

***IMPORTÂNCIA DO JOGO PARA A  
MOTIVAÇÃO E SUCESSO EDUCATIVO DE  
ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO  
DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL***

Maria José Segura Pinheiro

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Educação Especial  
Área de especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência

Docente orientadora: Professora Doutora Isabel Madureira

2022

# ***A IMPORTÂNCIA DO JOGO PARA A MOTIVAÇÃO E SUCESSO EDUCATIVO DE ALUNOS COM PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INTELECTUAL***

Maria José Segura Pinheiro

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa  
para obtenção de grau de mestre em Educação Especial  
Área de especialização: Problemas de Cognição e Multideficiência

Docente orientadora: Professora Doutora Isabel Madureira

2022





# AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Isabel Madureira que, como minha orientadora, e com toda a prontidão e paciência me ajudou a superar cada dúvida que foi surgindo ao longo desta investigação. Estou muito grata pela orientação de excelência e pelo seu apoio e amizade.

Ao Diretor do meu Agrupamento de Escolas por tão pronta e gentilmente ter acedido ao meu pedido e ter permitido a recolha de dados para o estudo.

Aos meus filhos e genro Andreia, Duarte e Luís que me incentivaram a iniciar este projeto e estiveram sempre por perto, nos momentos mais difíceis e complicados para me encorajar e estimular.

Ao meu marido Augusto, pela sobrecarga de trabalho, e por tantas e tantas vezes ter de orientar sozinho tarefas da responsabilidade de ambos.

Aos meus pais e irmão pela força e incentivo. Especialmente ao meu pai que me viu “embarcar” neste projeto, me encorajou e já cá não está para comemorar comigo a conclusão. Sei que onde estiver, estará certamente feliz com o meu sucesso e com esta minha conquista.

Às minhas amigas Fátima, Fernanda, Maria, Sandra Cerqueira, Sandra Vieira, Alexandra, Raquel e Manuela pelo incentivo, pelo apoio e pela força ao longo de todo este “caminho”.

Às docentes que me “abriram as portas” da sua sala de aula e sem restrição alguma, permitiram e facilitaram a recolha de dados para o estudo.

Aos alunos envolvidos, sempre carinhosos e prestáveis. Eles foram elementos muito importantes neste estudo; sem eles não teria sido possível.

À coordenadora do meu departamento pela força e pelo encorajamento e por tantas vezes ter compreendido o meu cansaço.

A todos os que direta ou indiretamente contribuíram para que este meu projeto se concretizasse, o meu muito obrigada.

# Resumo

É do conhecimento geral o enorme interesse que as crianças possuem pelos jogos e brincadeiras. Sabe-se que através dos brinquedos e jogos vão descobrindo o mundo que as rodeia e aprendem a reagir e a resolver os problemas que se lhe apresentam. Por esse motivo é tão importante que a criança brinque e o faça o mais possível.

Conscientes de que as crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual possuem dificuldades de aprendizagem, mas acreditando que se pode incrementar o seu sucesso académico, procurando incentivos e estratégias, pretendemos compreender se a atividade lúdica poderá ser um contributo positivo em alunos com a problemática referida.

Reconhecemos que estas crianças se desmotivam mais facilmente, pois apercebem-se que o seu esforço, apesar de maior, não é suficiente para obter o sucesso dos outros alunos da turma. Também são, na maior parte dos casos, crianças que brincam menos e que interagem muito pouco com os seus pares. São, por isso, duplamente prejudicados no que concerne às aprendizagens comparativamente às outras crianças com desenvolvimento típico.

Foi nesta perspetiva, sabendo que o jogo e as brincadeiras têm um papel de grande relevo na vida das crianças, que surgiu a ideia de os associar à sala de aula, ao trabalho diário, às aprendizagens...

Partimos do objetivo: "Conhecer a influência e a importância do jogo na motivação e participação das crianças com PDI nas atividades escolares" para se perceber se a partir da interação com o material do jogo, com os seus pares e com a interajuda que daí advém, o jogo pode trazer benefícios as crianças com PDI, no que respeita ao interesse pela escola, à motivação pelos conteúdos, à participação, ao sucesso académico.

Esta investigação foi desenvolvida com base numa metodologia qualitativa, operacionalizada através de um estudo de caso que envolveu a realização de entrevistas a três alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, às docentes que com eles trabalham diariamente e também através da observação de aulas onde estes alunos estão inseridos e onde foram aplicados jogos.

Em termos gerais, os resultados mais significativos, obtidos através das entrevistas e das observações referidas, sublinham a importância da atividade lúdica na motivação

dos alunos com PDI, permitindo verificar também que a sua participação é semelhante à dos seus pares, quando os jogos são implementados.

