, sinto muita falta dessas chamadas. Obrigada por todo o teu apoio incondicional. Tenho muita pena que não estejas cá para celebrarmos juntas esta minha conquista. A ti apenas tenho mais uma coisa a dizer, “Avó, eu consegui!”

Resumo

Ao longo das últimas décadas, tem-se assistido, em Portugal ao desenvolvimento de políticas educativas que tem como objetivo a inclusão de jovens com Necessidades Educativas Especiais, promovendo assim medidas que garantam a igualdade na participação e na adaptação das práticas escolares às necessidades individuais de cada jovem com necessidades educativas especiais.

O presente estudo tem como objetivo compreender a perspetiva dos jovens com necessidades educativas especiais, dos encarregados de educação e dos profissionais sobre os tempos livres realizados no âmbito do projeto “Tardes Felizes”, desenvolvido numa escola básica. O estudo tem como foco os alunos do 2.º e 3.º ciclo que beneficiam de medidas educativas seletivas ou adicionais, procurando analisar as suas preferências, ambições e oportunidades no acesso às atividades de tempos livres.

De modo a alcançar esses objetivos, foi adotada uma metodologia que inclui métodos qualitativos e métodos quantitativos, através da realização de entrevistas semiestruturadas e observações diretas cotadas com a escala Playful. Por meio da recolha dos dados foi possível identificar as dinâmicas de brincar, os níveis de autonomia e o impacto das atividades de tempos livres em aspetos como o desenvolvimento social e motor dos jovens.

As medidas educativas seletivas procuram colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem e à inclusão, consistindo na aplicação de um percurso escolar diferenciado e adaptações curriculares não significativas. As medidas educativas adicionais visam colmatar as dificuldades acentuadas ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem, necessitando de recursos mais especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão. Por um lado, os jovens com medidas educativas seletivas com irmãos apresentam maior preferência por brincar com os colegas, valorizando a interação social. Por outro lado, os jovens com medidas educativas adicionais apresentam maior preferência por brincarem sozinhos, o que pressupõem uma maior necessidade de terem momentos individuais.

No que diz respeito à comparação entre brincar sozinho ou com um adulto, a maioria dos jovens apresentam preferência por brincar com um adulto, o que pode indicar a sua necessidade de apoio durante o ato de brincar. No entanto, alguns jovens do sexo masculino, com irmãos e que, atualmente, encontram-se entre o 5.º/6.º ano de escolaridade, apresentam preferência por brincarem sozinhos. Podemos assim entender, que o tipo de medidas educativas, o contexto familiar, o sexo e o ano de escolaridade influenciam as preferências lúdicas dos jovens.

Considera-se assim que a presença de um monitor dos tempos livres é importante para que os jovens participem ativamente nas atividades desenvolvidas, promovendo a autonomia dos mesmos e as suas interações sociais. Igualmente, o resultado sublinha a importância de práticas educativas adaptadas às crianças e jovens com necessidades específicas garantindo a inclusão de todos e de cada jovem nos tempos livres.

Este estudo destaca-se pelo facto de dar voz direta aos jovens com necessidades educativas especiais, aos seus encarregados de educação e aos profissionais que os acompanham. Contribuindo para uma análise mais aprofundada das dinâmicas de inclusão em contexto de tempos livres.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Tempos Livres, Jovens, Necessidades Educativas Especiais.

Abstract

Over the past decades, Portugal has witnessed the development of educational policies aimed at including young people with Special Educational Needs (SEN), promoting measures that ensure equal participation and the adaptation of school practices to the individual needs of each young person with SEN.

This study aims to understand the perspectives of young people with SEN, their guardians, and professionals regarding leisure time (LT) activities carried out under the "Happy Afternoons" project, developed in a primary school. The study focuses on students in the 2nd and 3rd cycles (middle school) who benefit from selective or additional educational measures, seeking to analyze their preferences, challenges, and opportunities in accessing leisure activities.

To achieve these objectives, a mixed-methods approach was adopted, combining qualitative and quantitative methods through semi-structured interviews and direct observations rated with the Playful scale. Data collection allows for the identification of play dynamics, levels of autonomy, and the impact of leisure activities on the social and motor development of young people.

On the one hand, young people with selective educational measures show a greater preference for playing with peers, valuing social interaction of whom come from family contexts with siblings. On the other hand, young people with additional educational measures tend to prefer playing alone, indicating a greater need for individual moments.

Selective educational measures seek to address learning support needs, consisting of the application of a differentiated school path and non-significant curricular adaptations. Additional educational measures aim to address marked difficulties in communication, interaction, cognition, or learning, requiring more specialized resources to support learning and Inclusion. On the one hand, young people with selective educational measures who have siblings show a greater preference for playing with their peers, valuing social interaction. On the other hand, young people with additional educational measures show a greater preference for playing alone, which suggests a greater need for individual time.

Regarding the preference between playing alone or with an adult, most young people prefer playing with an adult, demonstrating their need for support during play. However, some male students, with siblings and currently in the 5th–6th grades, prefer playing alone. Thus, it can be understood that the type of educational measures, family context, gender, and school year significantly influence young people's play behavior.

The results indicate that while young people highly value play, many depend on adult support to engage in play activities. Therefore, the presence of a leisure-time monitor is considered essential to encourage active participation, promote autonomy, and enhance social interactions. The findings also highlight the importance of educational practices adapted to children and young people with specific needs, ensuring the inclusion of every young person in leisure activities.

This study stands out for giving direct voice to young people with SEN, their guardians, and the professionals who support them, contributing to a deeper analysis of inclusion dynamics in leisure contexts. The data analysis reveals the need to develop educational practices that align with the individual needs and interests of each child or young person, considering leisure time as a space to support inclusion and well-being.

Keywords: Inclusive Education, Leisure Time, Young People, Special Educational Needs.

ÍNDICE GERAL

Lista de Abreviaturas.....	12
1. INTRODUÇÃO	13
2. Normas, Leis e Práticas para a Inclusão	16
.....	16
2.1. Constituição da República Portuguesa.....	18
2.2. Legislação nacional regulamentar da Educação Inclusiva	22
2.3. Inclusão Escolar	24
3. NEE e Educação Inclusiva	27
3.1. Educação Especial	30
3.2. Educação Inclusiva	30
3.3. Diferença entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva.....	32
4. O papel dos Tempos Livres no desenvolvimento das crianças e do jovens.....	33
5. Metodologia	36
5.1. Tipo de Estudo.....	37
5.2. Caracterização da População	37
5.2.1 Participantes.....	39
5.3. Técnica de Recolha de Dados.....	40
5.3.1 Entrevista Semiestruturada.....	40
5.3.2 Observação direta com a escala Playful.....	41
5.4 Procedimentos éticos.....	41
6. Apresentação dos Resultados	43
6.1 Análise comparativa das entrevistas realizadas aos profissionais	44
6.2 Análise comparativa das entrevistas realizadas aos encarregados de educação	44
6.3 Análise comparativa das entrevistas realizadas aos jovens.....	45
6.4. Análise entrevistas e escala Playful por participante.....	47

6.4.1 Participante 1 – Clara	47
6.4.2. Participante 2- Maria.....	48
6.4.3. Participante 3- Afonso.....	49
6.4.4. Participante 4- Leonor.....	51
6.4.5. Participante 5- Sofia	51
6.4.6. Participante 6- Renata.....	52
6.4.7. Participante 7- Francisco.....	53
6.4.8. Participante 8- João.....	53
6.4.9. Participante 9- Gonçalo.....	54
6.4.10.- Participante 10- Manuel	55
6.4.11. Síntese	56
6.5. Análise dos dados globais de acordo com os dados sociodemográficos e tipos de brincadeira	57
Gráfico 1: Amostra Total	57
6.6. Brincar no Campo Exterior (Sozinho/Colegas)	58
Gráfico 2: Brincar no Exterior (Sozinho/Colegas)	59
6.6.1 Brincar no Exterior (Sozinho/Adulto)	59
Gráfico 3: Brincar no Exterior (Sozinho/Adulto)	60
6.2. Brincar no recinto do Ginásio (Sozinho/Colegas).....	60
Gráfico 4: Brincar no Ginásio (Sozinho/Colegas)	61
6.2.1. Brincar no recinto do Ginásio (Sozinho/Adulto)	61
Gráfico 5: Brincar no Ginásio (Sozinho/Adulto)	62
6.3. Realização de atividades Artísticas (Sozinho/Colegas)	62
Gráfico 6: Atividades Artísticas (Sozinho/Colegas)	63
6.3.1. Atividades Artísticas (Sozinho/Adulto).....	63
6.4. Sala dos Tempos Livres (Sozinho/Colegas)	64

Gráfico 8: Sala dos Tempos Livres (Sozinho/Colegas).....	65
6.4.1 Sala dos Tempos Livres (Sozinho/Adulto)	65
Gráfico 9: Sala dos Tempos Livres (Sozinho/Adulto)	66
6.5. Atividade sensorial (Sozinho/Colegas)	66
Gráfico 10: Atividade Sensorial (Sozinho/Colegas)	67
6.5.1. Atividade Sensorial (Sozinho/Adulto)	68
Gráfico 11: Bolhas de Sabão (Sozinho/Adulto)	69
7. Discussão dos Resultados.....	70
8. Bibliografia	76
9. Anexos.....	81
.....	81
Anexo 1- Consentimento Informado.....	82
Anexo 2- Guião entrevista semiestruturada jovens.....	84
Anexo 3- Guião entrevista semiestruturada coordenadora do Ensino Especial.....	86
Anexo 4- Guião de entrevista semiestruturada para monitores dos tempos livres	87
Anexo 5- Guião de entrevista semiestruturada encarregados de educação	89
Anexo 6-Escala Playful.....	91
Anexo 7- Diário da República Portuguesa: Crianças/alunos para quem foram mobilizadas medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e Inclusão (Nr.).....	92
Anexo 8- Diário da República Portuguesa: Proporção de RTP e de PEI que preveem 80% ou + de tempo curricular semanal de permanência dos alunos em grupo-turma (%).....	93

Lista de Abreviaturas

TL- Tempos Livres

NEE- Necessidades Educativas Especiais

ED- Encarregados de Educação

EE- Educação Especial

RTP- Relatório Técnico Pedagógico

PEI- Programa Educativo Individual

ODS- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU- Organização das Nações Unidas

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

A presente dissertação tem como objetivo compreender a perspectiva dos jovens com necessidades educativas especiais (NEE), que usufruem de medidas educativas seletivas ou medidas educativas adicionais, sobre os tempos livres (TL). As medidas educativas seletivas têm como objetivo colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem não sustentadas pela aplicação de medidas universais. Já as medidas educativas adicionais pretendem colmatar as dificuldades persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagem que exigem recursos de apoio à aprendizagem e à inclusão (Diário da República, decreto-lei nº54/2018).

Adicionalmente, é pretendido analisar a perceção da coordenadora da Educação Especial (EE), de uma das monitoras dinamizadoras de atividade de TL e dos encarregados de educação (ED) sobre o que são os TL para os jovens e as suas preferências no que diz respeito ao ato de brincar. Neste caso, os TL caracterizam-se por terem como função apoiar o desenvolvimento social e motor dos jovens, através da criação de atividades lúdicas que vão de encontro aos seus interesses. Transversalmente e com o contacto com os pares os TL, também, promovem a criação de relações entre os diferentes intervenientes.

O presente estudo será realizado com alunos do 2.º e 3.º ciclo de uma escola básica, que se encontram inscritos no projeto de TL, “Tardes Felizes”, com o objetivo de identificar dinâmicas e práticas que podem influenciar a experiência dos jovens nos TL. Para o efeito, será realizado um estudo de caso, recorrendo a uma abordagem mista. A recolha de dados terá como foco a realização de entrevistas semiestruturadas e observações diretas conceituadas na escala Playfyul sendo que, através deste estudo, espera-se contribuir para uma melhor perceção da importância dos TL na promoção da inclusão dos jovens NEE.

Os TL são considerados momentos importantes no quotidiano dos jovens, promovendo o lazer, o desenvolvimento de competências sociais, emocionais, cognitivas e motoras (Silva, 2013). Considera-se, assim, que através da realização de atividade lúdicas os jovens têm oportunidade de explorar os seus interesses pessoais, adquirir autonomia e criar laços interpessoais. No caso de jovens com NEE, a forma como vivenciam os momentos de lazer podem ser condicionadas por diferentes fatores, tais

como medidas de apoio que foram implementadas na escola, o acesso a recursos adequados e as perceções dos profissionais e dos ED sobre a sua participação nos TL.

O conceito de inclusão tem assumido um papel importante nas políticas educativas, principalmente através do Decreto-lei nº54/2018, com o qual ficou estabelecido um modelo de educação inclusiva que tem como base a adaptação das práticas escolares às necessidades individuais dos alunos.

O presente estudo encontra-se organizado em oito capítulos, iniciando pela introdução, revisão da literatura, seguido da aplicação de entrevistas e terminando com a análise de dados. Assim sendo, no capítulo 1 estão presentes a introdução ao tema em estudo e os seus objetivos. O capítulo 2, é apresentado o conceito de inclusão, destacando as principais referencias legais e pedagógicas que apoiam a educação inclusiva em Portugal. No capítulo 3, são abordados o conceito de NEE, o conceito de EE e as diferenças entre a EE e a Educação Inclusiva. O capítulo 4 é dedicado ao tema dos tempos livres, apresentando o seu papel no desenvolvimento dos jovens, especialmente daqueles que apresentam NEE. No capítulo 5 está descrita a metodologia utilizada, onde estão incluídos o tipo de estudo, a caracterização dos participantes e os instrumentos de recolha de dados utilizados. O capítulo 6, apresenta os resultados que foram obtidos através das entrevistas semiestruturadas e das observações com a escala Playful. No capítulo 7, são apresentados os resultados tendo em conta o enquadramento teórico, bem como, a conclusão do estudo e possíveis alterações nos TL para a inclusão dos jovens.

2. Normas, Leis e Práticas para a Inclusão

| " | | | "

De acordo com o manual para garantir a inclusão e equidade na educação, desenvolvido pela UNESCO (2019) “Inclusão é o processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes.”

O direito à educação, é reconhecido através de diversos instrumentos internacionais, como é o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a convenção sobre os direitos da criança (1989) e a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006). A UNESCO (2014) defende que os estados têm o dever de respeitar, proteger e garantir a inclusão de todos os estudantes.

Ao longo dos últimos anos tem-se assistido a alguns avanços significativos no que diz respeito ao nível da escolarização primária, apesar disso ainda persistem inúmeras desigualdades. De acordo com a UNESCO (2016) existiam cerca de 263 milhões de crianças e jovens entre os 6 e os 17 anos, fora da escola, sendo que o sexo mais afetado é o feminino.

Por norma e em comparação com as classes sociais mais ricas, as crianças e os jovens que se encontram em contextos mais desfavorecidos têm quatro vezes mais probabilidade de não frequentar a escola e cinco vezes mais probabilidade de não concluírem o ensino primário. Estas desigualdades são agravadas tendo em conta fatores como a pobreza, o género, a etnia, a necessidade específica e a migração. Mesmo em países desenvolvidos, tem-se assistido ao aumento da exclusão educacional devido a fenómenos tais como a globalização e a migração internacional.

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especificamente o objetivo 4, procura reforçar o compromisso internacional relativamente à educação inclusiva e de qualidade. Para isso, é necessário promover oportunidades de aprendizagem para todos.

A inclusão é um conceito central nos objetivos estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), presente na agenda 2030. De um modo geral, o que leva à criação dos objetivos de desenvolvimento sustentável, são os desequilíbrios. Através do 1º relatório da ONU, foi perceptível a existência de milhões de pessoas no mundo em situação de exclusão social. Nos últimos anos tem-se assistido a alguns avanços no sentido da diminuição do número de indivíduos em situação de exclusão social e, apesar

disso, ainda existem muitos indivíduos que sofrem com o acesso limitado a oportunidades a nível económico, político e social. A ação de educação 2030, refere a importância e a necessidade de combater todas as formas de exclusão, dando maior atenção aos grupos mais vulneráveis, tal como crianças ou jovens com necessidades específicas, minorias étnicas e linguísticas.

Neste sentido, a educação inclusiva é considerada como sendo um elemento essencial para apoiar a justiça social e para a promoção de dignidade humana (UNESCO. 2019. *Manual para garantir a inclusão e equidade na educação*).

“A inclusão não é uma estratégia para ajudar as pessoas a encaixarem-se no sistema e nas estruturas que existem nas nossas sociedades, trata-se de transformar esses sistemas e estruturas para torná-los melhores para todos. Inclusão é criar um mundo melhor para todos.”
(Daniel Richler antigo presidente da Inclusion International) (P.2).

O objetivo 4 da agenda 2030, é uma educação de qualidade para todos. Tendo como objetivo diminuir as diferenças de género na educação, de modo a garantir a igualdade de oportunidade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional, mesmo para os jovens mais vulneráveis, onde se encontram incluídas as pessoas com necessidades específicas.

Um outro objetivo presente na agenda 2030, direcionada para a inclusão de indivíduos com necessidades específicas, é a construção de melhores instalações físicas e apropriadas, de modo a criarem-se ambientes de aprendizagem seguros e inclusivos.

2.1. Constituição da República Portuguesa

O conceito de inclusão está diretamente relacionado com o conceito de escola inclusiva. Nesse sentido, a Constituição da República Portuguesa defende que “todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar”. Assim sendo, o sistema educativo nacional deve ser planeado e os programas educativos devem ser executados tendo em conta as diferentes características e necessidades dos alunos, promovendo a tolerância pela diferença.

“Escola inclusiva é um sistema de educação e ensino onde os alunos com NEE, incluindo os alunos com deficiência, são educados na escola do bairro, em ambientes de ala de aula regulares, apropriadas para a sua idade (cronológica), com colegas que não têm deficiências e onde lhes são oferecidos ensino e apoio de acordo com as suas capacidades e necessidades individuais.” Jesus & Martins,

Em Portugal, os princípios orientadores da inclusão escolar estão expressos no Decreto-lei nº54/2018 de 6 de julho. Este documento defende que a ação governativa deveria “apostar numa escola inclusiva, 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” (Decreto-lei nº54/2018).

A inclusão escolar passa por acolher crianças e jovens com NEE que residam na vizinhança da escola. Para isso é necessário promover o fácil acesso destes alunos às turmas regulares. De acordo com a direção geral da educação:

“A criação de escolas inclusivas implica considerar as três dimensões que a mesma incorpora: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese; a dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão respeitante às práticas educativas, não podendo nenhuma delas ser negligenciada”

O artigo 3º, do Decreto-lei nº54/2018, define oito princípios orientadores da educação inclusiva:

- a) “Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;
- b) Equidade, a garantir de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;

- c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;
- d) Personalização, o planeamento educativo centrado no aluno, de modo que as medidas sejam decididas casuisticamente de acordo com as suas necessidades, potencialidades, interesses e preferências, através de uma abordagem multinível;
- e) Flexibilidade, a gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa nos seus métodos, tempos, instrumentos e atividades possa responder às singularidades de cada um;
- f) Autodeterminação, o respeito pela autonomia pessoa, tomando em consideração não apenas as necessidades do aluno, mas também os seus interesses e preferências, a expressão da sua identidade cultural e linguística, criando oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões;
- g) Envolvimento parental, o direito dos pais ou encarregados de educação à participação e à informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;
- h) Interferência mínima, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições cuja ação se revele necessária à efetiva promoção do desenvolvimento pessoal e educativo das crianças ou alunos e no respeito pela sua vida privada e familiar”.

Em Portugal, o Programa do XXI Governo Constitucional estabeleceu como prioridade da ação governativa a aposta numa escola inclusiva, onde todos os alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, devem ter acesso a respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação, facilitando assim, a sua plena inclusão social. Esta prioridade política vem concretizar o direito de cada aluno ter acesso a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades e necessidades.

Através desta prioridade política pretende-se efetivar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva, de modo a responder a todas as potencialidades, expectativas e

necessidades de cada aluno. Deste modo, o decreto-lei nº54/2018, pretende proporcionar a “todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade, contribuindo assim, decisivamente, para maiores níveis de coesão social.”

De acordo com o Decreto-Lei nº54/2018 a educação inclusiva tem como objetivo garantir que os processos de ensino são adequados às características e condições individuais de cada aluno, sendo responsabilidade da escola encontrar estratégias diversificadas para ultrapassar as dificuldades individuais de cada aluno.

A UNESCO (2009) defende que o compromisso com a educação inclusiva é um processo que procura responder à diversidade de necessidades dos alunos. Assim, é necessário recorrer ao aumento da participação de todos os alunos no processo de aprendizagem e na vida da comunidade escolar.

“Foi reiterado por Portugal com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu protocolo opcional, adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova Iorque, no dia 13 de dezembro de 2006, aprovada pela Resolução da Assembleia da República nº 56/2009, de 30 de julho, e reafirmada na “Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa”, em julho de 2015. Este compromisso visa ainda dar um cumprimento aos objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030 da ONU” (Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho)

O artigo 71º da constituição portuguesa defende que os cidadãos portadores de necessidades específicas estão sujeitos aos deveres consignados na constituição exceto aqueles que se encontrem incapacitados. Assim sendo, o estado tem a obrigação de “realizar uma política nacional de prevenção e de tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias”. Adicionalmente, o estado deve desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade relativamente aos deveres de respeito e solidariedade para com as pessoas com necessidades específicas.

2.2. Legislação nacional regulamentar da Educação Inclusiva

A importância da educação inclusiva em Portugal, foi consagrada no Decreto-lei 54/2018, de 6 de julho, através do qual ficaram estabelecidos princípios e normas orientadoras, dando assim, uma resposta educativa à diversidade dos alunos no sistema educativo.

O decreto-lei nº54/2018, substituiu o modelo educativo que tinha como foco o diagnóstico e passou a aplicar modelos educativos com base nas capacidades e nos contextos de aprendizagem de cada aluno. Este documento, apresenta uma visão centrada na inclusão e equidade, promovendo uma escola que vê a diversidade como uma oportunidade e não como um obstáculo. Adicionalmente, apresenta um conjunto de medidas que pretendem garantir o sucesso educativo de todos, através da adoção de estratégias pedagógicas flexíveis e orientadas por princípios de justiça social.

Os princípios orientadores da educação inclusiva, presente no decreto-lei 54/2018, no artigo 3º, são:

- “Educabilidade universal”, ou seja, todas as crianças e jovens devem ser capazes de aprender e desenvolverem-se no seu processo educativo;
- “Equidade”, deverá ser garantido que todas as crianças e jovens têm acesso aos apoios necessários de modo a atingirem o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- “Inclusão”, todas as crianças e jovens têm o direito ao acesso e participação plena e efetiva no contexto educativo;
- “Personalização”, o planeamento educativo deve ser centrado no aluno, deste modo as medidas serão decididas de acordo com as necessidades, potencialidades, interesses e preferências do aluno;
- “Flexibilidade”, deverá ser feita uma gestão flexível do currículo, dos espaços e dos tempos escolares, de modo que a ação educativa possa responder às singularidades de cada um dos alunos;

- “Autodeterminação”, ou seja, o respeito pela autonomia pessoal de cada aluno, tendo em conta não apenas as necessidades do mesmo, mas também os seus interesses e preferências;
- “Envolvimento parental”, refere-se ao direito dos pais ou ED na participação e na informação relativamente a todos os aspetos do processo educativo do seu educando;
- “Interferência mínima”, a intervenção técnica e educativa deve ser desenvolvida exclusivamente pelas entidades e instituições, cuja ação se revele necessária à plena promoção do desenvolvimento pessoal e educativos dos alunos.

No que diz respeito às atuações da escola de modo a promoverem a inclusão (Decreto-lei 54/2018, artigo 5º),

“1- As escolas devem incluir nos seus documentos orientadores as linhas de atuação para a criação de uma cultura de escola onde todos encontrem oportunidades para aprender e as condições para se realizarem plenamente, respondendo às necessidades de cada aluno, valorizando a diversidade e promovendo a equidade e a não discriminação no acesso ao currículo e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória;

2- As linhas de atuação para a inclusão vinculam toda a escola a um processo de mudança cultural, organizacional e operacional baseado num modelo de intervenção multinível que reconhece e assume as transformações na gestão do currículo, nas práticas educativas e na sua monitorização;

3- As linhas de atuação para a inclusão devem integrar um contínuo de medidas universais, seletivas e adicionais que respondam à diversidade das necessidades de todos e de cada um dos alunos;

4- As escolas devem, ainda, definir indicadores destinados a avaliar a eficácia das medidas referidas no número anterior.”

2.3. Inclusão Escolar

De acordo com Freire, S. (2008), a inclusão é considerada um movimento educacional, social e político, que tem como objetivo defender o direito de todos os indivíduos poderem participar de forma consciente e responsável na sociedade em que estão inseridos. Neste sentido, defende o direito do indivíduo em ser aceito e respeitado dentro das suas diferenças em relação aos outros indivíduos.

No que diz respeito ao contexto escolar, o conceito de inclusão defende que todos os alunos desenvolvam as suas potencialidades e competências para exercerem o seu direito de cidadania, para isso é necessário que exista uma educação de qualidade para o indivíduo e que seja programada de acordo com as necessidades, os interesses e as características do jovem.

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades” (P.1) (Paulo Freire, educador, pedagogo e filósofo, 2016)

Nesse sentido, a inclusão escolar passa por acolher crianças e jovens com NEE que residam nas proximidades da escola sendo, para isso, necessário promover o fácil acesso destes alunos às turmas regulares. O processo de inclusão escolar nem sempre é bem-sucedido, pois nem sempre as crianças e jovens com NEE encontram na escola os recursos humanos e as condições necessárias para satisfazerem as suas necessidades.

Quando refletimos sobre o conceito de inclusão escolar, é necessário afastar a ideia de escola segregadora e tradicional, ou seja, não promover a formação de turmas heterogêneas (Porter, 1997). Assim, na mesma turma devem coabitar alunos com diferentes capacidades, necessidades, idades, sexo, condições sociais e religiosas. Podemos, assim, concluir que a inclusão escolar é um fenómeno político e social, de carácter legislativo presente nas premissas da educação nacional.

“O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo ativo de cada aluno

para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação” (Rodrigues, 2006)

A definição do conceito de inclusão escolar está consagrada nos princípios presentes na Declaração de Salamanca, através da qual se guiam todos os governos e organizações. Estes princípios defendem que toda a criança tem o direito à educação e devem ter possibilidade de obter uma aprendizagem satisfatória, uma vez que possui características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem próprias.

“As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; Além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.” (Declaração de Salamanca) (1994, P.1)

O direito à educação é um direito constitucional, quando se fala em inclusão abordamos um conceito abrangente e ambicioso que propõe a criação de um único sistema educativo para todos os alunos com ou sem NEE. Este conceito baseia-se em princípio de aceitação das diferenças individuais como um atributo e não como um obstáculo, valorizando a diversidade humana devido à sua importância para o enriquecimento de todas as pessoas, no direito de incluir e não de excluir e no igual valor das minorias em comparação com a maioria (Santos, 2011).

De acordo com Rodrigues (2003) na escola inclusiva todos os alunos estão na escola para aprender, não considerando apenas a presença física, mas também a pertença à escola e ao grupo. Deste modo, a criança ou jovem sente que pertence à escola e a escola sente responsabilidade pelo seu aluno.

Entendemos assim, que a inclusão é um processo de ajustamento e resposta à diversidade de necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, nesse sentido requer adaptações e mudanças no conteúdo, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias (UNESCO, 2009). O conceito da inclusão surge como uma resposta aos problemas identificados na sociedade que exigem medidas ajustadas e assentes no respeito pela diversidade, apoiando assim, todo e qualquer indivíduo na sua preparação para uma cidadania livre e ativa (EASNIE, 2017).

3. NEE e Educação Inclusiva

| " | | " |

As NEE dizem respeito a pessoas com problemas sensoriais, físicos, intelectuais e emocionais que tenham alguma dificuldade de aprendizagem, relacionadas com fatores orgânicos ou ambientais.

O conceito de NEE começou a ser utilizado no final dos anos 70, representando um marco decisivo na forma de perspetivar a criança diferente e com problemas na aprendizagem. Este conceito surge tendo como objetivo a substituição da tradicional classificação das diversas necessidades específicas, que era baseada em critérios fundamentalmente médicos, que procuravam sublinhar os problemas na aprendizagem que qualquer criança poderá apresentar ao longo do percurso escolar, não sendo necessariamente um défice individual (Madureira & Leite, (2003)). A utilização do conceito de NEE para além de representar uma alteração na terminológica e semântica, apresentou uma intenção efetiva de mudança na forma de perspetivar a EE e consequentemente a educação dita “regular”.

A utilização progressiva do termo NEE no campo da educação, para além de possibilitar uma visão socialmente menos estigmatizada relativas aos problemas dos alunos, apresentou implicações no âmbito de intervenção da EE.

Nesse sentido, a EE passa a atender não apenas as crianças ou jovens com necessidades específicas, mas também todos os que apresentem problemas de aprendizagem, ao longo do seu percurso escolar (Madureira & Leite, 2003).

Em 1978, o conceito de NEE surge pela primeira vez especificado no Relatório Warnock. Neste relatório estava explícito que apenas uma percentagem significativa de alunos apresentava, durante o percurso escolar, problemas na aprendizagem e necessitavam da intervenção da EE. Estes problemas poderão apresentar um carácter permanente ou temporário no percurso escolar do aluno, uma vez que estas não advêm necessariamente de uma necessidade específica, mas sim de um conjunto diversificado de fatores.

O Relatório Warnock, define que as NEE incluem situações que implicam, por parte da escola:

- a) “A disponibilização de meios especiais de acesso ao curriculum;

- b) A elaboração de currículos especiais e adaptados;
- c) A análise crítica sobre a estrutura social e o clima emocional nos quais se processa a educação.”

Nos anos oitenta, surgiram novas definições do conceito de NEE, com o intuito de procurar a operacionalização, evidenciando preocupações que não abrangiam apenas os alunos portadores de necessidades específicas, físicas, sensoriais, motoras e mentais, mas sim todos os que apresentassem dificuldades na aprendizagem ao longo do seu percurso escolar.

No Education Act (Londres, 1981) considera-se que “uma criança tem NEE se tiver dificuldades na aprendizagem que requerem a intervenção da educação especial”. Sendo que se define que uma criança tem dificuldades na aprendizagem, se esta:

- Tiver dificuldades significativamente maiores para aprender do que a maioria das crianças na sua idade;
- Tiver uma incapacidade que impede ou que a coloca em dificuldades no uso dos meios educativos geralmente oferecidos nas escolas.

Podemos assim comparar a definição apresentadas pelo documento Warnok Report e pela Education Art, sendo que o primeiro centra-se nas exigências que as populações colocam às escolas e o segundo demonstra as dificuldades das crianças em aceder ao currículo escolar.

De acordo com CasaNova (1990) considera-se que as NEE são,

“aquelas que têm certos alunos com dificuldades maiores que o habitual e que precisam, por isso, de ajudas complementares específicas. (...) Determinar que um aluno apresenta necessidades especiais supõe que para atingir os objetivos educativos necessita de apoios didáticos ou serviços particulares e definidos, em função das suas características pessoais (...).”

3.1. Educação Especial

O sucesso da educação depende da eficácia dos apoios assegurados a todas as crianças durante o seu percurso escolar. O apoio da EE poderá assumir um caráter permanente ou temporário consoante o tipo de problemas manifestados pelas crianças ou jovens.

Podemos assim entender, que o conceito de NEE trouxe uma grande transformação à abordagem tradicional de crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido a intervenção evolui de uma perspetiva exclusivamente médica, para uma perspetiva pedagógica e inclusiva, que tem em consideração os múltiplos fatores que podem interferir no sucesso escolar da criança ou jovem.

A adaptação do currículo e dos métodos de ensino às necessidades individuais, permite perspetivar a importância de intervenção que respeitem a diversidade dos alunos. Essa visão inclusiva promove a igualdade de oportunidades e reforça o papel essencial da escola em acolher e desenvolver o potencial de todos, independentemente das dificuldades apresentadas.

Podemos, assim, considerar que os apoios precoces e adequados às NEE são fundamentais para prevenir o agravamento de dificuldades e garantir que cada aluno tenha um percurso escolar positivo e bem-sucedido, promovendo consequentemente uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

Em Portugal, nas últimas décadas tem-se assistido ao desenvolvimento de políticas sobre a educação inclusiva. Através destas políticas foi possível a criação de ações de formação de professores, tendo em conta novas formas de organização escolar e de apoio educativo. Devido a estas políticas, Portugal no ano de 2010 tinha pouco mais de 2% de alunos com alterações na função do corpo ou no processamento cognitivo, em escolas especiais, estando os restantes alunos em escolas regulares (Ministério da Educação, 2010).

3.2. Educação Inclusiva

Uma das formas de promover a inclusão é através da intervenção educativa, ou seja, da educação inclusiva. Esta tem como objetivo defender o direito de todos os alunos

a desenvolverem as suas potencialidades, de modo que estes possam atingir o sucesso independentemente das suas necessidades (Freire, 2008). Uma das obrigações do Estado é a promoção da inclusão, devendo garantir que qualquer pessoa, independentemente das suas características possa atingir o sucesso pessoal. Para além disso a educação inclusiva procura promover os valores comuns dos direitos humanos, sendo eles, a liberdade, a tolerância e a não-discriminação através da educação, para isso é necessário recorrer a novas estratégias e a práticas direcionadas para pessoas com necessidades especiais. (Pereira, et al., 2021). A UNESCO (2005 citado por DGIDC, 2011) defende que a inclusão é um processo que procura dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos, através da sua participação na aprendizagem, na cultura e na comunidade. Deste modo, será necessário realizar alterações nos conteúdos, nas abordagens e nas estratégias utilizadas no sistema educativa, garantindo assim, a educação para todos os alunos.

Assim sendo, de acordo com a DGIDC (2001. p.7), foram definidas quatro ideias-chave sobre a educação inclusiva:

- 1) “A inclusão é um processo;
- 2) A inclusão diz respeito à participação de TODOS os alunos na aprendizagem, na vida escolar e na comunidade;
- 3) A inclusão implica a identificação e a remoção de barreiras à participação e à aprendizagem (ao nível das atitudes, da comunicação, do espaço físico, do meio socioeconómico, entre outras);
- 4) A inclusão baseia-se no princípio de que as escolas são responsáveis por garantir a educação de TODOS os alunos.”

De acordo com a Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (2018), para existir a inclusão de pessoas com NEE junto dos restantes estudantes, é necessário a criação de ferramentas que promovam a inclusão social e a maior satisfação com a vida em geral.

3.3. Diferença entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva

A principal diferença entre estes dois termos está principalmente no termo Inclusão, na EE o ensino está totalmente voltado para alunos com necessidades específicas, já na educação inclusiva o foco está em todos os alunos com e sem necessidades específicas, considerando que todos devem ter a possibilidade de conviverem e aprenderem juntos.

Já a educação inclusiva, defende que o processo educativo deve ser entendido como um processo social, através do qual todas as crianças ou jovens com necessidades específicas têm o direito à escolarização como os seus pares. Esta abordagem reconhece que todos os jovens são diferentes dentro do ambiente escolar.

Para tornar a escola inclusiva é necessário garantir acessibilidade a todos em diversos contextos da instituição de ensino, podendo ser adaptações físicas, sociais ou pedagógicas. Para tal, é necessário eliminar todo o tipo de barreiras que possa impedir o ensino e a aprendizagem de um aluno com NEE.

4.0 papel dos Tempos
Livres no
desenvolvimento das
crianças e do jovens

| | ' ' | | ' ' |

Recentemente voltámos a viver uma regressão no TL devido à carga horária escolar e às atividades extracurriculares organizadas e impostas pelo agregado familiar. Apesar disso, Pereira e Neto (1999) defendem que “quanto mais reduzidas as experiências na infância, menores são as suas capacidades de opção, já por si bastante limitadas pela oferta”, nesse sentido, não devemos sobrecarregar as crianças ou jovens com atividades orientadas. Devemos oferecer-lhes atividades diversas que englobem todas as áreas de desenvolvimento.

Ander-Egg (2001), defende que tempos livres são momentos criativos, são um tempo interpessoal de comunicação com o grupo e com o ambiente físico. Podemos, assim, considerar que é um tempo de compromisso social que está relacionado com a participação voluntária das crianças ou jovens em diversas atividades de caráter social e inclusivo.

Do ponto de vista social, a ocupação do tempo livres é considerada um problema nas faixas etárias de infantojuvenil e na terceira idade, uma vez que ambas enfrentam dois níveis principais de preocupações: a escassez de opções adequadas e as limitações de acesso. Esses fatores, entre outros, são considerados obstáculos importantes para o pleno usufruto dos TL pelos grupos dessas faixas etárias, sendo eles:

- a) As instituições de acolhimento durante o dia
- b) As instituições de acolhimento permanente para situações particulares (abandono e maus-tratos na infância e incapacidade de apoio domiciliário)

De acordo com Pereira & Neto (1997) os TL estão assentes em dois pressupostos: “a capacidade de decisão do indivíduo e a de ser capaz de fazer algo.” Apesar disso, as capacidades do indivíduo estão condicionadas pelas opções de lazer que lhes são oferecidas, tais como, a escola, a família e a comunidade em que estão inseridos o que contribui para limitar a capacidade de decisão de cada indivíduo. Poderemos, assim, considerar que quanto mais reduzidas forem as experiências na infância, menores serão as capacidades de opção, sendo que estas já são limitadas pela oferta.