Conclui-se que os jogos desempenham outras funções importantes no desenvolvimento dos alunos com esta problemática: desenvolvem a linguagem, a autonomia a interação com os pares e o respeito pelas regras e combatem a inibição. Melhoram a autoestima e a confiança em si próprios porque obtêm sucesso através do jogo. A situação de jogo desenvolve nos alunos a concentração/atenção e o raciocínio e é fator de prazer e diversão. A vontade de continuar a jogar e aprender verificou-se sempre que os jogos foram aplicados.

**Palavras – chave:** inclusão, Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, motivação, participação e jogo.

# Abstract

It is of common knowledge that children are very interested in games and activities. It is known that through toys and games they discover the world around them and learn to react and solve the problems that arise. For this reason, it is so important that the child plays and does it as much as possible.

Aware that children with Intellectual Development Disorder have learning difficulties, but believing that their academic success can be increased, looking for incentives and strategies, we intend to understand if the ludic activity can be a positive contribution in students with the mentioned problem.

We recognize that these children are more easily discouraged, as they realize that their effort, although greater, is not enough to achieve the success of the other students in the class. They are also, in most cases, children who play less and who interact very little with their peers. They are, therefore, doubly impaired in terms of learning compared to other children with typical development.

With this in mind, knowing that games and plays have a major role in children's lives, that comes the idea of associating them with the classroom, daily work, learning...

We started from the objective: "Knowing the influence and importance of the game in the motivation and participation of children with IDD in school activities" to understand if, from the interaction with the game material, with their peers, and with the mutual help that comes from it, the game can bring benefits to children with IDD, in terms of interest in school, motivation for content, participation, academic success.

This investigation was developed based on a qualitative methodology, operationalized through a case study that involved conducting interviews with three students with Intellectual Development Disorder, the teachers who work with them on a daily basis and also through observation of classes where these students are inserted and where games were applied.

In general terms, the most significant results, obtained through the interviews and the referred observations, underline the importance of the ludic activity in the motivation of students with IDD, also allowing to verify that their participation is similar to that of their peers, when the games are implemented.

It is concluded that games play other important roles in the development of students with this problem: they develop language, autonomy, interaction with peers and respect for rules, and combat inhibition. They improve their self-esteem and self-confidence because they succeed through the game. The moment of the game develops concentration/attention and reasoning in students and is a factor of pleasure and fun. The desire to continue playing and learning was always present when the games were applied.

**Keywords:** inclusion, Intellectual Developmental Disorder, motivation, participation and play.

# ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

I. INTRODUÇÃO .....	1
II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
1. Perturbação de Desenvolvimento Intelectual .....	3
1.1. O que é a Perturbação de Desenvolvimento Intelectual? .....	3
1.2. Como se diagnostica uma Perturbação de Desenvolvimento Intelectual? – Sinais de Alerta .....	7
1.3. Implicações da PDI na aprendizagem e na autonomia .....	9
2. A Inclusão de Alunos com PDI na Escola .....	11
3. A Motivação de alunos com Necessidades Educativas Especiais .....	19
4. O Jogo .....	25
4.1. O Jogo – Perspetiva Histórica .....	26
4.2. A Importância do Jogo no Desenvolvimento da Criança .....	28
4.3. O Papel dos Jogos e do Brincar na aprendizagem .....	34
5. Estado da Arte .....	38
III. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS .....	44
1. Definição do Problema e Questões Orientadoras .....	44
2. Objetivo do Estudo .....	45
3. Caracterização do Contexto Escolar .....	45

4. Desenho de Estudo .....	46
5. Caracterização dos Participantes .....	47
5.1. Caracterização dos alunos .....	47
5.2. Caracterização das professoras .....	50
6. Processos e Técnicas de Recolha de Dados .....	51
6.1. Pesquisa Documental .....	51
6.2. Entrevista .....	51
6.3. Observação .....	52
IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	54
1. Resultados das Entrevistas .....	54
1.1 Resultados das Entrevistas às docentes .....	54
1.2 Resultados das Entrevistas aos alunos .....	70
2. Resultados das observações .....	74
3. Discussão dos resultados .....	103
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	110
VI. REFERÊNCIAS.....	113
VII. ANEXOS .....	124
Anexo A. Pedido de Autorização do Estudo de Natureza Académica.....	124
Anexo B. Termo de Consentimento Informado .....	126
Anexo C. Ficha de Recolha de Dados Socioprofissionais .....	127
Anexo D. Pedido de Autorização para a Realização das Entrevistas e Observações.....	128
Anexo E. Guião de Entrevista a Professores.....	130
Anexo F. Guião de Entrevista a alunos .....	133