Viché, (citado por Machado, 1994), define TL como sendo, “aquele em que realizamos as atividades que são gratificantes, sem experimentarmos como obrigatórias

ou rotineiras. Tempo em que vivemos a atividade como realização da pessoa, atividade na qual refletimos nos nossos interesses e atitudes, vivenciando-a sem limites, é a atividade criativa das pessoas” (p. 7)

Para Barbosa (1995) a ideia de tempo livre pode ser encarada como um tempo de liberdade e desenvolvimento humano. Neste sentido poderemos considerar que as crianças nos seus TL poderão ser verdadeiros atores sociais, desenvolvendo de forma harmoniosa todas as competências necessárias para o seu desenvolvimento absoluto e global.

Freire (2006), define o lazer como “experiência subjetiva de vida positiva, caracterizada por uma sensação de bem-estar, motivação intrínseca e sentido de liberdade.” (Citado por Silva)

Através das brincadeiras, a criança explora, conhece o mundo e a si própria, relaciona-se e cria brincadeiras. Desta forma, tornam-se atores e autores sociais das suas infâncias, dotados de interesses e perspetivas únicas (Ferreira, 2002 citado por Sarmiento & Cerisara, 2004).

Brant, Santos & Vicente (2015), destacam que é a partir da brincadeira que a criança aprende sobre coisas primárias para a vida quotidiana, tais como, “tomar banho, alimentar-se, fazer a sua higiene.”. Dentro dessa perspetiva, Cordazzo e Vieira (2007) e Freitas (2010) defendem que o ato de brincar permite que a criança desenvolva a fala, aspetos físicos, de aprendizagem, criatividade e por fim, desenvolvam aspetos relacionados com a interação social.

“À escola compete desenvolver competências na criança que lhe permitam gerir o seu tempo, em particular o tempo livre, favorecendo a sua autoformação. A homogeneização de grupos de tempos livres, por centros de interesses, é um fator de desenvolvimento social.” (Pereira & Neto, 1999).

5. Metodologia

| ' ' | | ' ' |

Para a presente dissertação será realizada uma abordagem de análise de dados mista, tendo como objetivo, compreender qual a perspectiva dos jovens com NEE, das famílias e dos profissionais sobre os TL, realizadas em contexto extracurricular. Para a recolha de dados, serão realizadas entrevistas semiestruturadas à coordenadora da EE, a uma monitora dos TL e aos ED. No caso dos jovens com NEE, a recolha de dados incidirá sobre a realização de entrevistas semiestruturadas ou foto entrevista e observações diretas, tendo como instrumento de análise a escala Playful. Através desta escala foi possível observar e avaliar a importância que os jovens dão ao ato de brincar.

5.1. Tipo de Estudo

O presente estudo caracteriza-se como sendo um estudo caso, de acordo com Eisenhardt (1989) e Yin (2009), esta metodologia é utilizada para a análise de dados qualitativos, recolhidos através de acontecimentos reais podendo ter dados quantitativos incorporados. É um estudo detalhado de apenas um único objeto, permitindo aprofundar o conhecimento dentro da área em estudo.

No que diz respeito à análise de dados recorreu-se à análise de dados mista que se caracteriza por ser uma metodologia de investigação que envolve a recolha de dados de um modo quantitativo e qualitativo. Através desta abordagem foi possível obter uma melhor compreensão da problemática em estudo.

Através da utilização de uma análise de dados mista é possível retirar os pontos fortes de cada abordagem, compensando os pontos fracos da outra abordagem, obtendo assim, uma compreensão mais completa e abrangente do problema em investigação. Por fim, através deste método foi possível obter uma análise mais aprofundada, de modo a captar diferenças substantivas das experiências dos participantes e os pontos que este tem em comum, obtendo assim uma visão detalhada sobre o papel da brincadeira para o desenvolvimento dos jovens.

5.2. Caracterização da População

De acordo com o Ministério da Educação nas escolas públicas e no ano letivo 2022/2023, foram mobilizadas medidas educativas seletivas ou medidas educativas

adicionais de suporte à aprendizagem e à inclusão para 88,682 crianças ou jovens, desde o pré-escolar ao ensino básico ou secundário. Desses alunos (anexo 7):

- “4,884 (5,5%) estavam inscritas na educação pré-escolar;
- 24,082 (27,2%), 18,408 (20,8%) e 27,500 (31%) estavam, respetivamente, matriculados no 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico;
- 13,808 (15,6%) estavam matriculados no ensino secundário.”

No ano letivo de 2022/2023, foram elaborados nas escolas públicas 88,682 Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP), dos quais 96,9% integram medidas seletivas de suporte à aprendizagem e à inclusão e 20,3% integram medidas adicionais de suporte à aprendizagem.

De acordo com os RTP elaborados prevê-se que as crianças ou jovens estejam presentes em grupo-turma cerca de 80% ou mais do tempo curricular semanal, no ensino básico e secundário, os valores são sempre iguais ou superiores a 80%, no 1º ciclo do ensino básico o valor é de 90%.

Os RTP onde estão definidos Programas Educativos Individuais (PEI) apresentam valores mais modestos, variando entre os 46,9% registados no 1.º ciclo no ensino básico e os 11,7% no ensino secundário. (Anexo 8)

Na escola básica, onde se encontra o público-alvo em estudo e de acordo com a coordenadora da EE, os jovens com medidas educativas adicionais, até ao sexto ano, estão integrados na turma porque conseguem desenvolver algumas competências estando integrados na turma. A partir do sétimo ano, os jovens não estão tão presentes com o grupo turma.

“Porque o que acontece é que os alunos com adicionais em particular, até ao sexto ano ainda estão muito integrados na turma, porque há disciplinas que eles podem desenvolver, que normalmente são as áreas das expressões, ciências, também com o nosso apoio e história também, com o apoio da educação especial. Mas quando chegamos ao sétimo ano é muito mais complicado porque o conjunto de disciplinas não lhes permite,

nem faz sentido, estarem presentes, acho eu, pelo menos tem sido essa a nossa política aqui na escola.” (Clara, coordenadora da EE, escola básica)

5.2.1 Participantes

A seleção dos participantes foi feita de modo intencional, o que se caracteriza por ser uma seleção que tem como base um fator particular, neste caso a presença de medidas educativas seletivas ou adicionais e estarem inscritos nos TL. Para a seleção de participantes foram distribuídos consentimentos informados aos ED dos jovens, com um pedido de autorização para a participação dos mesmos, o mesmo documento foi entregue à coordenadora da EE e à monitora dos TL (Anexo 1). Deste modo o grupo de estudo será composto por:

- Jovens do 2.º e 3.º ciclo com NEE, que possuam medidas educativas seletivas ou medidas educativas adicionais, que se encontrem matriculados na escola básica e inscritos no projeto de TL, “Tardes Felizes”:
 - ✓ 6 jovens com medidas educativas seletivas. 3 jovens do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10/11 anos e os 12/13 anos, que frequentam o 5.º/6.º ano de escolaridade e 7.º/8.º ano de escolaridade; 3 jovens do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10/11 anos, e frequentam o 5.º/6.º ano de escolaridade;
 - ✓ 4 jovens com medidas educativas adicionais. 2 jovens do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 13/14 anos, que frequentam o 7.º/8.º ano de escolaridade; 2 jovens do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 11/12 anos e que frequentam o 5.º/6.º ano de escolaridade.
- Coordenadora da EE que implementa medidas educativas aos jovens;
 - ✓ Assume o cargo de coordenadora da EE, há 3 anos, na escola básica.
- Monitora do projeto de TL que implementa e dinamiza atividade lúdicas para os jovens;

- ✓ Assume esta função, desde o início do projeto dos TL, há 5 meses (à data da entrevista)
- 6 ED responsáveis pelos jovens participantes.

5.3. Técnica de Recolha de Dados

5.3.1 Entrevista Semiestruturada

Ao longo do estudo foram realizadas entrevistas semiestruturadas, à coordenadora da EE, à monitora dos TL, aos ED e aos jovens, sempre que possível. Estes tipos de entrevistas caracterizam-se por oferecerem uma maior margem de manobra, mantendo a estrutura da entrevista, apesar de ser uma conversa orientada entre o investigador e o entrevistado, oferecendo maior flexibilidade.

As entrevistas semiestruturadas realizadas aos ED têm como objetivo compreender as suas perspetivas relativamente à importância dos TL para os seus educandos. As entrevistas realizadas aos jovens têm como objetivo, compreender quais são as suas preferências no ato de brincar, se sozinhos, com os colegas ou com um adulto, em contexto de TL.

Já a entrevista realizada a uma das monitoras dos TL, tem como objetivo compreender qual o seu papel no planeamento e execução das atividades desenvolvidas nos TL e analisar qual o impacto que a monitora considera que os TL têm no desenvolvimento dos jovens. Através da entrevista realizada à coordenadora da EE é pretendido compreender a sua perceção sobre a importância dos TL para os jovens com NEE, bem como o envolvimento familiar e o impacto dos TL no desenvolvimento dos jovens.

As entrevistas serão organizadas da seguinte forma:

- Jovens: Preferências e hábitos de brincadeira (Anexo 2);
- Coordenadora da EE: Perspetiva sobre os TL e desafios para a inclusão (Anexo 3);
- Monitora dos TL: Entender as atividades desenvolvidas e o impacto que poderão ter nos jovens (Anexo 4);

- ED: Percepção e opinião que apresentam relativamente aos TL dos jovens, a percepção do brincar e perspetivas para o futuro relacionadas com os TL (Anexo 5).

5.3.2 Observação direta com a escala Playful

A escala Playful é utilizada de modo a analisar e cotar o comportamento de brincar do jovem e, deste modo, será possível verificar três aspetos do brincar: a dimensão, que se caracteriza como sendo a importância que a criança dá à brincadeira (avaliada de 0 a 3, sendo que o 0 corresponde a “raramente ou nunca” e o 3 corresponde a “quase sempre”). A intencionalidade, que diz respeito ao brincar de forma intencional (avaliada de 0 a 3, sendo que o 0 corresponde a “não e o 3 a “altamente”). Por fim será analisada a capacidade de produzir brincadeiras (avaliada de 0 a 3, sendo que o 0 corresponde a “não qualificado” e o 3 a “altamente qualificado”). A cotação final será obtida através da contagem total do número de vezes em que cada comportamento foi observado pelo investigador.

A escala Playful (Anexo 6), utilizada ao longo deste estudo, tem como principal objetivo avaliar o nível de envolvimento lúdico dos jovens, tendo como principais indicadores de observação:

- Dimensão: a importância que o jovem dá às brincadeiras. Permite perceber se o ato de brincar tem ou não um papel central no seu bem-estar e aprendizagem;
- Intencionalidade: brincar de forma consciente e com intenção. Está associado ao desenvolvimento da autonomia e da criatividade do jovem;
- Capacidade: aptidão para o jovem produzir brincadeiras de forma autónoma. Diz respeito, à iniciativa que o jovem apresenta em iniciar uma brincadeira.

5.4 Procedimentos éticos

O presente estudo, teve como princípio éticos a proteção de dados e o anonimato dos participantes. Para isso os participantes ou os seus responsáveis legais preencheram um consentimento informado (Anexo 1), através do qual foi explicitado o objetivo do

estudo, a natureza voluntária da participação, o tempo estimado da duração das entrevistas, bem como os direitos dos participantes, ou seja, o direito a não responder ou de desistir a qualquer momento sem necessidade de justificação. Para além disso, é dada a possibilidade aos participantes de retirarem as respostas dadas no prazo de 30 dias após a realização da entrevista.

A gravação das entrevistas apenas se realizou após a devida autorização dos participantes, através do consentimento informado. As presentes gravações foram armazenadas num ambiente digital e eliminadas após a conclusão do estudo garantindo, assim, o cumprimento das normas de proteção dos dados dos participantes.

Todos os dados recolhidos sobre os participantes foram tratados de forma confidencial, tendo sido assegurado a todos os participantes o seu anonimato. Para tal foi solicitado a todos os participantes que escolhessem um nome fictício para ser utilizado ao longo do estudo. Nesse sentido, todos os nomes utilizados na transcrição e nas citações são fictícios, de modo a não permitir qualquer forma de identificação pessoal.

Por fim, o presente estudo foi conduzido tendo em conta a sensibilidade ética, tendo em conta a condição vulnerável do público-alvo, sendo eles jovens com NEE.

6. Apresentação dos Resultados

| ' ' | | ' ' |

6.1 Análise comparativa das entrevistas realizadas aos profissionais

De modo a garantir o anonimato de todos os intervenientes no estudo serão utilizados apenas nomes fictícios. Para o presente estudo, realizou-se uma entrevista à coordenadora da EE (Camila) e a uma monitora do projeto de TL (Joana). Apesar de apresentarem alguns pontos em comum, ambas divergem no que diz respeito à função desempenhada, sendo que, a Camila tem como função a de coordenação do departamento de EE, tendo como principal foco a educação e a inclusão escolar dos jovens NEE com medidas adicionais. Enquanto a Joana, apresenta funções mais práticas e diretas nos TL, sendo uma das responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de TL.

Ambas as entrevistadas apresentam um objetivo comum, que é o de promover o desenvolvimento dos jovens com NEE, sendo que a Camila ao longo da sua intervenção com os jovens tem como principal objetivo o de desenvolver aspetos a nível educacional. Já no que diz respeito à Joana, esta ao intervir junto dos jovens pretende desenvolver aspetos a nível motor e social. Ao longo das entrevistas é perceptível a existência de um grande foco no impacto social que as atividades de TL apresentam nos jovens, sendo que, ambas defendem que os TL tem apresentado um impacto positivo do desenvolvimento social e na autoestima dos jovens. Tendo em conta que a Joana é uma das responsáveis pelo desenvolvimento de atividades de TL, esta refere que adapta as atividades de acordo com as necessidades individuais de cada jovem.

Por fim, no que diz respeito ao impacto social dos TL, a coordenadora Camila observa interações sociais apenas dentro do contexto escolar, enquanto a monitora Joana destaca alterações de comportamento nos jovens que poderão apresentar algumas aplicações em contextos fora da escola.

6.2 Análise comparativa das entrevistas realizadas aos encarregados de educação

Ao longo do estudo foram entrevistados seis ED, sendo que foram entrevistados dois ED de jovens com medidas educativas seletivas e quatro ED de jovens com medidas educativas adicionais.

Através das entrevistas realizadas é possível detetar algumas diferenças entre as necessidades que os ED consideram essenciais para apoiar a inclusão dos seus educandos. De modo geral, os ED de jovens com medidas educacionais adicionais consideram ser necessário aplicar novas estratégias de apoio à inclusão. Estas estratégias devem ser mais detalhadas e personalizadas, com o objetivo de atender às necessidades específicas de cada jovem, a nível individual.

Por outro lado, os ED de jovens com medidas educativas seletivas consideram que os mesmos apresentam uma experiência mais espontânea e que requerem menos estratégias de inclusão.

De um modo mais específico os ED de jovens com medidas educativas adicionais consideram que é necessário um apoio personalizado para responder às necessidades individuais de cada jovem, sendo evidenciado pelos ED a necessidade de apoios referentes à comunicação e integração social. No que diz respeito às expectativas de desenvolvimento de competências, os ED focam-se no desenvolvimento de atividades relacionadas com o dia-a-dia, com a autonomia e socialização, considerando que são necessários para os jovens terem algum apoio emocional e estabilidade, considerando estes dois fatores como fundamentais para o progresso dos jovens.

No que diz respeito aos ED de jovens com medidas educativas seletivas, estes consideram que comparativamente, aos jovens com medidas educativas adicionais, a inclusão dos seus educandos é mais simples. Apesar disso, consideram que é importante existir um apoio contínuo aos jovens de modo que estes se mantenham motivados e a participar de forma ativa nos TL. Os ED referem que, de um modo geral, os jovens estão satisfeitos com as atividades realizadas nos TL e não sentem necessidade de alterar o funcionamento dos TL. Em termos de perspetivas futuras os ED preocupam-se com a continuidade de participação dos jovens nos TL.

6.3 Análise comparativa das entrevistas realizadas aos jovens

Ao longo do estudo foram entrevistados quatro jovens com medidas educativas adicionais, dos quais dois são do sexo masculino e duas do sexo feminino. Para além disso foram entrevistados seis jovens com medidas educativas seletivas, sendo eles três

do sexo femininos e três do sexo masculino. O ano de escolaridade dos jovens varia entre o 5.º e o 8.º ano de escolaridade, sendo que seis jovens se encontram no 5.º/6.º ano e três jovens encontram-se no 7.º/8.º ano.

No que diz respeito à preferência entre brincar sozinho ou com os colegas, por um lado os jovens com medidas seletivas apresentam maiores preferências por brincar com os colegas em brincadeiras desenvolvidas no campo exterior. Por outro lado, os jovens com medidas educativas adicionais demonstram preferência por brincar sozinhos em vez de brincar com os colegas. Relativamente, à comparação entre brincar sozinho ou com um adulto, todos os jovens com medidas educativas seletivas apresentam preferências em brincar com um adulto. O mesmo sucede relativamente aos jovens com medidas educativas adicionais sendo que, de um modo geral, todos apresentam preferências em brincar com um adulto, exceto um dos jovens que afirma preferir brincar sozinho em vez de brincar com um adulto.

Outro cenário em análise, foram as brincadeiras desenvolvidas no recinto do ginásio. Todos os jovens com medidas educativas seletivas apresentam preferência em brincar com os colegas, já os jovens com medidas educativas adicionais apresentam respostas variáveis, sendo que dois jovens demonstram preferência por brincar com os colegas e dois demonstram preferência por brincar com um adulto. Relativamente à comparação entre brincar sozinho ou com um adulto e de um modo geral, os jovens apresentam preferência por brincar com um adulto, exceto dois jovens que apresentam preferência por brincar sozinhos, sendo que um deles apresenta medidas educativas seletivas e outro jovem apresenta medidas educativas adicionais.

Relativamente à realização de atividades artísticas, foram obtidas respostas variáveis sendo que cinco dos jovens com medidas educativas seletivas apresentam preferência por realizar atividades artísticas com os colegas e um dos jovens apresenta preferência por realizar as atividades de forma autónoma. Já os jovens com medidas educativas adicionais, apresentam preferência por realizar atividades artísticas sozinhos em vez de as realizar com o apoio de um adulto.

Outro dos contextos apresentados aos jovens foi a realização de atividades dentro da sala do TL. Todos os jovens com medidas educativas adicionais apresentam preferências por brincar com os colegas ou com um adulto. Já os jovens com medidas educativas seletivas apresentam respostas diferenciadas. De modo geral, preferem brincar sozinhos ou com um adulto. No entanto, um jovem manifestou preferência exclusiva por brincar sozinho, em detrimento da interação com colegas ou adultos.