Anexo G. Protocolo de Entrevista à Professora do 2ºA (P1) .....	135
Anexo H. Protocolo de Entrevista à Professora do 2ºB (P2) .....	139
Anexo I. Protocolo de Entrevista à Professora do 3ºB (P3) .....	146
Anexo J. Protocolo de Entrevista à Professora de E. Especial (P4) .....	151
Anexo K. Protocolo de Entrevista à Aluna do 2ºA (A1) .....	155
Anexo L. Protocolo de Entrevista ao Aluno do 2ºB (A2) .....	158
Anexo M. Protocolo de Entrevista à Aluna do 3ºB (A3) .....	161
Anexo N. Tratamento de Dados das Entrevista das Professoras.....	164
Anexo O. Tratamento de Dados das Entrevistas dos Alunos.....	200
Anexo P. Quadro Síntese das Entrevistas das Professoras.....	204
Anexo Q. Quadro Síntese das Entrevistas dos Alunos.....	209
Anexo R. Quadros das observações da 1ª aula .....	211
Anexo S. Quadros das observações da 2ª aula .....	230
Anexo T. Quadros das observações da 3ª aula .....	256
Anexo U. Quadros das observações da 4ª aula .....	276
Anexo V. Quadros das observações da 5ª aula .....	297
Anexo W. Análise das observações da 6ª aula .....	316

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Jogo da 1ª aula .....	74
Figura 2 – Ficha de Autoavaliação das atividades .....	75
Figura 3 - Jogo da 2ª aula .....	80
Figura 4 - Jogo da 3ª aula.....	84
Figura 5 - Jogo da 4ª aula .....	88
Figura 6 - jogo da 5ª aula (2ºano A e B) – Jogo Individual .....	94
Figura 7 - jogo da 5ª aula (3ºano B) – Jogo Individual .....	95

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos alunos .....	47
Tabela 2 – Caracterização das professoras .....	50
Tabela 3 – Quadro Síntese das entrevistas às Docentes.....	55
Tabela 4 – Potencialidades, fragilidades e características da turma no que respeita ao interesse pelos conteúdos e pela aprendizagem .....	56
Tabela 5 – Relação do aluno com NEE com os colegas da turma .....	57
Tabela 6 – Atividades preferidas pelo(a) aluno(a) realizadas na escola .....	57
Tabela 7 – Ao nível académico, situações em que revela mais dificuldades .....	58
Tabela 8 – Áreas fortes e fracas .....	59
Tabela 9 – Dificuldades enquanto professora, na intervenção junto do(a) aluno(a) com PDI .....	59
Tabela 10 – Envolvimento/participação dos Encarregados de Educação .....	60

Tabela 11 – Estratégias e atividades utilizadas na prática docente com vista a motivar e promover a participação dos alunos .....	61
Tabela 12 – Situações em que recorre aos jogos .....	61
Tabela 13 – Vantagens da utilização de jogos na atividade docente .....	62
Tabela 14 – Reação dos alunos perante situações educativas que envolvem jogos	63
Tabela 15 – Áreas do currículo mais favoráveis à aprendizagem com jogos.....	65
Tabela 16 – Reação dos alunos com NEE/PDI perante atividades lúdicas .....	65
Tabela 17 – Influência dos jogos em alunos com PDI .....	67
Tabela 18– Atividades mais apreciadas pelos alunos .....	68
Tabela 19 – O jogo como recurso para inovar práticas e promover a participação ...	68
Tabela 20 – Quadro Síntese da Análise das entrevistas aos alunos .....	70
Tabela 21 – Atividade preferida na escola .....	71
Tabela 22 – Área e atividade preferida .....	71
Tabela 23 – Trabalho de que menos gosta / onde sente mais dificuldades .....	72
Tabela 24 – Aprendizagem com jogos .....	73
Tabela 25 – Resultados da 1ª aula observada (2ºA) .....	76
Tabela 26 - Resultados da 1ª aula observada (2ºB) .....	78
Tabela 27 - Resultados da 1ª aula observada (3ºB) .....	79
Tabela 28 - Resultados da 2ª aula observada (2ºA) .....	81
Tabela 29 - Resultados da 2ª aula observada (2ºB) .....	82
Tabela 30 - Resultados da 2ª aula observada (3ºB) .....	83
Tabela 31 - Resultados da 3ª aula observada (2ºA) .....	85
Tabela 32 - Resultados da 3ª aula observada (2ºB) .....	86
Tabela 33 - Resultados da 3ª aula observada (3ºB) .....	87

Tabela 34 - Resultados da 4ª aula observada (2ºA) .....	89
Tabela 35 - Resultados da 4ª aula observada (2ºB) .....	90
Tabela 36 - Resultados da 4ª aula observada (3ºB) .....	91
Tabela 37 – Síntese das observações – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª aulas .....	92
Tabela 38 – Síntese das observações da 5ª aula – jogo individual .....	96
Tabela 39 - Síntese das observações da 6ª aula – realização de atividades sem recurso a jogo .....	101

# LISTA DE ABERVIATURAS

AAID – American Association on Intellectual and Desenvolvimental Disabilities

APA – American Psychiatric Association

CAST - Center for Applied Special Technology

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DI – Deficiência Intelectual

DID – Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais

DleD – Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento

DM – Deficiência Mental

DSM – Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

EA – Ensino-Aprendizagem

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PDI – Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

# I. INTRODUÇÃO

“Não é invulgar que a escolha do caso não seja de todo uma escolha (...) Isso acontece quando um professor decide estudar um aluno que revela dificuldades (...)”  
(Stake, 2009, p.19).