Por fim, foi exposto aos jovens um último cenário concordante com uma das atividades preferenciais destes, que foi a realização de atividades sensoriais, nomeadamente a realização de atividades bolhas de sabão. Todos os jovens com medidas educativas seletivas apresentaram preferência por brincar com os colegas ou com um adulto. Os jovens com medidas educativas adicionais apresentam respostas diferenciadas, apesar de todos apresentarem preferência por realizar a atividade com um adulto, mas quando confrontados entre brincar sozinhos ou com os colegas, dois dos jovens apresentam preferência por brincar sozinhos e dois jovens referem gostar mais de realizar a atividade de bolhas de sabão com os colegas.

6.4. Análise entrevistas e escala Playful por participante

6.4.1 Participante 1 – Clara

A Clara, atualmente frequenta o 7.º/8.º ano de escolaridade, apresenta um contexto familiar composto apenas composto pelos pais, beneficia de medidas educativas adicionais e apresenta um diagnóstico de perturbação do espectro do autismo. De acordo com o encarregado de educação da jovem, esta tende a interagir mais com jovens com NEE. Durante a entrevista semiestruturada, a jovem demonstrou preferência por brincar sozinha em vez de com os colegas. No entanto, quando confrontada com as opções entre brincar sozinha ou com um adulto, a Clara demonstrou maior preferência por interagir com um adulto.

Através da análise da Escala Playful (descrita nos métodos), foi perceptível que a Clara valoriza o ato de brincar pelo simples prazer que este proporciona não tendo como foco os resultados ou os objetivos. Durante o desenvolvimento de atividades lúdicas, a jovem expressa emoções positivas, mas, apesar disso, evidencia baixos níveis de

intencionalidade e capacidade lúdica, não apresentando capacidades para iniciar brincadeiras de forma espontânea. De um modo geral, a Clara aguarda instruções por parte de um adulto para iniciar uma atividade, não alterando ou adaptando as propostas apresentadas por um adulto.

No que diz respeito a realizar brincadeiras sozinha ou com os colegas, a jovem refere que prefere brincar sozinha. Já no que diz respeito à comparação entre a jovem brincar sozinha ou com um adulto, em todas as questões a jovem apresentou preferências em brincar com um adulto. De acordo com o encarregado de educação, a jovem interage mais com crianças com NEE.

Através da análise da Escala Playful, foi perceptível que a Clara valoriza o ato de brincar pelo próprio prazer que este lhe proporciona, não tendo como foco os resultados ou os objetivos das brincadeiras desenvolvidas. Durante as atividades lúdicas a jovem expressa diversas emoções positivas, tal como alegria e bem-estar. Apesar disso, demonstra baixos níveis de intencionalidade e capacidade lúdica, não iniciando brincadeiras de forma espontânea, esperando que o adulto proporcione alguma atividade, não realizando qualquer tipo de alteração à proposta apresentada.

Apesar da Clara apresentar algumas dificuldades no ato de brincar, o encarregado de educação reconhece que os TL são momentos importantes para a Clara, considerando que são momentos de lazer e socialização.

Em síntese, apesar da Clara apresentar preferência por brincar sozinha, esta não possui autonomia para iniciar ou desenvolver brincadeiras de forma autónoma, necessitando da orientação de um adulto. Refletindo-se, assim, a preferência da Clara em brincar com um adulto, de modo a sentir-se mais segura e confortável.

6.4.2. Participante 2- Maria

A jovem Maria, atualmente frequenta o 7.º/8.º ano de escolaridade, apresenta uma estrutura familiar composta por pais e irmãos, usufrui de medidas educativas adicionais e como necessidade específica apresenta um desequilíbrio motor e grandes dificuldades a nível da visão. Através da realização da entrevista semiestruturada, foi perceptível que a jovem não apresenta uma consistência na preferência do brincar, sendo que este altera-se

consoante o contexto em que está inserida. Em atividades desenvolvidas no campo exterior, na realização de atividades artísticas e nas atividades desenvolvidas dentro da sala dos TL, a jovem demonstra preferência por brincar sozinha. Nos restantes cenários apresentados, a jovem apresenta preferência por brincar com os colegas. Quando confrontada com a comparação entre brincar sozinha ou com um adulto, a Maria apresenta uma resposta concisa, apresentando preferência por brincar com um adulto.

Através da análise da Escala Playful, foi possível observar que a jovem atribui grande valor ao ato de brincar e apresenta capacidade para iniciar brincadeiras de forma autónoma e intencional. Apesar disso e através da observação direta, foi perceptível que a Maria tende a realizar as atividades propostas por um adulto como esta foi idealizada, sem procurar alterar ou adaptar a atividade, para além disso, a jovem apresenta dificuldades em ultrapassar os obstáculos que surgem durante a realização de uma atividade, necessitando do apoio de um adulto.

No que diz respeito à convivência da Maria com os colegas e através da escala Playful, foi perceptível que a jovem demonstra algumas dificuldades em colaborar com os colegas, evitando comunicar ou sugerir alterações nas atividades. A jovem prefere afastar-se e iniciar uma brincadeira sozinha, em vez de comunicar com os colegas e alterar a atividade para que esta seja mais adaptativa para ela.

Em síntese, com base na entrevista semiestruturada e na Escala Playful, é perceptível que a Maria apresenta maior preferência por brincar sozinha do que com os colegas, o que também é evidente pela sua dificuldade em integrar brincadeiras previamente iniciadas por outros. Apesar da Maria, apresentar alguma autonomia na criação de brincadeiras, a jovem precisa do apoio de um adulto para que estas se tornem mais estimulantes, justificando assim a sua maior preferência pela realização de brincadeiras lúdicas com um adulto.

6.4.3. Participante 3- Afonso

O Afonso, atualmente frequenta o 5º./6.º ano de escolaridade, apresenta uma estrutura familiar composta por pais e irmãos, beneficia de medidas educativas adicionais, apresentando como necessidade específica um diagnóstico de perturbação do espectro do

autismo. No caso do Afonso foi possível realizar entrevistas a ambos os pais, que apesar de apresentarem perspectivas distintas, concordam em alguns pontos essenciais.

O Afonso, apresenta uma preferência em brincar sozinho em todos os cenários apresentados, mas quando confrontado com a comparação entre brincar sozinho ou com um adulto, o Afonso apresenta maior preferência em brincar com um adulto, exceto na realização de atividades realizadas dentro da sala dos TL.

Através da análise da escala Playful é perceptível que embora o jovem valorize o ato de brincar, este apresenta baixos níveis de intencionalidade e capacidade para produzir brincadeiras de forma autónoma. Deste modo, o jovem não inicia brincadeiras por iniciativa própria e não entra nas brincadeiras previamente iniciadas pelos colegas. Adicionalmente, demonstra dificuldades em transitar de brincadeiras, necessitando de apoio verbal por parte de um adulto.

Os pais reconhecem a importância dos TL, referindo que estes são importantes para a interação do Afonso com outros jovens, principalmente com os jovens que não tem NEE. O encarregado de educação considera que para o Afonso é essencial ter um adulto de referência de modo a facilitar a inclusão do jovem. A encarregada de educação do Afonso, considera que é benéfico para o jovem desenvolver atividades relacionadas com a comunicação. Ambos os encarregados de educação consideram que seria benéfico para o jovem desenvolver atividades relacionadas com o exercício físico.

De um modo geral, as preferências do Afonso, estão de acordo com as observações feitas através da Escala Playful, tendo em conta que o jovem tende a brincar sozinho, mas não inicia as brincadeiras sozinho nem com outros colegas, requerendo um apoio contínuo por parte de um adulto. As preferências do Afonso vão contra as preferências dos encarregados de educação, sendo que estes consideram o desenvolvimento das interações sociais como uma parte fundamental do crescimento e inclusão do jovem.

6.4.4. Participante 4- Leonor

A Leonor, atualmente frequenta o 7.º/8.º ano de escolaridade, apresenta um contexto familiar composto por pais e irmãos e beneficia de medidas educativas seletivas, tendo como necessidade específica um défice cognitivo. Ao longo da entrevista semiestruturada foi perceptível que a jovem apresenta preferência por brincar com os colegas ou com um adulto em todos os contextos apresentados.

Através da análise da Escala Playful, observou-se que a Leonor dá grande importância ao ato de brincar, apresentando níveis elevados nos três fatores avaliados na escala. Apesar disso, a jovem revela algumas dificuldades em superar os obstáculos que possam surgir durante a brincadeira e apresenta limitações no que diz respeito ao ato de apoiar aos colegas. É perceptível uma relação entre os dados recolhidos na entrevista e os dados observados na escala Playful, no sentido em que a Leonor apresenta um grande gosto em brincar com os colegas, inserindo-se em brincadeiras previamente iniciadas pelos mesmos. Por outro lado, a escolha por brincar com um adulto reflete a necessidade de apoio constante, especialmente na adaptação e desenvolvimento de atividades.

Em síntese, a Leonor mostra-se socialmente disponível para brincar com os colegas, mas apresenta uma dependência de um adulto para o desenvolvimento de atividades lúdicas.

6.4.5. Participante 5- Sofia

A Sofia, atualmente frequenta o 5.º/6.º ano de escolaridade, apresenta um contexto familiar composto por pais e irmãos. No que diz respeito à necessidade específica a jovem apresenta é défice cognitivo, beneficiando de medidas educativas seletivas, o que está evidente num RTP, embora tal necessidade não seja reconhecida pela sua encarregada de educação.

No que diz respeito às preferências do brincar, a jovem apresenta gosto por brincar com os colegas em quase todos os cenários apresentados exceto na realização de atividades artísticas. O mesmo se sucede na comparação entre brincar sozinha ou com um adulto, a jovem apresenta preferência por brincar com um adulto em todos os cenários e, mais uma vez, exceto na realização de atividades artísticas.

No que diz respeito à análise da Escala Playful, a jovem apresenta elevados níveis de valorização do ato de brincar. Apesar disso, apresenta algumas dificuldades, nomeadamente ao nível da mudança de atividades de modo que estas se tornem mais desafiantes. Na entrevista semiestruturada com a ED, foi evidente que a mesma desconhece que a filha apresenta NEE, acreditando que a sua participação nos TL tem como principal foco a realização de trabalhos de casa e convívio com outros jovens. Apesar disso, a ED reconhece efeitos positivos dos TL, referindo que a jovem está mais calma e feliz desde que frequenta os TL.

Em síntese, a Sofia apresenta uma forte valorização do ato de brincar, apresentando preferência em interagir com os colegas ou adultos. Apresenta alguma dependência de outros para manter o envolvimento lúdico, o que se confirmou através da análise da escala Playful o que, por sua vez, contrasta com a perceção da encarregada de educação, tendo em conta que esta não reconhece as NEE da educanda, mas reconhece os benefícios dos TL para o bem-estar da jovem.

6.4.6. Participante 6- Renata

A Renata, encontra-se no 5.º/6.º ano letivo, apresenta uma estrutura familiar composta pelos pais e irmãos. Beneficia de medidas educativas seletivas e apresenta como necessidade específica um défice cognitivo. Quando confrontada com a preferência entre brincar sozinha ou com os colegas, a jovem apresenta uma preferência por brincar com os colegas, independentemente do cenário apresentado. No que diz respeito à preferência entre brincar sozinha ou com um adulto, a jovem apresenta preferência por brincar com um adulto, em todos os cenários apresentados.

Através da análise da Escala Playful, a jovem apresenta uma pontuação máxima em todas as dimensões em estudo, demonstrando que atribui uma grande importância ao ato de brincar. Apresenta grande autonomia e iniciativa na criação das suas próprias brincadeiras. Para além disso, a jovem apresenta capacidade para alterar as brincadeiras com o objetivo de as tornar mais atrativas e desafiantes.

Em síntese, a Renata é uma jovem, que apesar de apresentar medidas educativas seletivas, apresenta competências sólidas no domínio do brincar, apresentando

capacidade para se envolver de forma lúdica, intencional e autónoma as atividades lúdicas. Apesar disso, as suas preferências revelam que a jovem gosta de socializar, procurando de forma ativa companhia dos colegas ou de adultos.

6.4.7. Participante 7- Francisco

O jovem Francisco, está no 5.º/6.º ano de escolaridade, apresenta uma estrutura familiar composta pelos pais e irmãos. Beneficia de medidas educativas seletivas e apresenta como necessidade específica tem como medida específica, défice cognitivo, o que é perceptível devido à existência de um RTP. Apesar disso, a encarregada de educação desconhece que o jovem apresenta NEE. De acordo com a encarregada de educação do jovem, os TL são momentos de liberdade, em que o jovem não tem nenhuma atividade específica para realizar,

No que diz respeito ao ato de brincar, o Francisco apresenta preferências em brincar com os colegas independentemente do contexto que lhe seja apresentado. Já no que diz respeito à comparação entre brincar sozinho ou com um adulto, o jovem apresenta uma preferência por brincar sozinho em atividades realizadas no campo exterior, no recinto do ginásio e na realização de atividades artísticas. Nos restantes contextos, sala dos TL e atividades sensoriais, o Francisco prefere realizar com um adulto.

Segundo a escala Playful, o Francisco atribui grande importância ao ato de brincar, preferindo interagir com os colegas, o que demonstra alguma autonomia em certas atividades. Apesar disso, o jovem apresenta alguma dependência de um adulto para adaptar as brincadeiras e torná-las mais desafiantes.

6.4.8. Participante 8- João

O João é um jovem que se encontra no 5.º/6.º ano de escolaridade, apresenta uma estrutura familiar composta pelos pais e por irmãos. Beneficia de medidas educativas seletivas e apresenta como necessidade específica um défice cognitivo. No que diz respeito ao ato de brincar sozinho ou com os colegas, o jovem apresenta uma resposta concisa, demonstrando preferência por brincar com os colegas independentemente do cenário apresentado. Relativamente à comparação entre brincar sozinho ou com um adulto, o João apresenta preferência por brincar com um adulto, nas brincadeiras

desenvolvidas no campo exterior, dentro da sala dos TL e na realização de atividades sensoriais. Por outro lado, noutros contextos como o recinto do ginásio e na realização de atividades artísticas, o jovem apresenta preferência por brincar sozinho.

De acordo com a escala Playful, o João atribui grande importância ao ato de brincar, mas apesar disso, apresenta algumas dificuldades na superação de obstáculos durante o desenvolvimento de uma atividade, necessitando de apoio por parte de um adulto, de modo a manter-se mais envolvido nas atividades lúdicas.

Assim podemos considerar, que o João valoriza o ato de brincar e demonstra uma forte orientação de socialização com os colegas. O jovem apresenta alguma autonomia na realização de algumas atividades, nomeadamente a nível artístico e físico, mas também apresenta alguma necessidade de apoio por parte de um adulto para tornar as brincadeiras mais desafiadoras. Existe uma relação positiva entre os resultados obtidos na escala Playful e na entrevista semiestruturada, através das quais é visível a importância da mediação de um adulto em determinados contextos em que a brincadeira é desenvolvida.

6.4.9. Participante 9- Gonçalo

O Gonçalo está no 5.º/6.º ano de escolaridade, apresenta um contexto familiar composto por pais e irmãos. Beneficia de medidas educativas seletivas, apresentando como necessidade específica um défice cognitivo. Quando confrontado com a preferência entre brincar sozinho ou com os colegas, o jovem demonstra preferência por brincar com os colegas, independentemente dos contextos apresentados. Na comparação entre brincar sozinho ou com um adulto, o jovem apresenta respostas diferentes consoante o contexto em que está inserido. Assim sendo, em contextos como campo exterior e o recinto do ginásio, prefere brincar com um adulto, mas em ocasiões diferentes como, na realização de atividades artísticas, atividades na sala dos TL e realização de atividades sensoriais, o jovem prefere brincar sozinho.

Através da escala Playful é perceptível que o jovem atribui grande valor ao ato de brincar, apresentando valores elevados nos três indicadores observados. Apesar disso, apresenta algumas dificuldades na superação de obstáculos durante uma atividade ou a

modificação da mesma, para que esta se torne mais interessante para si, necessitando do apoio de um adulto.

Em síntese, o Gonçalo valoriza o ato de brincar e apresenta uma forte preferência por brincar com os colegas. Apesar disso, por vezes prefere brincar sozinho em determinadas atividades, mas a sua autonomia é limitada, pois necessita do apoio de um adulto para a modificação da atividade ou para a superação de obstáculos. As respostas obtidas na entrevista semiestruturada vão de encontro ao que foi observado na escala Playful, nesse sentido, ambos demonstram a importância para o jovem de ter o acompanhamento de um adulto, que promova a sua participação nas brincadeiras.

6.4.10.- Participante 10- Manuel

O Manuel, beneficia de medidas educativas adicionais e como necessidade específica apresenta um atraso global de desenvolvimento. Encontra-se no 5.º/6º. Ano de escolaridade e apresenta um contexto familiar composto pelos pais e irmãos. Quando confrontado com a preferência entre brincar sozinho ou com os colegas, o jovem apresenta diferentes respostas consoante o contexto em que estas são apresentadas, preferindo brincar sozinho no campo exterior, na realização de atividades artísticas e em atividades realizadas dentro da sala, nos restantes contextos (no recinto do ginásio e atividades sensoriais), o jovem prefere brincar com os colegas.

No que diz respeito à comparação entre brincar sozinho ou com um adulto, o jovem também apresenta respostas díspares consoante o contexto em que se insere, apresentando preferência por brincar sozinho, no campo exterior, no recinto do ginásio e na realização de atividades artísticas. Opta por brincar com um adulto apenas em atividades que sejam realizadas dentro da sala dos TL e em atividades sensoriais.

Através da escala Playful foi observado que o jovem dá grande importância ao ato de brincar e à intenção da brincadeira, mas apresenta baixas capacidades para produzir novas brincadeiras. O Manuel apresenta dificuldades em modificar atividades propostas por um adulto ou em superar obstáculos que possam surgir ao longo da brincadeira. Apesar disso, através da observação direta foi visível que o jovem brinca sozinho diversas vezes, este não incorpora objetos ou outras pessoas na sua brincadeira

e não finge ser outra pessoa. Aquando da interação com os restantes jovens o Manuel apresenta dificuldades em se juntar a grupo de jovens que já se encontra envolvido numa brincadeira, mas não inicia brincadeiras com os restantes jovens. Por fim o jovem apresenta grandes dificuldades em transitar de uma atividade lúdica para outra, necessitando de reforço verbal de um adulto para a mudança de atividade.

A ED do Manuel, considera que os TL tem sido benéfico para o mesmo, observando evoluções comportamentais no jovem. Para além disso considera que com o apoio dos TL o jovem Manuel está a tornar-se mais autónomo. Em termos de interação com jovens sem NEE. A ED considera que é benéfico para o jovem interagir com jovens sem NEE, pois o Manuel sabe que há jovens que não são iguais a ele e, nesse sentido o jovem está habituado a não estar integrado num grupo de jovens da mesma idade.