Este trabalho de investigação foi elaborado no âmbito do mestrado em Educação Especial, Problemas de Cognição e Multideficiência e tem como finalidade ser apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa com vista à obtenção do grau de Mestre.

Desta dissertação faz parte um enquadramento teórico com base nas pesquisas efetuadas, onde serão realçadas a problemática da Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), a motivação, o jogo e atividade lúdica e que são o ponto de partida desta investigação. Enquadrada ainda neste ponto, daremos destaque ao tema da inclusão porque temos consciência que sendo uma temática tão atual na Educação e dada a importância que possui também na abordagem deste tema especificamente, faz sentido efetuar essa ligação.

Deste trabalho constará também a abordagem metodológica utilizada neste estudo: o paradigma interpretativo (metodologia qualitativa) e o design de estudo (as questões orientadoras, a amostra, os processos e técnicas de recolha de dados).

Por fim serão apresentados e discutidos os resultados obtidos.

O tema escolhido “A importância do jogo para a motivação e participação dos alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual” surgiu integrado num contexto de Escola Inclusiva, modelo de escola tão referido e ansiado na atual conjuntura educativa. Consideramos que o tema que escolhemos não pode estar mais coerente com a atual legislação, o decreto-lei nº 54/18, visto que este pressupõe, no seu artº 3º, que integra os princípios orientadores, na sua alínea b) que “Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;” e na alínea c) do mesmo artigo “Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo

pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;” (Decreto-Lei nº 54/2018 – 6 de julho)

São, sem dúvida, estes princípios a base daquilo que deve ser a escola. Partindo da certeza de que as crianças com PDI são alunos com dificuldades acrescidas no acesso aos conteúdos curriculares, no relacionamento com os pares, na adaptação à escola e à sociedade, considerámos que implementar atividades lúdicas e jogos didáticos para aceder ao currículo era uma forma de, através deles, estes alunos efetuarem aprendizagens mais facilmente e de tornar a situação de ensino-aprendizagem mais interessante e motivadora.

Temos consciência que no que concerne à educação não há receitas e que, sendo cada criança única, aprende de maneira diferente. Fonseca faz alusão a essa mesma diferença e à necessidade de ter em conta que cada indivíduo, cada criança tem as suas próprias características e que as mesmas se revelam em sala de aula, pelo que é necessário agir de acordo com essa individualidade, não esquecendo de dar a todos as condições “de realização e de aprendizagem sócio-cultural, independentemente das condições, limitações ou dificuldades que o ser humano manifeste.” (Fonseca, 1989; p. 11)

O jogo, as atividades com cariz mais lúdico, podem e devem ser um meio facilitador de aprendizagem e de participação de alunos com mais dificuldades, porque se apresentam de forma a poder concretizar o que é pedido e porque sendo agradável a sua execução, despertam o interesse. E quando a criança se mantém focada, supostamente, retém melhor a informação. É com o intuito de facilitar a aprendizagem, aumentar a participação e favorecer a inclusão de crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual que surge este trabalho.

## II. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

#### 1.1. O que é a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual?

Ao longo da História, a problemática da deficiência, nem sempre foi vista e abordada da mesma forma. Tempos houve em que os indivíduos com deficiência eram excluídos, escondidos, postos à margem da sociedade. A Escola tornou-se inclusiva - pelo menos em teoria e nos termos da lei - com a obrigação não só de acolher estas crianças, mas indo mais longe, procurando estratégias para que adquiram sucesso educativo.

Tendo em conta que as crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual se encontram a frequentar as escolas de ensino regular, como será possível incluí-las corretamente? E em que consiste, afinal, esta problemática?

Ao longo dos tempos, os conceitos associados à Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) foram modificando, tendo aparecido várias nomenclaturas para a mesma problemática: o retardo mental, a deficiência mental, o Défice Cognitivo, a deficiência intelectual e com a associação do termo desenvolvimental com dificuldade intelectual, o conceito “dificuldades intelectuais e desenvolvimentais” (DID) também aparece frequentemente para designar a mesma problemática. (Belo et al., 2008).