Em síntese e tendo em conta os três fatores em análise é possível observar que todos se completam e vão de encontro às respostas apresentadas pelo jovem na entrevista semiestruturada. A ED refere que o Manuel sabe que é diferente dos restantes jovens e que tem algumas dificuldades em incluir-se, o que é perceptível pelas respostas do Manuel em que demonstra preferência por brincar sozinho em todos os cenários exceto nas brincadeiras desenvolvidos no recinto do ginásio e nas atividades sensoriais. O que por sua vez vai de encontro à observação realizada através da escala playful através da qual foi perceptível algumas dificuldades de interação do jovem com os restantes colegas, tendo em conta que este não inicia uma brincadeira com os colegas e não se intromete em brincadeiras previamente iniciadas pelos mesmos.

6.4.11. Síntese

Os jovens, de um modo geral, demonstram valorizar o ato de brincar, demonstrando preferência por brincarem com os colegas, apesar de apresentarem algumas limitações no que diz respeito à autonomia e à capacidade de adaptação a novas brincadeiras. Podemos assim considerar, que o apoio do adulto é, para estes jovens, essencial na superação das dificuldades que possam surgir durante o ato de brincar. Ao relacionar os dois indicadores em estudo (entrevista semiestruturada e escala Playful) é

visível a necessidade de criação de práticas educativas diferenciadas e adaptativas, em contexto de TL.

6.5. Análise dos dados globais de acordo com os dados sociodemográficos e tipos de brincadeira

Através da análise do presente gráfico 1 é perceptível que foram entrevistados dez jovens com NEE, dos quais seis apresentam medidas educativas seletivas, sendo que três jovens são do sexo masculino e três dos jovens são do sexo feminino. Para além disso foram entrevistados, quatro jovens com medidas educativas adicionais, dos quais dois são do sexo feminino e dois são do sexo masculino. Em termos de estrutura familiar, é perceptível que independentemente do tipo de medidas que os jovens apresentam, todos têm irmãos, exceto uma jovem com medidas educativas adicionais que é filha única.

Por fim da amostra total, sete jovens encontram-se no 5.º/6.º ano, sendo que, dois apresentam medidas educativas adicionais e cinco apresentam medidas educativas seletivas. Os restantes jovens encontram-se no 7.º/8.º ano, sendo que dois dos jovens apresentam medidas educativas adicionais e uma jovem apresenta medidas educativas seletivas.

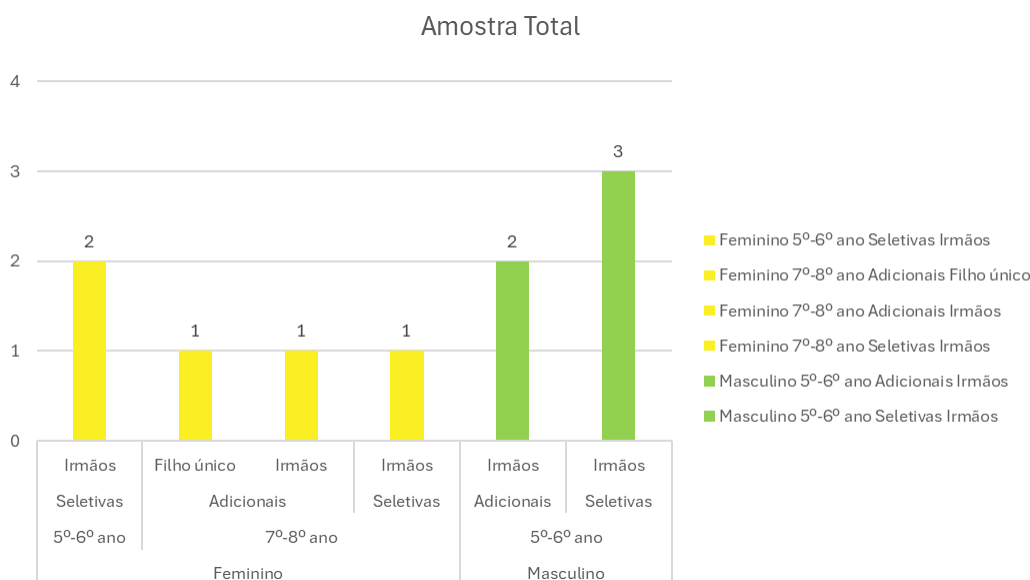


Gráfico 1: Amostra Total

6.6. Brincar no Campo Exterior (Sozinho/Colegas)

Relativamente à preferência dos jovens no que diz respeito ao ato de brincar no campo exterior, concluiu-se que, na sua maioria, os jovens apresentam preferência por brincar com os colegas e quatro jovens apresentam preferência por brincarem sozinhos. Dentro dos jovens que apresentam preferências por brincarem com os colegas, todos se enquadram no quadro de medidas educativas seletivas, três dos jovens são do sexo feminino, das quais duas frequentam o 5.º/6.º ano de escolaridade e uma frequenta o 7.º/8.º ano de escolaridade. Do sexo masculino três jovens apresentam preferência por brincar com os colegas e estão no 5.º/6.º ano de escolaridade. Todos estes jovens apresentam um contexto familiar composto por pais e irmãos, o que poderá influenciar a preferência por brincarem com os colegas, pelo facto de terem, por hábito, alguém com quem partilhar as suas brincadeiras.

No que diz respeito à preferência por brincar sozinhos, apenas jovens com medidas educativas adicionais apresentaram essa preferência, sendo que duas jovens são do sexo feminino, frequentam o 7.º/8.º ano e dois jovens são do sexo masculino e frequentam o 5.º/6.º ano. Destes jovens, apenas, uma das jovens é filha única, os restantes jovens têm irmãos.

É perceptível alguns pontos em comum entre os jovens que apresentam preferência por brincar com os colegas, são eles o facto de todos terem irmãos, todos apresentarem medidas seletivas e encontrarem-se todos no 5.º/6.º ano letivo. No que diz respeito aos jovens que apresentam preferências por brincarem sozinhos o único ponto em comum é o facto de apresentarem medidas educativas adicionais.

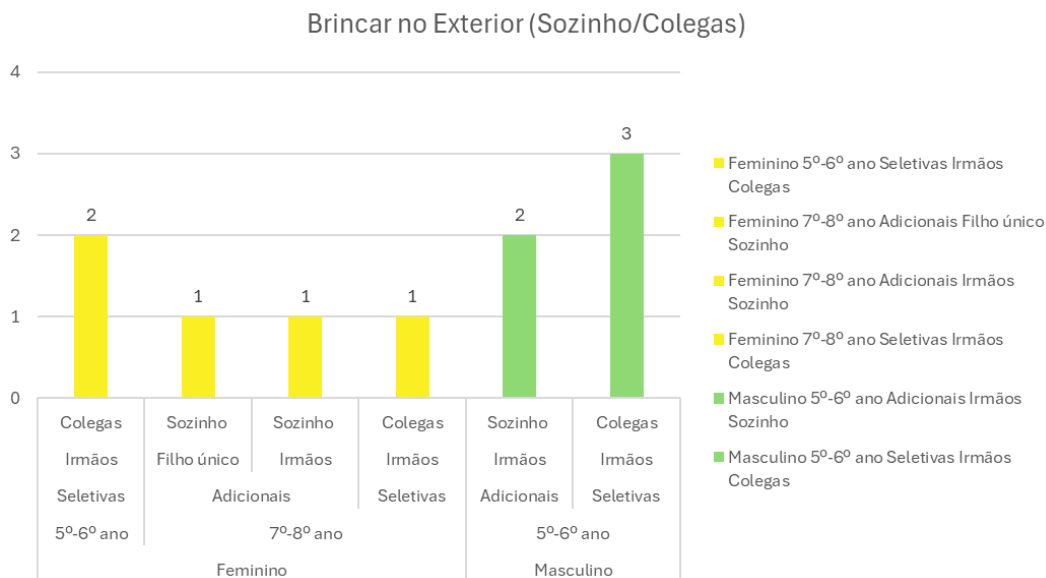


Gráfico 2: Brincar no Exterior (Sozinho/Colegas)

6.6.1 Brincar no Exterior (Sozinho/Adulto)

No que diz respeito à comparação entre brincar sozinho ou com um adulto, na sua maioria os jovens com medidas educativas seletivas apresentam preferência por brincar com um adulto, exceto um jovem do sexo masculino, que se encontra a frequentar o 5.º/6.º ano e tem irmãos. Os restantes jovens que apresentam preferências por brincar com um adulto, frequentam o 5.º/6.º ano e todos tem irmãos.

Os jovens que apresentam medidas educativas adicionais, demonstram uma preferência em brincar com um adulto, exceto um jovem do sexo masculino, que apesar de ter irmãos apresenta uma preferência por brincar sozinho e atualmente frequenta o 5.º/6.º ano. Os restantes jovens apresentam uma preferência por brincarem com um adulto, sendo que, dois são do sexo feminino e um do sexo masculino. Destes apenas uma das jovens é filha única, os restantes jovens têm irmãos.

Podemos concluir que estes jovens apresentam respostas semelhantes independentemente do tipo de medidas educativas que possuam, apresentam preferência em brincar com um adulto. Para além disso os jovens apresentam outros indicadores em comum, tais como o facto de terem irmãos, à exceção de uma jovem que apresenta medidas educativas adicionais e que é filha única. Sendo que, apenas um jovem com medidas educativas adicionais apresenta preferência por brincar sozinho bem como um

outro jovem com medidas educativas seletivas. Apesar disso, ambos os jovens têm irmãos e encontram-se no 5.º/6.º ano de escolaridade.

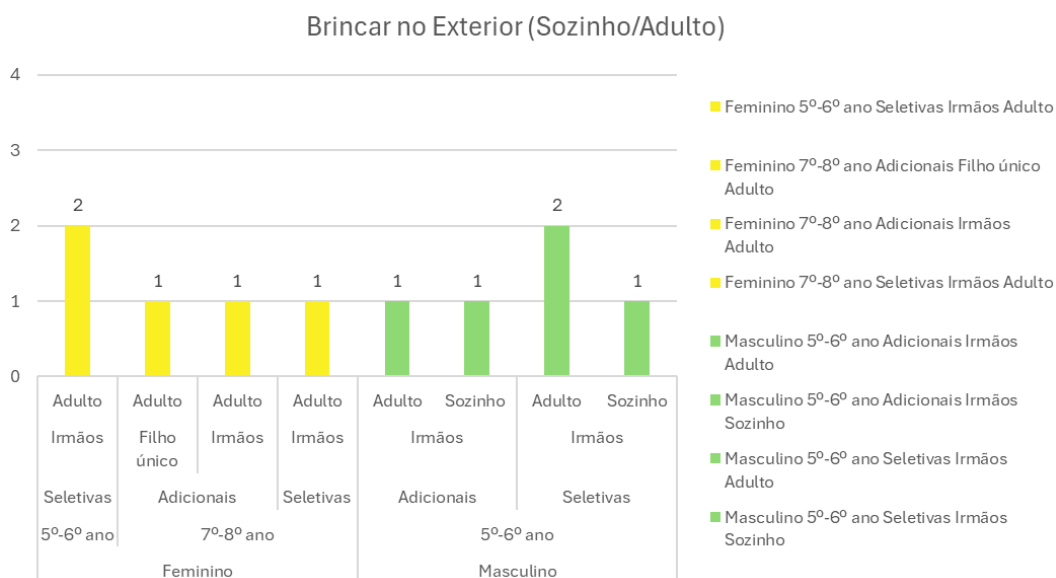


Gráfico 3: Brincar no Exterior (Sozinho/Adulto)

6.2. Brincar no recinto do Ginásio (Sozinho/Colegas)

Relativamente às brincadeiras realizadas no recinto do ginásio, os jovens com medidas educativas seletivas apresentam maior preferência por brincar com os colegas, dos quais três são do sexo feminino e três são do sexo masculino. Desta amostra de conveniência, apenas um dos jovens encontra-se no 7.º/8.º ano de escolaridade, os restantes frequentam atualmente o 5.º/6.º ano. Todos os jovens apresentam como fator comum o facto de terem irmãos, o que mais uma vez demonstra os seus hábitos em brincarem com alguém.

Os jovens com medidas adicionais apresentam-se divididos entre as duas opções apresentadas sendo que dois jovens apresentam preferência por brincarem com os colegas. Uma é do sexo feminino e encontra-se entre o 7.º/8.º ano e tem irmãos e o outro jovem é do sexo masculino e encontra-se no 5.º/6.º ano e também tem irmãos. Os restantes dois jovens apresentam preferência por brincarem sozinhos, sendo eles um do sexo

feminino, filha única e a frequenta o 7.º/8.º ano e o outro jovem é do sexo masculino, tem irmãos e frequenta o 5.º/6.º ano de escolaridade.

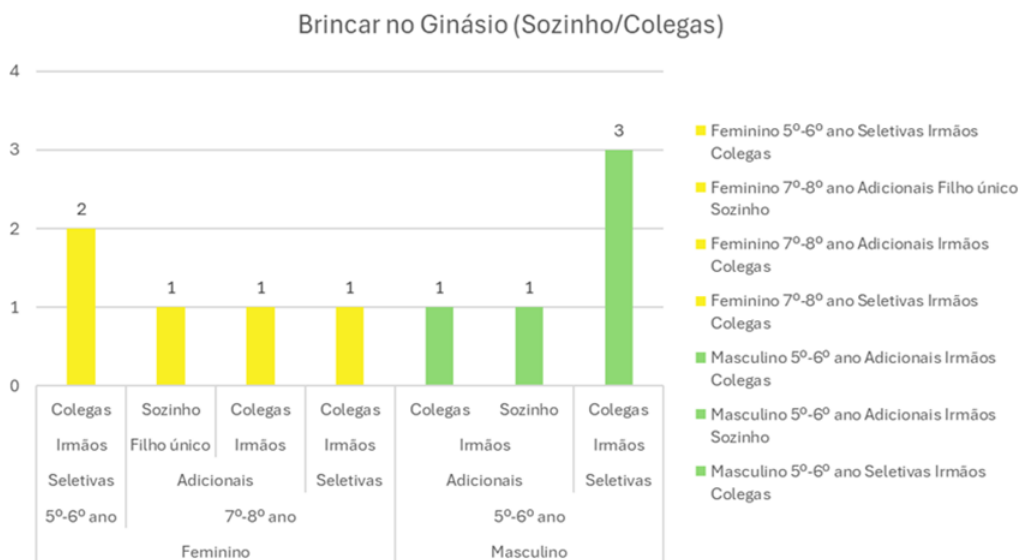


Gráfico 4: Brincar no Ginásio (Sozinho/Colegas)

6.2.1. Brincar no recinto do Ginásio (Sozinho/Adulto)

Relativamente à comparação entre brincarem sozinhos ou com um adulto, independentemente do tipo de medidas que os jovens apresentem e de um modo geral, os jovens apresentam preferência por brincar no recinto do ginásio escolar com um adulto. Sendo que apenas três jovens do sexo masculino e que frequentam atualmente o 5.º/6.º ano de escolaridade, apresentam preferência por brincar no recinto do ginásio sozinhos, dos quais um dos jovens usufrui de medidas educativas adicionais e os dois jovens restantes usufruem de medidas educativas seletivas. Estes jovens também apresentam como fatores em comum o facto de os três terem irmãos.

Os restantes jovens apresentam preferência por brincarem com um adulto no recinto do ginásio. Assim sendo, os quatro jovens com medidas educativas adicionais apresentam preferência por brincar com um adulto, sendo que dois destes jovens são do sexo feminino, frequentam o 7.º/8.º ano, mas apenas uma das jovens tem irmãos, a outra jovem é filha única, o outro jovem é do sexo masculino, tem irmãos e frequentam o 5.º/6.º ano. Assim sendo, apenas um jovem com medidas educativas adicionais apresenta preferência por brincar no recinto do ginásio sozinho sendo, este jovem, do sexo masculino, frequenta o 5.º/6.º ano e tem irmãos.

Através desta análise é perceptível uma maior preferência dos jovens em brincar com os colegas no recinto do ginásio, sendo que na sua totalidade oito dos dez jovens apresentam preferência em brincar com os colegas, tendo este como principal indicador em comum o facto de todos terem irmãos. Deste modo, apenas dois jovens apresentam preferência por brincarem sozinhos em vez de o fazerem com os colegas, sendo que estes apenas apresentam um aspeto em comum que é o facto de ambos apresentarem medidas educativas adicionais. Por outro lado, a maioria dos jovens apresenta preferência por brincar com um adulto e não sozinho, sendo que apenas três jovens, um com medidas educativas adicionais e dois com medidas seletivas, do sexo masculino no 5.º/6.º ano, apresentam preferência por brincarem com um adulto.

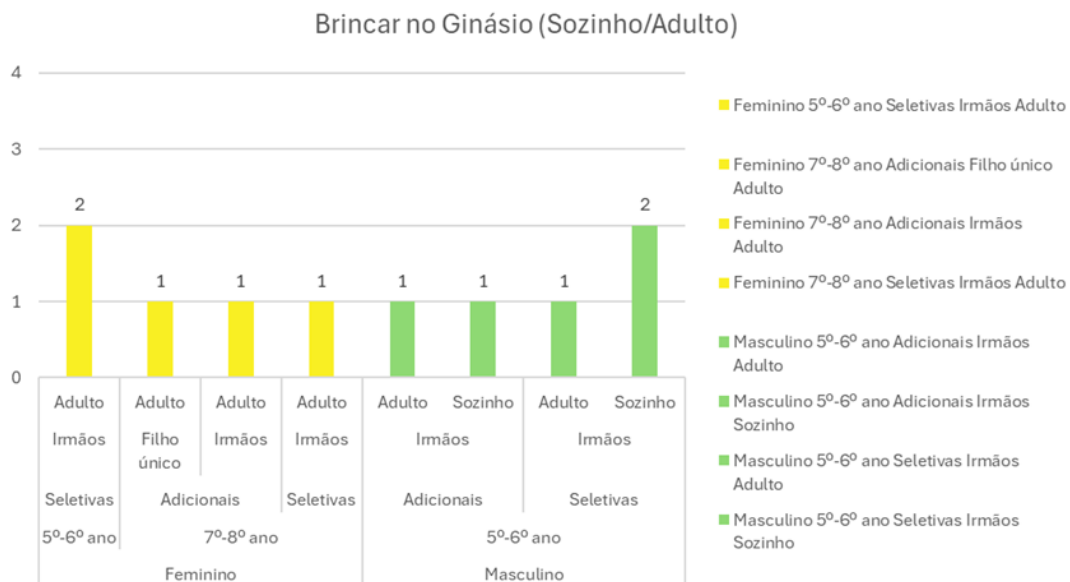


Gráfico 5: Brincar no Ginásio (Sozinho/Adulto)

6.3. Realização de atividades Artísticas (Sozinho/Colegas)

No que diz respeito à realização de atividades artísticas, tais como a realização de pinturas com tintas, ou outros materiais e a realização de origamis. A maioria dos jovens com medidas educativas seletivas apresentam como preferência realizarem as atividades com os colegas, três são do sexo masculino e duas do sexo feminino. Para além disso, encontram-se quatro dos jovens no 5.º/6.º ano e uma jovem no 7.º/8.º ano. Todos têm um aspeto em comum que é o facto de terem irmãos. Apenas um jovem, com medidas educativas seletivas, referiu preferir realizar atividades artísticas sozinho, sendo este do sexo feminino, encontra-se no 5.º/6.º ano e tem irmãos.