O DSM-5 designa esta problemática como Incapacidade Intelectual. Segundo a fonte atrás referida, a incapacidade intelectual tem por base défices ao nível das capacidades mentais gerais. Os referidos défices incluem o pensamento abstrato, o raciocínio, o planeamento, a aprendizagem escolar e a experiência. (APA, 2014). De acordo com a mesma fonte, estes défices resultam na incapacidade no que respeita ao comportamento adaptativo, tornando o indivíduo com desta problemática, incapaz ao nível da independência pessoal e da responsabilidade social. Esta incapacidade reflete-se num ou em mais aspetos da vida diária e abrange frequentemente áreas como a comunicação, a participação social, o funcionamento académico, a independência pessoal e ocupacional, em contexto familiar e comunitário. A fonte refere que a deficiência intelectual se caracteriza por “um funcionamento intelectual

significativamente abaixo da média associado a limitações relativas a duas ou mais das seguintes áreas do comportamento adaptativo: comunicação, autonomia, atividades domésticas, socialização, autonomia na comunidade, responsabilidade, saúde e segurança, habilidades acadêmicas, lazer e trabalho.” (APA, 2014)

As pesquisas realizadas apontam diversas opiniões conceituais sobre o tema.

Antunes advoga que a nossa inteligência é herdada dos nossos pais, embora o ambiente que nos circunda possa também influenciar de alguma forma. Após a fecundação, os neurónios “necessitam de viajar da profundidade do cérebro para a periferia. (...) Por vezes há enganos, umas células ficam a meio caminho, outras enganam-se no trajeto e vão parar a destinos errados. Estas anomalias (...) são causa de défices cognitivos e epilepsia” (Antunes, 2009, pp. 26-27).

Segundo Palha (s.d), a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), é uma perturbação tão antiga como a própria humanidade. Esta patologia tem origem no Sistema Nervoso Central, afetando o mesmo órgão e o seu diagnóstico, além de difícil só pode ser feito por um médico. A PDI abrange várias áreas de funcionamento, capacidades e limitações do indivíduo e conseqüentemente implica necessidades de apoio. (Palha, s.d.)

Em 2002 foi apresentada pela American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD), uma nova definição desta problemática: “a deficiência intelectual é uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e na conduta adaptativa, tal como se manifesta nas habilidades práticas, sociais e conceituais. Esta deficiência começa antes dos dezoito anos” (Luckasson & Cols, 2002, citados por Alonso & Bermejo, 2013, p.17).

Para Antunes (2012), a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual corresponde a um funcionamento cerebral que se situa abaixo daquilo que se verifica na maioria dos restantes seres humanos e que, simultaneamente, esse défice de atividade cerebral resulta em dificuldades no comportamento adaptativo, concretamente ao nível social e na relação com os outros. Este défice de atividade cerebral é mais notório na infância e adolescência, pois é nestes períodos de desenvolvimento que os indivíduos denotam as suas dificuldades intelectuais e adaptativas, “capacidade de vida autónoma, independência pessoal e responsabilidade social” (Antunes, 2012, p.22).

Na opinião de Palha (s.d.), trata-se de um problema de saúde pública, pois afeta uma percentagem significativa de população (0,4 a 1,4% da população) e implica a disponibilização de uma vasta gama de suportes para dar resposta a esta problemática. (Palha, s.d.).

Relativamente à Incidência, frequência e prevalência Santos e Morato (2002) indica que a mesma “varia bastante em relação a um conjunto de factores; de qualquer das maneiras foi possível constatar que é menos incidente em crianças mais novas do que em crianças em idade escolar ou adolescentes... “e citando Mercer (1973,) considera a escola como um fator de despistagem. A mesma fonte admite uma incidência maior em indivíduos do sexo masculino, ocorrendo substancialmente mais em grupos com baixo nível socioeconómico. (p.31)

Segundo Albuquerque (2000), com base em estudos epidemiológicos da deficiência mental, afirma que os mesmos documentaram que a “sua prevalência varia em função da definição adoptada e dos critérios de diagnóstico empregues, da representatividade da população estudada, e da influência de variáveis como a idade, o nível socioeconómico e cultural ou as condições educativas e de saúde.” (p.39)

No que respeita às causas que poderão estar na origem desta perturbação, Santos e Morato (2002) e Antunes (Palha, s.d.; Antunes, 2012) atribuem-nas a factores genéticos, ambientais e a incidentes perinatais e pós-natais. Nos factores referidos incluem-se as malformações cerebrais, as infeções, os tóxicos (as drogas e o álcool); os traumatismos; com uma maior frequência registam-se as complicações durante o parto, concretamente a baixa pressão arterial ou a falta de oxigenação, e ainda, as alterações endocrinológicas. E de acordo com a mesma fonte, “a causa do défice cognitivo [PDI] é, muitas vezes, impossível de reconhecer, sobretudo nos casos mais ligeiros. Quanto maior for o défice, mais provável se torna que venhamos a conhecer a sua origem.” (Antunes, 2018, p. 81).

Quaresma *et al.* (1996) referem que “a abordagem etiológica da Deficiência Mental (DM) deve ser feita de forma escalonada e sempre com sensatez, uma vez que uma variedade de factores pré-concepcionais, pré, peri e pós-natais podem actuar isoladamente ou em conjunto na etiopatogenia do processo” (p.598) e acrescentam que a etiologia da doença é muitas vezes difícil de determinar, obrigando a múltiplos exames complementares de diagnóstico de subespecialidades médicas.

Antunes *et al.* (2008), no mesmo ponto de vista já aqui exposto anteriormente, referem que “os técnicos assumem que alguém tem déficit cognitivo quando o seu Q. I. é inferior a 70 e apresenta dificuldades de adaptação às tarefas necessárias a um cotidiano independente de acordo com o esperado para a sua idade.” (p.74)

Segundo Palha (s.d.) o quociente de inteligência (QI) é calculado a partir do quociente entre a idade mental e a idade cronológica, multiplicado por 100.

Antunes (2012) refere que os níveis de QI são conseguidos através de provas individuais, realizadas aos sujeitos em estudo e apresenta a seguinte escala de classificação da gravidade da PDI:

- QI «borderline» 70 – 79
- Deficiência Mental Ligeira: 50-69
- Deficiência Mental Moderada: 35-49
- Deficiência Mental Severa: 20-34
- Deficiência Mental Profunda: <20” (p.22)

No entanto, na opinião de vários autores, os testes por si só não deverão ser o único fator a ter em conta no diagnóstico da problemática. Segundo Lúria, Leontiev, Vigotsky et al. (1977)

“No melhor dos casos, as medições que se obtêm com os testes dão uma ideia superficial do nível do desenvolvimento. Os testes não descobrem nunca a natureza do atraso, nem permitem interpretá-lo em absoluto. Apenas dão a ilusão de uma explicação da causa do atraso” (p.101)

E acrescentam que é grave quando se decide o futuro de uma criança com base em determinado «coeficiente de inteligência».

## **1.2. Como se diagnostica uma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual? – sinais de alerta**

Como já se aludiu, o diagnóstico da doença nem sempre é fácil.

Segundo Sanchez e Bonals (2001) “a deficiência intelectual e do desenvolvimento (DleD) constitui a condição pessoal de deficiência mais frequente na população em geral e, portanto, entre os alunos das nossas escolas.” (p. 656)

De acordo com os mesmos autores, “tanto a definição como o diagnóstico, a classificação e os sistemas de apoio têm um grande impacto na vida destas pessoas e na das suas famílias...” (p.656)

Fazer uma avaliação diagnóstica da Deficiência intelectual exige formação e preparação adequadas, assim como o conhecimento e uso de determinadas questões relacionadas com os critérios diagnósticos e com algumas considerações e precauções que devem-se levar em conta diante de situações complexas. Quanto ao diagnóstico, os profissionais devem realizar uma avaliação do nível intelectual e da conduta adaptativa, e estabelecer a idade do surgimento. (Sanchez & Bonals, 2001.p.666)

De acordo com o DMS-IV citado por Morato e Santos (2002, p.28), o diagnóstico da PDI depende geralmente da etiologia da doença e do grau de severidade da mesma. Uma síndrome com fenótipo característico, como por exemplo a trissomia 21, é geralmente despistada precocemente. Uma deficiência mental de etiologia desconhecida só mais tarde é que é diagnosticada.

Para efetuar um diagnóstico de PDI não basta olhar para os resultados dos testes de QI. De acordo com Silva e Coelho (2014), para se poder considerar o diagnóstico de PDI, devem verificar-se “as dificuldades de adaptação e de funcionamento do indivíduo no contexto em que está inserido a par da idade e das limitações ao nível das áreas adaptativas” (Silva & Coelho, 2014, p. 178). Segundo a mesma fonte, incluem-se nas áreas do comportamento adaptativo, a comunicação, a autonomia, o lazer, a saúde, a segurança, cuidados pessoais, a vida doméstica, a autossuficiência na comunidade, entre outras (Santos, 2010, citado por Silva & Coelho, 2014, p. 20).

Ainda referindo a mesma fonte, o indivíduo com PDI deve ser avaliado mediante as “quatro dimensões propostas: I - Funcionamento intelectual e competências adaptativas; II - Aspectos psicológicos-emocionais; III - Aspectos físicos/saúde/etiológicos;

IV - Aspectos ambientais” (Silva & Coelho, 2014, p. 175), perdendo os testes de QI, por si só, alguma importância.

Segundo o DSM-5 (APA, 2014) são descritos os três critérios de diagnóstico que têm de ser cumpridos para se poder falar em perturbação do desenvolvimento intelectual ou incapacidade intelectual:

- A. Défices em funções intelectuais como o raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, discernimento, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto por avaliação clínica, como por testes de inteligência individualizados e estandardizados;
- B. Défices no funcionamento adaptativo que resultam na falha em atingir os padrões de desenvolvimento e socioculturais de independência pessoal e responsabilidade social. Sem suporte contínuo, os défices adaptativos limitam o funcionamento numa ou mais atividades da vida diária, como comunicação, participação social e subsistência independente, em múltiplos ambientes como a casa, escola, trabalho e comunidade;
- C. Início dos défices intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento. (APA, 2014, p. 38)

Importa frisar que os vários níveis de gravidade da PDI (ligeira, moderada, grave, profunda) se estabelecem com base no funcionamento adaptativo, e que a partir deste é que são determinados os apoios necessários para o indivíduo e não em função dos valores quociente de inteligência (QI). (APA, 2014).