Já os jovens com medidas educativas adicionais apresentam uma resposta unanime, apresentando preferências por realizarem atividades artísticas sozinhos. Três destes quatro jovens tem um aspeto em comum que é o facto de terem irmãos e apenas uma jovem é filha única. Destes jovens duas são do sexo feminino e dois são do sexo masculino. Por fim os dois jovens do sexo masculino encontram-se no 5.º/6.º ano de escolaridade e as duas jovens do sexo feminino encontram-se no 7.º/8.º ano de escolaridade.

É assim perceptível uma maior tendência para a realização de atividades artísticas em grupo, principalmente entre os jovens com medidas educativas seletivas. Já os jovens com medidas educativas adicionais apresentam uma maior preferência por realizar atividades artísticas de forma individual.

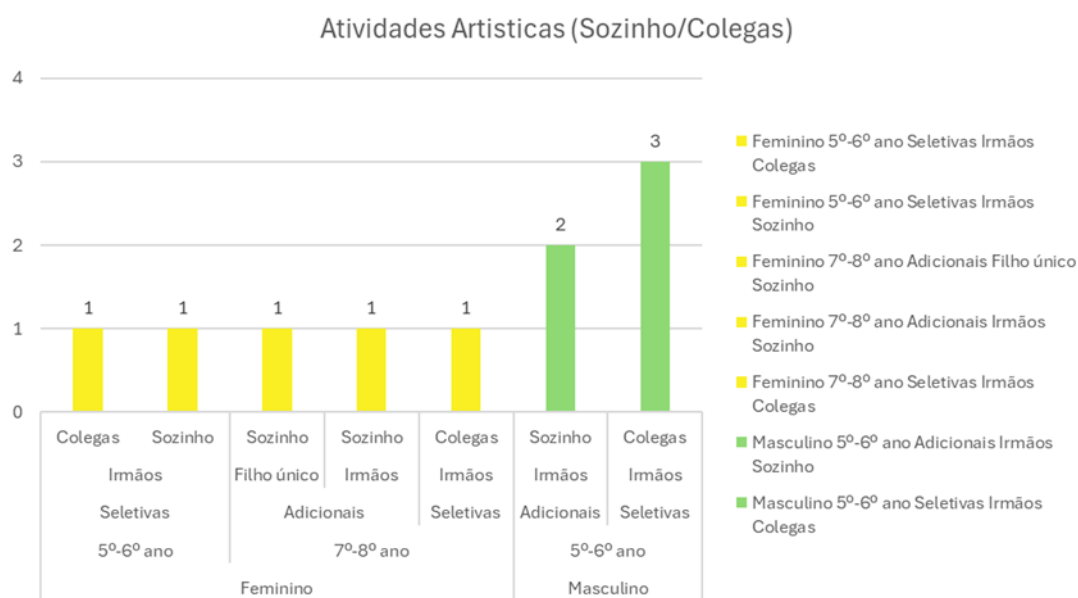


Gráfico 6: Atividades Artísticas (Sozinho/Colegas)

6.3.1. Atividades Artísticas (Sozinho/Adulto)

No que diz respeito à comparação da realização de atividades artísticas, sozinhos ou com um adulto, os jovens com medidas educativas seletivas apresentam preferência por realizar a atividade sozinhos, sendo que, em seis jovens com medidas educativas seletivas, quatro jovens apresentam preferência por realizarem atividades artísticas sozinhos, dos quais um é do sexo feminino e os restantes três jovens são do sexo masculino. Todos estes jovens têm dois aspetos em comum, para além de apresentarem

medidas educativas seletivas, todos frequentam o 5.º/6.º ano e todos têm presente no dia-a-dia alguém com quem podem partilhar as atividades que realizam, ou seja, tem irmãos. Assim sendo, apenas dois jovens com medidas educativas seletivas apresentam preferência por realizarem atividades artísticas com um adulto, sendo que estes jovens para além de apresentarem o mesmo tipo de medidas educativas, são ambas do sexo feminino e ambas têm irmãos, mas apresentam como aspeto diferenciador o facto de uma jovem frequentar o 5.º/6.º ano e a outra jovem frequentar o 7.º/8.º ano.

Observou-se assim uma maior valorização do trabalho individual por parte dos jovens com medidas educativas seletivas, especialmente entre os jovens do sexo masculino e no 5.º/6.º ano de escolaridade. Já os jovens com medidas educativas adicionais apresentam maior preferência por realizarem atividades artísticas acompanhadas por um adulto, apesar disso, apenas jovens do sexo feminino apresentam essa preferência.

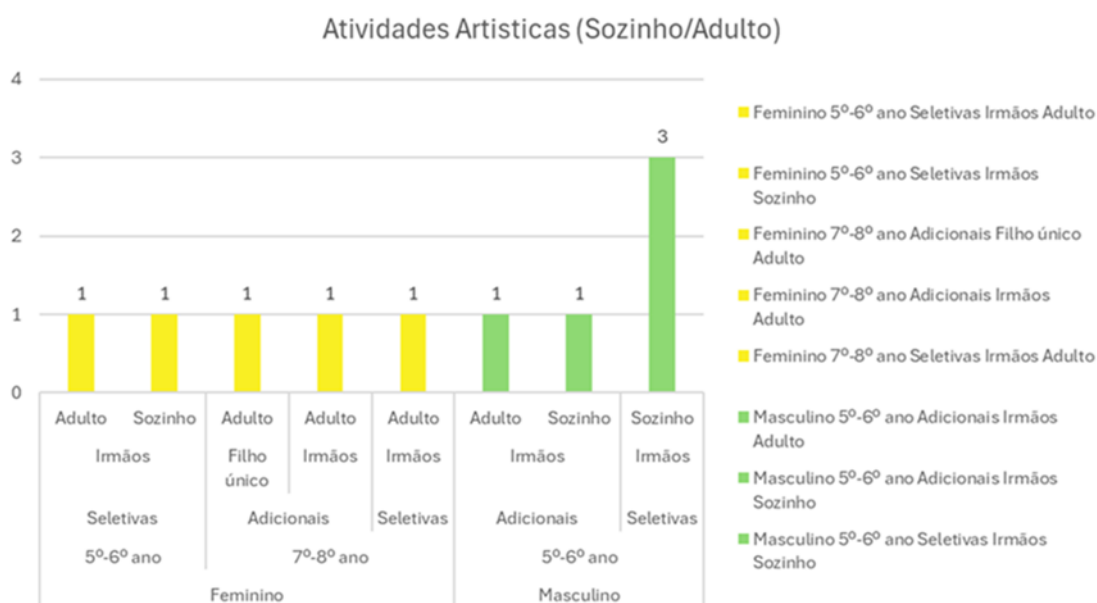


Gráfico 7: Atividades Artísticas (Sozinho/Adulto)

6.4. Sala dos Tempos Livres (Sozinho/Colegas)

Relativamente às brincadeiras desenvolvidas dentro da sala dos TL, os jovens com medidas educativas seletivas apresentam preferência por realizarem brincadeiras com os colegas. Analisando os resultados obtidos por sexo, verifica-se que três são do sexo feminino, das quais duas frequentam o 5.º/6.º ano e uma jovem frequenta o 7.º/8.º ano, os

restantes jovens são do sexo masculino e frequentam o 5.º/6.º ano. Para além disso os jovens apresentam como aspeto comum o facto de todos terem irmãos.

Os jovens com medidas educativas adicionais também apresentam uma resposta unanime entre todos, sendo que apresentam maior preferência por brincarem no espaço da sala dos TL sozinho. Destes dois jovens são do sexo feminino e frequentam o 7.º/8.º ano, os outros dois jovens são do sexo masculino e frequentam o 5.º/6.º ano. Deste grupo de jovens apenas uma jovem do sexo feminino apresenta-se como filha única.

Assim sendo no grupo de jovens é perceptível que as respostas poderão variar, tendo como fator as medidas educativas que apresentam, sendo que os jovens com medidas educativas seletivas apresentam preferência por brincar com os colegas e os jovens com medidas educativas adicionais apresentam preferência por brincarem sozinhos.

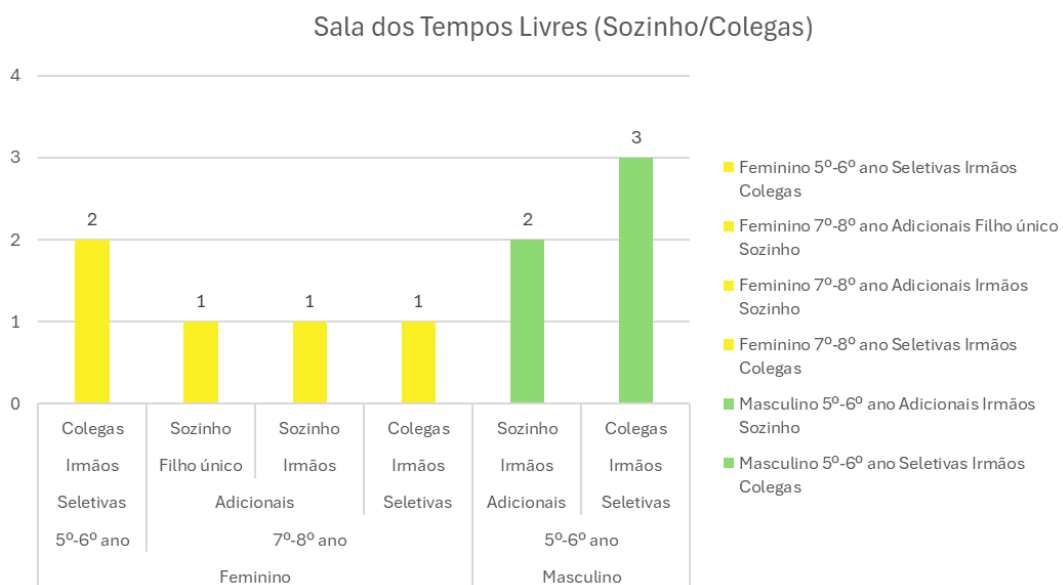


Gráfico 8: Sala dos Tempos Livres (Sozinho/Colegas)

6.4.1 Sala dos Tempos Livres (Sozinho/Adulto)

No que diz respeito à preferência entre brincar sozinho ou com um adulto também é perceptível um padrão sendo que, dos dez jovens, apenas dois jovens apresentam preferência por brincarem sozinhos. Assim sendo, dos jovens que apresentam preferência por brincar com os adultos, cinco apresentam medidas educativas seletivas, dos quais três são do sexo feminino, destes duas jovens encontram-se no 5.º/6.º ano e os restantes jovens

são do sexo masculino (dois), frequentam o 7.º/8.º ano. Para além do tipo de medidas que apresentam estes jovens também têm em comum o facto de todos apresentarem um contexto familiar em que tem irmãos.

Nesse sentido apenas dois jovens apresentaram preferência por brincarem sozinhos, sendo que, estes apresentam diversos aspetos em comum, tais como o facto de serem do sexo masculino, terem irmãos e frequentarem o 5.º/6.º ano. O único aspeto que diferencia estes jovens é o tipo de medidas que apresentam, sendo que um dos jovens apresenta medidas educativas seletivas e o outro jovem apresenta medidas educativas adicionais.

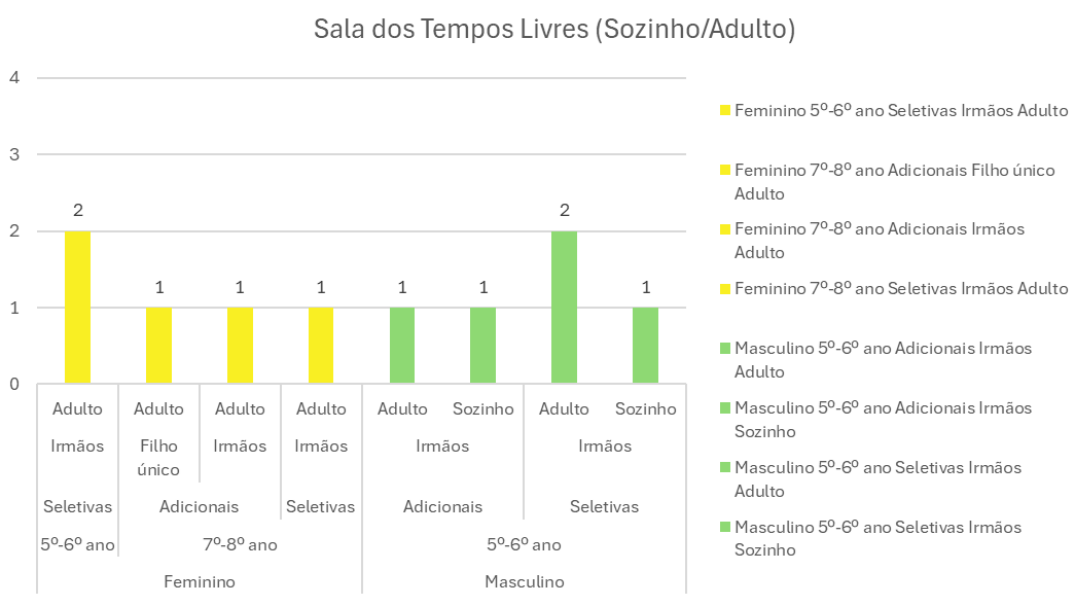


Gráfico 9: Sala dos Tempos Livres (Sozinho/Adulto)

6.5. Atividade sensorial (Sozinho/Colegas)

No que diz respeito a atividades sensoriais, nomeadamente atividades relacionadas com as bolhas de sabão, todos os jovens com medidas educativas seletivas apresentam preferência por brincarem com os colegas sendo que três são do sexo feminino, duas frequentam o 5.º/6.º ano e uma o 7.º/8.º ano. Do sexo masculino foi referida a preferência por brincar com os colegas por três jovens que frequentam o 5.º/6.º ano. Para além do tipo de medidas estes jovens apresentam como aspeto comum o facto de terem irmãos.

Os jovens com medidas educativas adicionais encontram-se divididos entre as duas opções apresentadas. Assim sendo dois jovens apresentam preferência por realizar atividades relacionadas com as bolhas de sabão sozinhos, sendo uma jovem feminino, do 7º-8º ano, filha única e um jovem do sexo masculino, do 5º/6º ano, com irmão. O único aspeto que estes jovens apresentam em comum é o tipo de medidas que apresentam. Os restantes jovens, com medidas educativas adicionais apresentam preferência por brincarem com os colegas, destes uma é do sexo feminino, frequenta o 7º/8º ano, tem irmãos e o outro jovem é do sexo masculino, frequenta o 5º/6º ano e tem irmãos. Neste caso, os jovens apresentam dois aspetos em comum que são o tipo de medidas e o facto de ambos terem irmãos

Conclui-se assim que dos dez jovens, a maioria apresenta preferência por brincar com os colegas sendo que estes, na sua maioria apresentam medidas educativas seletivas e todos têm irmãos. Em contrapartida apenas dois jovens apresentam preferência por realizarem as brincadeiras com bolhas de sabão sozinhos, sendo que estes, apresentam medidas educativas adicionais, tendo como fatores de diferenciação o ano de escolaridade, o sexo e o contexto familiar em que estão inseridos, ou seja, um dos jovens é filho único e o outro tem irmãos.

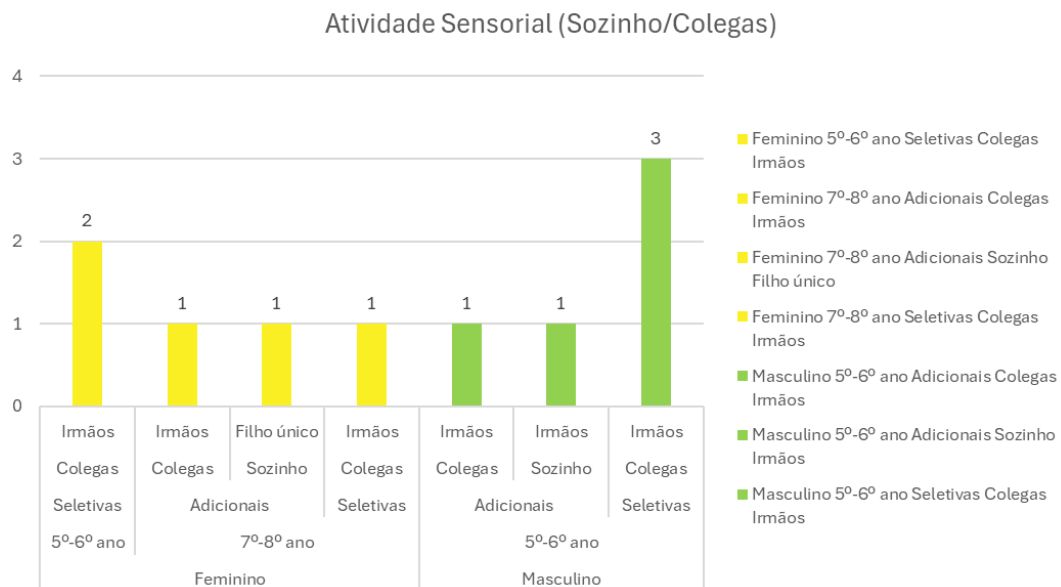


Gráfico 10: Atividade Sensorial (Sozinho/Colegas)

6.5.1. Atividade Sensorial (Sozinho/Adulto)

No sentido de avaliar a preferência dos jovens NEE por realizarem as tarefas a par com um adulto ou sozinho, foi proposta uma tarefa sensorial denominada de bolhas de sabão, que consiste na realização de bolhas de sabão no espaço exterior. Relativamente à comparação entre realizar atividades com bolhas de sabão sozinho ou com um adulto, todos os jovens, à exceção de um jovem, apresentam preferência por realizar a atividade com um adulto. Assim sendo, dos jovens com medidas educativas seletivas cinco apresentam preferência por realizar a atividade com um adulto, dos quais três são do sexo feminino, duas encontram-se no 5.º/6.º ano e uma no 7.º/8.º ano. Para além disso, todos estes jovens apresentam um fator comum que é o facto de terem irmãos. Existe apenas um jovem, do sexo masculino, do 5.º/6.º ano e com irmãos, que apresenta preferência por realizar atividades relacionadas com as bolhas de sabão sozinho.

No que diz respeito aos jovens com medidas educativas adicionais todos apresentam preferência por realizar atividades relacionadas com as bolhas de sabão com um adulto. Assim sendo, duas jovens do sexo feminino que frequentam o 7.º/8.º ano, sendo uma da jovem filha única e a outra tem irmãos. Por outro lado, temos dois jovens do sexo masculino, que frequentam o 5.º/6.º ano e ambos tem irmãos.

Concluimos assim que, de um modo geral, os jovens em estudo apresentam preferência por realizar atividades sensoriais com um adulto, o que poderá estar relacionado com a necessidade de apoio e segurança durante a execução de tarefas.

Além disso, a presença de irmão poderá influenciar o desenvolvimento de habilidades sociais e o modo como estes jovens interagem com outras pessoas, embora o único jovem, com medidas educativas seletivas que apresenta preferência por realizar atividades sozinho, tenha irmãos, demonstrando que a personalidade individual ou experiências prévias, desempenham um papel importante na escolha entre brincar sozinho, com colegas ou com adultos.

Por fim, os resultados demonstram que a personalização do apoio, indo de encontro às preferências e características de cada jovem, é importante para promover a inclusão e o desenvolvimento dos jovens nas atividades.

Atividade Sensorial (Sozinho/Adulto)

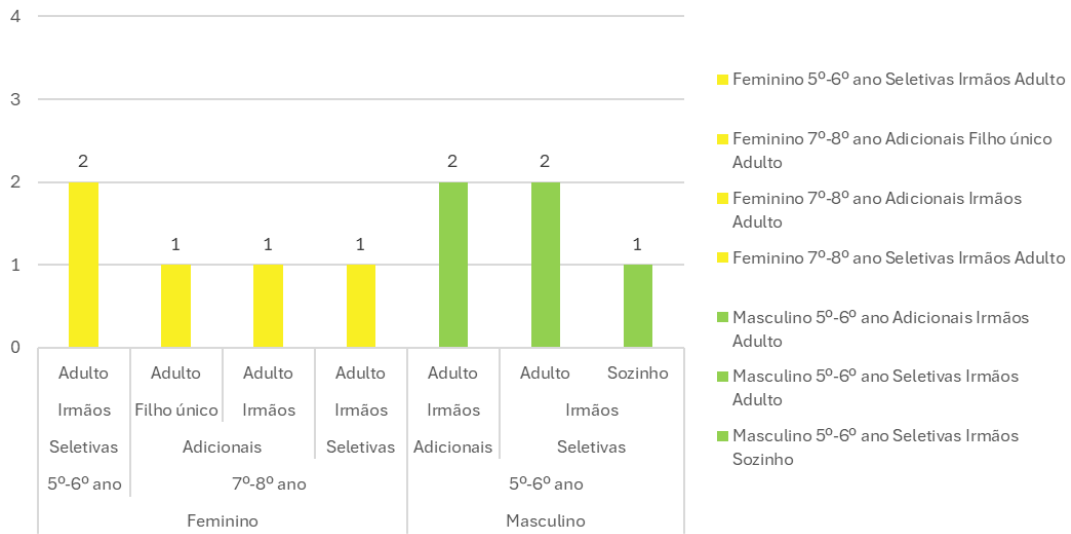


Gráfico 11: Bolhas de Sabão (Sozinho/Adulto)

7. Discussão dos Resultados

| " | | " |

A presente investigação teve como objetivo estudar as preferências dos jovens no que diz respeito ao ato de brincar, tendo em conta diversos fatores a nível pessoal e contextual. Os dados recolhidos foram analisados tendo por base diversas variáveis tais como o ano de escolaridade, o sexo dos jovens, se este tem irmãos ou se são filhos únicos e qual a necessidade específica que o jovem apresenta. Esperava-se que através destes indicadores fossem perceptíveis, os padrões de brincadeira dos jovens com NEE nos TL. Para tal, foram analisados diferentes contextos de brincadeira desenvolvida nos TL, nomeadamente, o campo exterior da escola, o recinto do ginásio escolar, a realização de atividades artísticas, atividades realizadas dentro do espaço da sala dos TL e atividades sensoriais.

Pretendeu-se assim, identificar as preferências de brincar dos jovens. Se estes preferem brincar isolados, com pares ou com adultos, nos diferentes contextos anteriormente apresentados. Através da análise dos dados é perceptível que existe uma grande diferença entre jovens do sexo masculino e do sexo feminino relativamente às preferências de brincar. De um modo geral, os jovens do sexo masculino e feminino com medidas educativas seletivas, apresentam maior preferência por realizar brincadeiras com os colegas. Já os jovens do sexo masculino e do sexo feminino, com medidas educativas adicionais, apresentam maior preferência por realizarem brincadeiras de forma solitária. O ato de brincar é importante em todas as fases de desenvolvimento da criança ou jovem “favorece o processo de desenvolvimento humano numa dinâmica: estimula o processo de estruturação afetivo-cognitiva da criança, socializa criativamente o jovem e mantém o espírito de realização no adulto” (Fagundes, 2007)

Observou-se que os jovens que frequentam o 5.º/6.º ano de escolaridade apresentam preferência por brincarem com os colegas, enquanto os jovens que frequentam entre o 7.º/8.º ano de escolaridade apresentam maior preferência por realizar brincadeiras de forma solitária ou com um adulto. A preferência por brincadeiras de forma solitária nos anos escolares mais avançados pode estar relacionada com o aumento da exigência académica, tal como eventuais experiências de exclusão social sentidas por

alguns alunos com NEE, principalmente por aqueles que apresentem medidas educativas adicionais, reforçando assim a importância da criação de ambiente escolares inclusivos.

Outro aspecto observado através da análise dos dados foi a diferença de comportamento lúdico entre os jovens com medidas educativas adicionais e com medidas educativas seletivas. Por um lado, os jovens com medidas educativas seletivas apresentam maior preferência por brincarem com os colegas, por outro lado, os jovens com medidas educativas adicionais apresentam preferência por brincarem sozinhos ou com um adulto. Esta diferença é apoiada pela complexidade das necessidades de cada jovem, “as crianças com desenvolvimento atípico não interagem com frequência com os pares, pois, tendencialmente, não tomam a iniciativa” (Sanches-Ferreira, 2019).

Pode-se assim entender, que o tipo de medidas que os jovens apresentam têm impacto no desempenho acadêmico, mas também poderá afetar a forma como o jovem se relaciona com os outros jovens, inclusive no contexto de brincar.

A presença de irmãos, apresenta-se como sendo um fator relevante na preferência dos jovens por realizarem brincadeiras com os colegas. De um modo geral os jovens com irmão apresentam maior tendência para realizarem brincadeiras com os colegas.

“As relações entre irmãos revelam ser um contexto importante para o desenvolvimento da compreensão da criança sobre o seu mundo social, emocional, moral e cognitivo, constituindo um contexto privilegiado e seguro para aprender a interagir com outras crianças” (Carpandal & Lewis, 2004)

Através da análise dos dados é perceptível que as preferências lúdicas dos jovens com NEE, são influenciadas por diversos fatores, tais como, o sexo, o ano de escolaridade, o tipo de medidas educativas que apresentam e o contexto familiar em que estão inseridos. Estes fatores poderão influenciar o modo como os jovens se envolvem nas brincadeiras. Através da compreensão destas dinâmicas poderá ser possível desenvolver estratégias pedagógicas e inclusivas ajustadas às necessidades individuais de cada jovem, desenvolvendo não apenas o aspecto cognitivo, mas também a construção de relações sociais positivas.

“A inclusão escolar não se coaduna com a abolição das diferenças, mas sim com a extinção ou minimização das desigualdades injustas nos públicos escolares” (Pappámikail, Beirante & Cardoso, 2022).

Refletindo sobre a adoção de uma metodologia mista, para a análise dos resultados obtidos, nas entrevistas e nas observações cotadas através da escala Playful, julgamos que permitiu aliar dimensões qualitativas do discurso dos participantes com dados mais objetivos e quantificáveis da observação dos comportamentos. Deste modo, conjugaram-se o perceptivo e o comportamental para descrever a realizada e interpretar essa mesma realidade a partir da voz dos participantes.

Os dados obtidos demonstram alguma necessidade da criação de estratégias de acordo com as particularidades individuais dos jovens para o desenvolvimento de atividades lúdicas. Para tal, seria necessário que os TL fossem uma extensão do processo educativo e, nesse sentido, os TL deveriam procurar criar atividades lúdicas de acordo com os jovens desenvolvem no período escolar. Assim, seria necessária a existência de uma comunicação constante entre o coordenador dos TL e o coordenador da EE, juntamente com psicólogos e eventuais terapeutas que os jovens tenham fora do contexto escolar. Para a criação deste plano será necessário recorrer a observações diretas e contínuas por parte dos profissionais, bem como, uma colaboração ativa com as famílias e os outros técnicos que acompanham o jovem, professora de EE, terapeutas ocupacionais e psicólogo.

Desta feita, mais do que sugerir como devem operar os profissionais, esta pesquisa identifica a dimensão da cooperação e do trabalho em equipa como a junção de forças necessária para uma prática de qualidade em tempos livres para todos!

As propostas práticas poderão ser implementadas com o objetivo de potenciar um maior desenvolvimento social dos jovens, o que por sua vez, poderá apoiar o processo de inclusão escolar. Decorrente deste trabalho de equipa, importará criar planos de individualizados de atividades, estabelecidos de acordo com o ritmo de desenvolvimento, características, forças/competências e interesses de cada jovem. Através da individualização das atividades seria possível adaptar os níveis de complexidade das

atividades e o modo como estas se organizam, bem como o contexto em que as brincadeiras se desenvolvem, seja em pequenos grupos, individualmente ou em contextos mais estruturados. Estes planos devem ter em conta o tipo de necessidades específicas que cada jovem apresenta, podendo estas serem de ordem cognitiva, motora ou social. Os dados da nossa investigação apontam caminhos distintos, para jovens raparigas e rapazes, de diferentes ciclos de ensino e idades.

Através da individualização das atividades favorecer-se-á o envolvimento e a motivação dos jovens, tendo em conta que as atividades serão desenvolvidas de acordo com os interesses e potencialidades dos jovens, promovendo um ambiente de aprendizagem mais positivo, inclusivo e significativo.

Porque a inclusão se faz com todos, considero necessária a abertura temporária dos TL para jovens sem NEE, ou seja, existirem dias específicos em que jovens sem NEE pudessem estar integrados nos TL ou que fossem promovidos projetos conjuntos. Deste modo, os jovens com NEE poderiam desenvolver competências sociais e a construção de estratégias de comunicação com jovens sem NEE. Para tal, poderá ser necessário o apoio dos monitores dos TL, no desenvolvimento de atividades lúdicas ou projetos que tenham como foco o jovem com NEE, mas que permitam que o jovem sem NEE as realize e apoie o colega. Através desta estratégia, ambos os jovens desenvolveriam estratégias de cooperação. Deste modo promover-se-ia o respeito e a empatia pelo outro, sendo que os jovens poderão transferir essa aprendizagem para o contexto escolar, fora dos TL, e apoiar a inclusão dos jovens NEE, em diversos contextos tais como, o recreio escolar.

No que diz respeito ao envolvimento familiar no apoio à inclusão, poderiam ser promovidas reuniões de grupo com os ED dos jovens, de modo a permitir a partilha de estratégias utilizadas individualmente e nos TL. Adicionalmente, permitiria a reflexão sobre a importância do brincar e a partilha de estratégias que poderiam ser replicadas em casa, permitindo assim que os ED dessem continuidade ao que é desenvolvido em contexto escolar e nos TL apoiando o desenvolvimento social dos seus educandos e a sua inclusão em contexto escolar.

Através dos resultados obtidos é perceptível que muitos jovens com NEE necessitam do apoio de um adulto para o desenvolvimento de atividades lúdicas. Poder-se-á recorrer à criação de uma intervenção educativa intencional e estruturada, através da criação de brincadeiras orientadas. Dando resposta às necessidades mais imediatas dos jovens e promovendo o desenvolvimento de competências transversais como a cooperação, criatividade e a resiliência. Poderemos, assim, considerar que os TL são um espaço seguro e desafiante para o desenvolvimento integral dos jovens com NEE.

Apesar das limitações deste estudo que reconhecemos (uma amostra muito reduzida e resultados não generalizáveis) através da sua realização, ainda que apenas possa ser entendido como exploratório, foi evidente a importância de se considerar os TL como sendo um espaço educativo complementar ao currículo educativo. Considerando os TL como um espaço onde poderão ser promovidas aprendizagens significativas, que permitem o desenvolvimento de relações interpessoais, garantindo a participação plena de todos os jovens independentemente do tipo de medidas que apresentem.

8. Bibliografia

| " | | " |

Agenda 2030 (n.d.) *Rumo a 2030*. <https://rumoa2030.pt/a-agenda-2030/> (Acedido: 28 maio 2025).

Branski, F., & JR. (n.d.) *Metodologia de estudo de casos aplicada à logística* <https://lalt.fec.unicamp.br/scriba/files/escrita%20portugues/ANPET%20-%20METODOLOGIA%20DE%20ESTUDO%20DE%20CASO%20-%20COM%20AUTORIA%20-%20VF%2023-10.pdf> (Acedido: 5 de maio de 2025)

Caixa Geral Depósitos (n.d.) *Crianças com necessidades educativas especiais: quais os apoios?* (n.d.) <https://www.cgd.pt/Site/Saldo-Positivo/protecao/Pages/criancas-com-necessidades-educativas-especiais.aspx> (Acedido: 30 de novembro de 2024)

Danas, R., & Almeida, N. (2021). Crianças com deficiência e a importância do brincar no recreio. *Licere- Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 24, 449-470 <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.36335>

Department of Education and Science. (1978). *Special educational needs: Report of the Committee of Enquiry into the education of handicapped children and young people (Warnock Report)*. Her Majesty's Stationery Office. <https://education-uk.org/documents/warnock/warnock1978.html>

Dicionário do Desenvolvimento (n.d.) *Inclusão Social- dicionário do desenvolvimento* <https://ddesenvolvimento.com/portfolio/inclusao-social/> (Acedido: 21 de abril de 2025).

Diário da República (2018) *Diário da República, 1ª série, n.º 130* <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115654476-115654676>

Diário da República (n.d.) *Decreto-Lei n.º 54/2018*. (2018). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961> (Acedido: 7 de dezembro de 2024)

Diário da República (n.d.) *Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva- Capítulo II*. Diário da República <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-lei/2018-115654476-115654676> (Acedido: 27 de abril de 2025)

Direção Geral da Educação (n.d.) *Decreto-Lei n.º 54/2018- Educação inclusiva*. (n.d.). <https://www.dge.mec.pt/noticias/decreto-lei-no-542018-educacao-inclusiva> (Acedido: 23 de fevereiro de 2025)

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciências. (2023). *Suporte à aprendizagem e à inclusão, 2022/2023: Síntese de resultados- Escolas da rede pública do Ministério da Educação*. <https://www.dgeec.medu.pt/api/ficheiros/66014e760c7bc4791457592f>

Fagundes, T.C. P. C. (1998). Menina não entre, menina não pode - O lúdico e a construção da identidade. *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*, 9(1). 57-69 <https://doi.org/10.35919/rbsh.v9i1.710>

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 16(1) (p. 5-20) <http://hdl.handle.net/10451/5299>

Freire, S. (2011). *Um olhar sobre a inclusão: das intenções às práticas* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>

Guia de Rodas (2020). *Qual a diferença entre educação especial e educação inclusiva?* <https://guiaderodas.com/qual-a-diferenca-entre-educacao-especial-e-educacao-inclusiva/>

Lima, S., et al. (2024). A importância do lúdico para o desenvolvimento do aluno com deficiência (2024). *ResearchGate* [Preprint] <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.4-232>

Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Universidade Aberta https://www.researchgate.net/profile/Isabel_Madureira2/publication/330442343_NECESSIDADES_EDUCATIVAS_ESPECIAIS_Universidade_Aberta/links/5c40710c299bf12be3ce191b/NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS-Universidade-Aberta.pdf

Mesquita, H. (2014). *Necessidades dos pais de crianças com NEE incluídas em jardim de infância*. Academia Edu. https://www.academia.edu/84469726/Necessidades_dos_pais_de_crian%C3%A7as_com_NEE_inclu%C3%ADdas_em_jardim_de_inf%C3%A2ncia

Mota, N. (2013) *A relação entre pares, no ensino básico, com alunos de necessidades educativas especiais integrados na turma*. [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação João de Deus]. Repositório da Escola Superior da Educação João de Deus. <http://hdl.handle.net/10400.26/4085>

Nascimento, J., Pereira, M., & Oliveira, L. (2024) *Participação de crianças com deficiência em atividades de lazer*. *Revista Faculdades do Saber*, 9(20), 60-70.

ONU Portugal (2019) *Objetivo 4: Educação de qualidade*. Nações Unidas <https://unric.org/pt/objetivo-4-educacao-de-qualidade-2>

Ortega, C. (2021). *Pesquisa mista: O que é e que tipos existem*. QuestionPro. <https://www.questionpro.com/blog/pt/pesquisa-mista-que-es-y-tipos-que-existen/>

Ortega, C. (2024). *O que é entrevista estruturada, semiestruturada e não estruturada?* QuestionPro. <https://www.questionpro.com/blog/pt-br/entrevista-estruturada-semiestruturada-e-nao-estruturada/>

Pappámikail, L., Beirante, D., & Cardoso, I. (2022). *Diversidade, equidade e inclusão*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/diversidade_equidade_e_inclusao_2022.pdf

Pylo, S. (2004) *Atividades lúdicas entre adultos jovens: Um estudo com universitário capixaba* [Dissertação, Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositório UFES. <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/11a99949-f4de-4fc4-a396-1c0b3c32b74b/content>

Santos, N. (2011). *Promovendo a inclusão nas atividades de tempos livres* [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Instituto de Educação] <http://hdl.handle.net/10437/4115>

Silva, C. (2013). *Animação de tempos livres: Repressões de adolescentes de 2º e 3º ciclo sobre os centros de atividades de tempos livres*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho <https://hdl.handle.net/1822/28901>

Soares, L. (2020). *Qual a diferença entre educação especial e educação inclusiva?* Guia de Rodas <https://guiaderodas.com/qual-a-diferenca-entre-educacao-especial-e-educacao-inclusiva/>

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da Ação. Na área das Necessidades Educativas Especiais*. Conferência Mundial de Educação Especial: Acesso e Qualidade. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaraao_Salamanca.pdf)

UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

Valverde, B., Jurdi, A., & Pereira A. (2023). Family benefits of early intervention: A scoping review. *Psicologia Teoria e Pesquisa*, 39, e39303. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e39303.en>

9. Anexos

| | ' ' | | ' |

Anexo 1- Consentimento Informado



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

CONSENTIMENTO INFORMADO

Título: Estudo de Caso sobre Tempos Livres na Perspetiva de Jovens, Famílias e Profissionais no Contexto de Necessidades Especiais.