Na opinião de Fonseca (2001), foi na década de 90 que se obteve um maior conhecimento sobre a cognição. Do ponto de vista deste autor, as novas tecnologias como a “ressonância magnética, a emissão por positrões, a neurometria, a eletroencefalografia computadorizada, etc., avançaram novos esclarecimentos sobre como os processos mentais operam” (Fonseca, 2001, p.24)

Para Bassedas (2010) existem alguns sinais que podem indiciar uma possível PDI numa criança, nomeadamente as capacidades motoras (deslocações e postura), a evolução da sua linguagem, seja na compreensão do que se lhe transmite, seja na expressão dos seus desejos e necessidades, na autonomia progressiva das suas necessidades básicas e a capacidade de participação nas atividades propostas, como sejam jogos,

narrativas, canções... A capacidade (ou incapacidade) de organizar situações simbólicas através do jogo, pode ser um sinal de alerta.(p.35)

### **1.3 - Implicações da PDI na Aprendizagem e na Autonomia**

Segundo Nielsen (1999), as crianças com esta problemática têm problemas na memória de curto prazo, o que implica uma maior lentidão no seu processo de aprendizagem. Na opinião de Brennan (1990, citado por Madureira e Leite, 2003, p.29) Entendemos que um aluno possui dificuldades de aprendizagem “se tiver dificuldades significativamente maiores para aprender do que a maioria das crianças da sua idade, ou se tiver uma incapacidade que a impede ou lhe coloca dificuldades no uso dos meios educativos geralmente oferecidos nas escolas (...)”.

As crianças com PDI normalmente revelam dificuldades intelectuais, ao nível do raciocínio, da resolução de problemas, da abstração, no que respeita à aprendizagem escolar, ao nível da memória e da compreensão verbal. No que diz respeito ao comportamento adaptativo, surgem dificuldades em compreender pensamentos e sentimentos. No que respeita à autonomia, as dificuldades situam-se na autogestão dos cuidados pessoais, na independência social, na gestão do dinheiro, na organização de tarefas e no relacionamento interpessoal. (Antunes, 2012; APA, 2014).

Do ponto de vista de Fonseca (1995a) citado por Santos e Morato (2002),

Os principais comportamentos observados e generalizáveis para a pessoa com DM consistem nas dificuldades em termos da capacidade de atenção, concentração e memorização, bem como um fraco limiar de resistência à frustração, associado a um baixo nível motivacional, atrasos no desenvolvimento da linguagem, inadequação do seu repertório social, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. (Santos & Morato, 2002, p.32)

Segundo Santos e Morato (2002) “... são três os passos inerentes ao processo de identificação da DM: diagnóstico, classificação e determinação dos apoios adequados e as necessidades individuais.” (p.37)

Face ao exposto, é fácil deduzir quais serão as dificuldades que experimentam os alunos com esta problemática no que respeita à motivação para a realização dos trabalhos escolares, e como serão os progressos académicos destes alunos. Não será também difícil de concluir que para que estes alunos obtenham algum sucesso e realizem aprendizagens, será necessário dotar a escola de meios e recursos (humanos, técnicos, pedagógico-didáticos...) à medida das suas necessidades.

Estas características e necessidades diferem conforme o nível de PDI que apresentem, mas mesmo os indivíduos com um nível de PDI leve, são notórias as dificuldades ao nível intelectual (leitura, escrita, matemática). Apresentam limitações ao nível da memória a curto prazo, do pensamento abstrato e da capacidade cognitiva reflexiva. Ao nível da interação social, estes indivíduos revelam-se mais imaturos que os seus pares ao nível comportamental e emocional e uma capacidade comunicativa abaixo dos níveis adequados à sua faixa etária. Revelam dificuldades em avaliar a comunicação não-verbal dos que os rodeiam. No domínio prático, os indivíduos com PDI de nível leve poderão ser autónomos nas atividades de vida diária, contudo é frequente necessitarem de ajuda para tarefas mais complexas, como por exemplo, gestão monetária, preparação de refeições, e outras. APA (2014).