Investigador Responsável: Sara Simões Costa Santos

Escola Superior de Educação de Lisboa

a2023156@alunos.eselx.ipl.pt

No âmbito do mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária, para a realização do meu trabalho final de mestrado, proponho-me a realizar um estudo caso com o objetivo compreender qual é a perspetiva dos jovens com necessidades especiais, das famílias e dos profissionais sobre os tempos livres realizados em contexto extracurricular, no próprio estabelecimento escolar.

A sua participação consistirá na realização de uma entrevista semiestruturada com duração aproximada de 20 minutos. As perguntas que irei abordar estão relacionadas com a sua opinião sobre tempos livres, desafios das necessidades especiais e algumas perspetivas para o futuro relacionadas com os tempos livres.

Asseguro-lhe que será mantido o seu anonimato, tal como o do seu educando, e todas as suas respostas serão estritamente confidenciais. Os dados recolhidos serão utilizados para fins de pesquisa e serão apresentados de forma anónima no relatório final. Nesse sentido nenhuma informação pessoal será divulgada.

Caso permita, as entrevistas serão gravadas a nível de áudio de modo a facilitar a sua posterior análise. Sendo que as gravações serão armazenadas num ambiente seguro e eliminadas após a conclusão do estudo.

Caso o permita, o seu educando irá participar em pequenas entrevistas que pretendem perceber a preferência do seu educando a nível das brincadeiras que concretiza sozinho ou com outro jovem. Para além disso o jovem irá participar em observações constantes no contexto da escala playful.

A sua participação e a do seu educando é totalmente voluntária, tendo o direito a recusar responder a qualquer questão colocada ou de desistir da entrevista a qualquer momento sem ser necessárias justificações. Realizando as entrevistas terá, sempre, direito a aceder às mesmas.

Se pretender retirar o seu consentimento após a entrevista, poderá pedir a sua exclusão dos dados, até 30 dias após a mesma.

Consentimento

Após a leitura e compreensão das informações acima, assinale com uma cruz referente ao que concorda participar:

- Compreendo o objetivo do estudo.
- Estou informado dos meus direitos enquanto participante.
- Estou informado dos direitos do meu educando enquanto participante.
- Irei participar de forma voluntária.
- Autorizo a participação do meu educando.

Eu, _____
(Nome completo), com a identificação _____ (BI/CC), com a data de validade _____ com grau de parentesco de _____, declaro que tive conhecimento dos objetivos do estudo, metodologia e cronologia e que consinto livremente que _____ (nome completo do jovem), participe neste estudo.

Caso autorize a gravação da entrevista, por favor, assinale:

- Sim, autorizo a gravação da entrevista.
- Não, não autorizo a gravação da entrevista.

Nome do Participante: _____

Assinatura: _____

Data: _____

Nome do Investigador: _____

Assinatura: _____

Data: _____

Anexo 2- Guião entrevista semiestruturada jovens

Tema: Preferência nas Brincadeiras e Atividades

Entrevistados: Jovens com Necessidades especiais, medidas adicionais e medidas seletivas

Objetivo Geral: Compreender as preferências dos jovens em relação às brincadeiras que realiza sozinho ou com outros jovens

Local: Escola Básica

Dia e Hora: Durante o mês de março, em data e hora a acordar com os entrevistados

Tema	Objetivo Específico	Formulação de questões	Observações
1. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1.1 Introdução	Hoje queremos saber mais sobre as tuas brincadeiras e atividades que gostas de fazer. Não há respostas certas ou erradas, apenas quero saber quais são as tuas preferências Peço-te que respondas com sinceridade e, se quiseres, podes explicar as tuas respostas	

2. Brincar no Exterior	2.1 Identificar as preferências do jovem em relação às brincadeiras ao ar livre	<p>Preferes brincar no campo exterior sozinho(a) ou com mais colegas?</p> <p>Preferes brincar no campo exterior sozinho(a) ou com a monitora?</p>	
3. Brincadeiras no ginásio	3.1 Identificar as preferências do jovem quanto às brincadeiras no ginásio?	<p>Preferes brincar no ginásio sozinho(a) ou com mais colegas?</p> <p>Preferes brincar no ginásio sozinho(a) ou com a monitora?</p>	
4. Atividades artísticas	4.1 Identificar a preferência do jovem em relação às atividades artísticas	<p>Preferes pintar sozinho(a) ou com mais colegas?</p> <p>Preferes pintar sozinho(a) ou com a monitora?</p>	
5. Atividades na sala	5.1 Identificar o interesse do jovem por brincadeiras na sala	<p>Preferes fazer atividades na sala sozinho(a) ou com mais colegas?</p> <p>Preferes fazer atividades na sala sozinho(a) ou com a monitora?</p>	
6. Brincadeiras com bolhas de sabão	6.1 Identificar o interesse do jovem por brincadeiras com bolhas de sabão	<p>Preferes bolhas de sabão sozinho(a) ou com mais colegas?</p> <p>Preferes fazer bolhas de sabão sozinho(a) ou com a monitora?</p>	
7. Encerramento e Observações	7.1 Recolher considerações finais e sugestões para melhorias	<p>Obrigada pela tua partilha, foi muito bom conhecer as tuas preferências sobre as brincadeiras e atividades que gostas de fazer</p> <p>Antes de terminar, queria perguntar-te se há alguma coisa que gostasses de acrescentar?</p> <p>Se tiveres alguma dúvida ou se quiseres falar mais um</p>	

		pouco sobre este tema no futuro, estarei sempre disponível para o que achares necessário. Mais uma vez, obrigada pela tua participação.	
--	--	---	--

Anexo 3- Guião entrevista semiestruturada coordenadora do Ensino Especial

Tema: Tempos Livres e a inclusão de jovens com Necessidades Especiais

Entrevistados: Professores de Ensino Especial

Objetivo Geral: Compreender a precessão dos professores de ensino especial sobre a importância dos tempos livres para os jovens com necessidades especiais, analisando os desafios, recursos, envolvimento familiar e impacto no desenvolvimento dos alunos.

Local: Escola Básica

Dia e Hora: Durante o mês de março, em data e hora a acordar com os entrevistados

Tema	Objetivo Específico	Formulação de questões	Observações
1. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1.1 Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Agradecimento pela sua presença. Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato do entrevistador. Solicitar a autorização para a gravação áudio da entrevista. Solicitar que o entrevistado escolha um nome fictício.	
2. Experiência Profissional	2.1 Identificar o papel da professora de ensino especial e compreender a sua experiência	Qual é a sua função desempenhada no ensino especial? Há quanto tempo exerce essa função?	
3. Envolvimento Familiar	3.1 Compreender o papel das famílias na	Considera que as famílias desempenham um papel	

	participação dos jovens nas atividades de tempos livres	importante na participação e continuidade dos jovens nas atividades de tempos livres? De que forma?	
4. Impacto no desenvolvimento pessoal e social	4.1 Avaliar a influencia das atividades de tempos livres no desenvolvimento social dos jovens	Acredita que as atividades de tempos livres promovem um ambiente positivo para o desenvolvimento social dos jovens? De que forma? Nota alguma diferença nos jovens em termos de socialização, autoestima e autonomia? Algum exemplo?	
5. Encerramento e Observações	5.1 Finalizar a entrevista	Chegamos assim ao fim da nossa entrevista, gostaria de saber se tem algo mais a acrescentar. Quero agradecer a sua disponibilidade, colaboração e a informação fornecida. Obrigada por participar no estudo que estou a realizar	

Anexo 4- Guião de entrevista semiestruturada para monitores dos tempos livres

Tema: Tempos Livres e a inclusão de jovens com Necessidades Especiais

Entrevistados: Monitores dos tempos livres

Objetivo Geral: Compreender o papel dos monitores no planeamento e execução de atividades de tempos livres para jovens com necessidades especiais, analisando os desafios e o impacto das atividades nos jovens

Local: Escola Básica

Dia e Hora: Durante o mês de março, em data e hora a acordar com os entrevistados

Tema	Objetivo Específico	Formulação de questões	Observações
1. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1.1 Legitimar a entrevista e	Agradecimento pela sua presença. Garantir a confidencialidade dos	

	motivar o entrevistado	dados e o anonimato do entrevistador. Solicitar a autorização para a gravação áudio da entrevista. Solicitar que o entrevistado escolha um nome fictício.	
2. Função Desempenhada	2.1 Identificar o papel dos monitores no projeto e compreender a sua experiência	Qual é o seu papel nos tempos livres? Há quanto tempo trabalha com jovens com necessidades especiais? Como descreve a sua experiência na dinamização de atividades de tempos livres para jovens com necessidades especiais?	
3. Objetivos do trabalho desempenhado	3.1 Analisar os objetivos das atividades planeadas e o impacto na vida dos jovens	Quando organiza as atividades de tempos livres para estes jovens, qual é o principal objetivo que pretende alcançar? Considera que o seu trabalho tem impacto na qualidade de vida dos jovens? De que modo?	
4. Planeamento de Atividades	4.1 Identificar os fatores tidos em consideração no planeamento de atividades e as adaptações feitas para atender às necessidades individuais?	Que fator tem em conta no processo de planeamento de atividades para os jovens? Como adapta as atividades para ir de encontro às necessidades individuais de cada jovem? Pode dar um exemplo? Durante o planeamento das atividades, tem em conta a opinião dos jovens	

		e o que é que eles gostariam de realizar?	
5. Impacto no desenvolvimento pessoal e social	5.1 Avaliar a influencia das atividades de tempos livres no desenvolvimento social dos jovens	<p>Acredita que as atividades de tempos livres promovem um ambiente positivo para o desenvolvimento social dos jovens? De que forma?</p> <p>Nota alguma diferença nos jovens em termos de socialização, autoestima e autonomia? Algum exemplo?</p>	
6. Encerramento e Observações	6.1 Finalizar a entrevista	<p>Chegamos assim ao fim da nossa entrevista, gostaria de saber se tem algo mais a acrescentar.</p> <p>Quero agradecer a sua disponibilidade, colaboração e a informação fornecida. Obrigada por participar no estudo que estou a realizar</p>	

Anexo 5- Guião de entrevista semiestruturada encarregados de educação

Tema: Tempos Livres e a inclusão de jovens com Necessidades Especiais

Entrevistados: Encarregados de Educação

Objetivo Geral: Compreender a perspetiva dos encarregados de educação sobre a importância dos tempos livres para os jovens com necessidades especiais, perspetivas para o futuro e necessidades

Local: Escola Básica Eugénio dos Santos, Alvalade

Dia e Hora: Durante o mês de março, em data e hora a acordar com os entrevistados

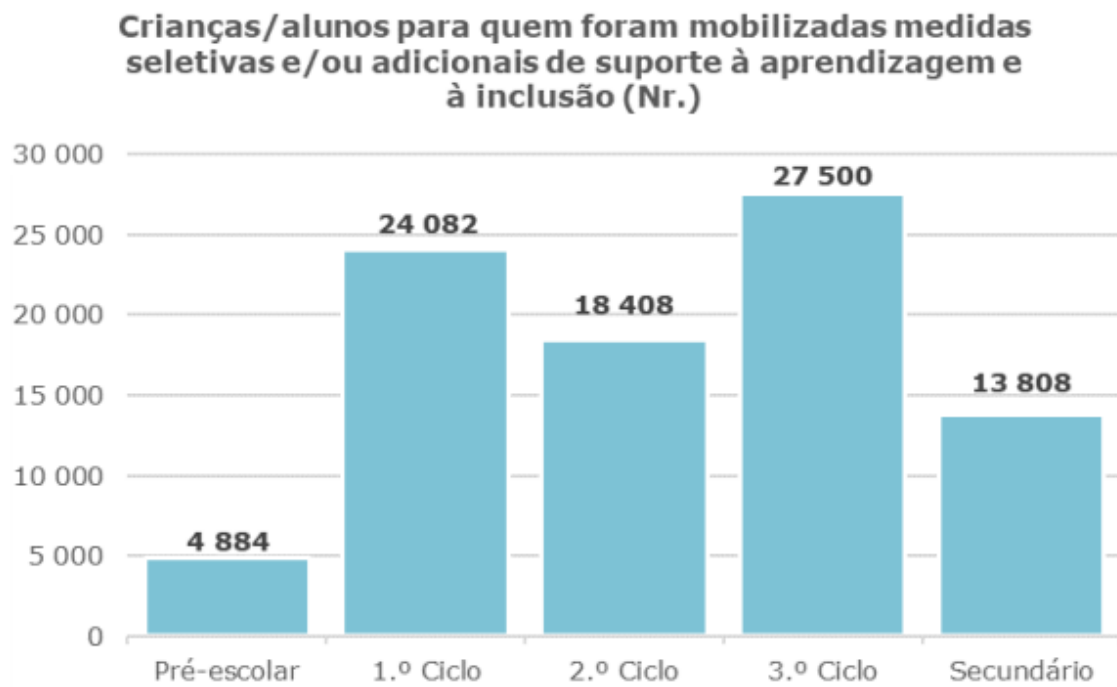
Tema	Objetivo Específico	Formulação de questões	Observações
Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1.1 Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	Agradecimento pela sua presença. Garantir a confidencialidade dos dados e o anonimato do entrevistador. Solicitar a autorização para a gravação áudio da entrevista. Solicitar que o entrevistado escolha um nome fictício	
Caracterização do Jovem	2.1 Caracterizar o jovem em termos de idade e necessidade específica	Qual a idade do seu educando? Poderia especificar quais são as necessidades específicas do seu educando?	
Opinião sobre os tempos livres do seu educando	3.1 Analisar a opinião dos encarregados de educação sobre os tempos livres do seu educando	Para si, o que são os tempos livres? Como avalia a importância dos tempos livres para o seu educando? Considera que o seu educando está satisfeito com as atividades que realiza nos tempos livres? Porquê?	
4. Desafios e Necessidades Específicas	4.1 Identificar desafios e necessidades específicas relacionadas com a inclusão do jovem	Que tipo de adaptação, recurso ou apoio considera essencial para facilitar a inclusão do seu educando nas atividades de tempos livres? Quais são os principais desafios que enfrenta para apoiar a presença do seu	

		educando nas atividades de tempos livres?	
5. Perspetivas para o futuro	5.1 Compreender as expectativas dos encarregados de educação sobre o futuro dos tempos livres do seu educando	Existe algo específico que espera que o seu educando possa desenvolver durante os tempos livres? O que gostaria que mudasse nas atividades de tempos livres, de modo que estas se tornem mais benéficas para o seu educando?	
Encerramento da entrevista	6.1 Finalizar a entrevista	Chegamos assim ao fim da nossa entrevista, gostaria de saber se tem algo mais a acrescentar. Quero agradecer a sua disponibilidade, colaboração e a informação fornecida.	

Anexo 6-Escala Playful

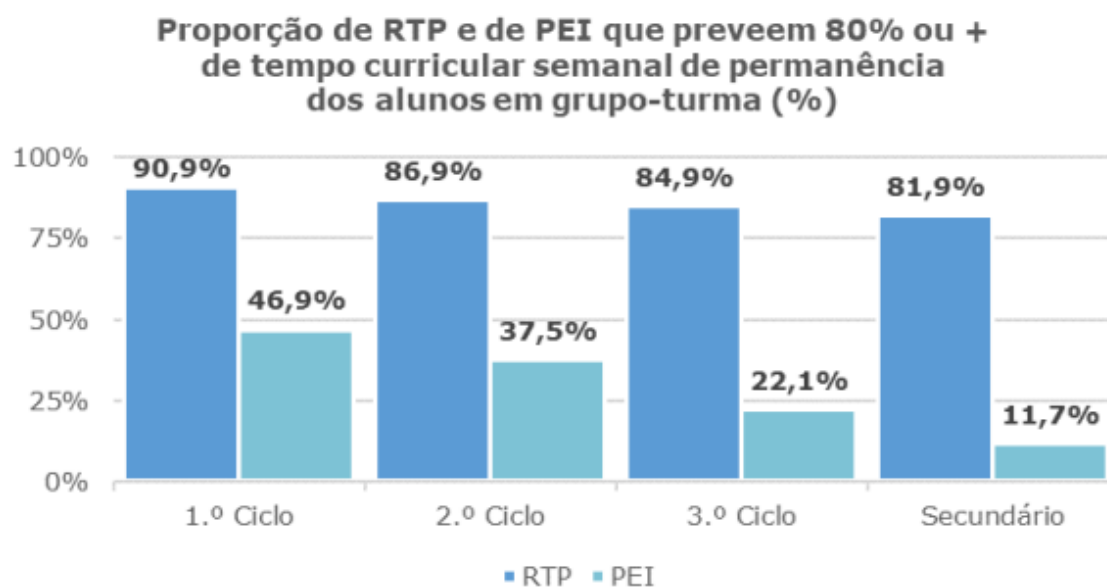
	Dimensão (importância que a criança dá à brincadeira)	Intencionalidade (brincar de forma consistente/com intenção)	Capacidade (aptidão para produzir/fazer)
Está ativamente envolvido(a)			
Decide o que deve fazer			
Mantém o nível de segurança suficiente para jogar			
Tenta superar os obstáculos para continuar na atividade			
Modifica a atividade para manter o desafio/ torna-la mais divertida			
Envolve-se em traquinices ou provocações lúdicas			
Envolve-se em atividades pelo puro prazer e não com o objeto "principalmente" pelo produto final			
Finge (ser outra pessoa; fazer outra coisa; que um objeto é outra coisa; que alguma outra coisa está acontecendo)			
Incorpora objetos ou outras pessoas na brincadeira de maneiras não convencionais ou variáveis e criativas			
Negoceia com outras pessoas para satisfazer necessidades/desejos			
Envolve-se em jogos sociais			
Suporta o jogo de outras pessoas			
Entra em um grupo já envolvido em uma atividade			
Inicia brincadeira com outras pessoas			
Faz palhaçadas ou piadas			
Compartilha/envolve (Brinquedos, equipamentos, amigos, ideias)			
Fornece dicas facilmente compreensíveis (faciais, verbais, corporais) que dizem "É assim que você deve agir comigo"			
Responde às sugestões dos outros			
Demonstra afeto positivo durante o jogo			
Interage com objetos			
Transita de uma atividade lúdica para outra com facilidade			

Anexo 7- Diário da República Portuguesa: Crianças/alunos para quem foram mobilizadas medidas seletivas e/ou adicionais de suporte à aprendizagem e Inclusão (Nr.).



Legenda: Diário da República Portuguesa

Anexo 8- Diário da República Portuguesa: Proporção de RTP e de PEI que preveem 80% ou + de tempo curricular semanal de permanência dos alunos em grupo-turma (%)



Legenda: Diário da República Portuguesa