Piaget afirma que embora estas crianças (...) aprendam menos que as crianças com desenvolvimento típico e ainda que, por fim, se lhes ensine utilizando metodologias específicas e adaptadas ao seu perfil e especificidade, devem estudar o mesmo que as outras crianças, para que possam igualmente ser preparadas para a vida futura e depois participem dela, como os seus pares. (Piaget, 1931, citado por Reis & Ross, 2008, p.8)

Na linha do que vem sendo exposto, a escola deve “criar as condições necessárias para que sejam transmitidos, às crianças com NEE, valores como o respeito, a diversidade, a solidariedade, a justiça, e que sejam envolvidos, do mesmo modo, os pais, professores, funcionários, técnicos, pessoal administrativo,...” (Correia & Serrano, 2000; p.31). O mesmo é dizer: a educação destes alunos deve ser em tudo semelhante à dos outros alunos, embora adequada ao seu perfil funcional.

E Antunes (2009) defende alguns princípios fundamentais para a aprendizagem em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual e que os professores devem ter em conta:

Uma palavra de encorajamento pode fazer uma enorme diferença; (...) conhecer os interesses da criança e lhe crie oportunidades para ser bem sucedida; um desenho, quadro ou fotografia são melhores que uma informação verbal; a demonstração é melhor que uma explicação oral; aprende-se fazendo, não vendo fazer; as instruções devem ser dadas uma de cada vez; o papel do professor (...) prolonga-se pelo recreio e sempre que o professor e aluno se encontram (...); professores, pais e técnicos não podem trabalhar de costas voltadas, são membros da mesma equipa, estão do mesmo lado do campo. (Antunes, 2009, pp. 44-45).

Se a conduta educativa deve ser, em qualquer caso, a de conciliar todos os meios e esforços em benefício dos alunos, quando se trata de dar resposta à educação de alunos com PDI, essa conduta torna-se ainda mais premente. Em estreita ligação com todos os docentes, técnicos, restante comunidade escolar e família, como é desejável em todos os casos, uma vez que todos têm o mesmo objetivo, que é o sucesso do aluno. O diálogo aberto com o intuito de encontrar soluções é fundamental.

## **2. A Inclusão de alunos com PDI na Escola**

Pelo facto de ser um assunto muito atual, e base de toda a legislação que regula a prática das nossas escolas, muitos autores têm opinado, havendo muitos pontos de vista sobre esta temática.

Na opinião de Silva (2009), “A educação inclusiva parte do pressuposto de que todos os alunos estão na escola para aprender e, por isso, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades...” (p.148) e adianta que é dever da escola adaptar-se, criando nessa adaptação novas oportunidades de aprendizagem.

Nas nossas escolas, a inclusão de que tanto se fala e o sucesso académico que tanto preocupa os docentes são temáticas que não se esgotam e que fazem parte do quotidiano de qualquer professor. Estes são assuntos que dominam e se impõem porque não há turma que não possua alunos em risco, os quais constituem para o professor, motivo de constante preocupação. À Escola cabe o enorme desafio de responder eficazmente a uma população cada vez mais heterogénea, mas onde todos, mesmo todos têm o direito à participação e a fazer aprendizagens. O verdadeiro desafio

para as escolas será “organizar-se de tal forma, que cada aluno seja, tão frequentemente quanto possível, exposto a uma situação de aprendizagem fecunda para ele” (Perrenoud, 2000b, p. 51)

E na opinião de Rodrigues, uma escola inclusiva constitui “um desafio radical à escola tal como ela se encontra organizada” (Rodrigues, 2000; p. 12), que terá de se ajustar permanentemente em função da heterogeneidade da população escolar e das problemáticas de cada um, e envolver no mesmo processo todos os profissionais (e não apenas professores), num trabalho de equipa. E acrescenta que “não é a educação inclusiva que torna as escolas inclusivas, mas são as escolas inclusivas na sua conceção que permitem educar inclusivamente e para a inclusão” (Franco, 2011, p. 158).

Na mesma linha de pensamento, e realçando também a organização da escola como fator importante na implementação da inclusão, Niza (2012) afirma que

É a maneira cooperada de gerir os espaços, os tempos, os recursos e os projetos de construção de produtos culturais que incorpora e ativa a apropriação dos conhecimentos. Essa apropriação (a aprendizagem), distribuída pelos vários componentes do sistema de produção cultural e educativa, é alimentada por fluxos de comunicação e de trocas, quer no interior desse sistema, quer pela criação de interfaces com outros sistemas, comunitários ou virtuais. Trata-se de dispor de dinâmicas de interação alargada que permitam realimentar e fazer evoluir as aprendizagens e os desempenhos científico-culturais e sociais dos estudantes e dos professores. (p. 437).

O autor coloca a tónica da ligação da escola com a sociedade/comunidade como suporte e ajuda em todo o processo de inclusão e aprendizagem.

A Declaração de Salamanca refere que

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3)

Ainscow (1997), defende também uma escola para todos, em que seja reconhecido o princípio da igualdade de oportunidades e em que as crianças com NEE tenham uma atenção especial. Que o trabalho seja desenvolvido com o estabelecimento de parcerias e com recurso a equipas que integrem técnicos especializados nas áreas das problemáticas existentes na escola, desempenhando estes “uma função para a qual muitos elementos da equipa contribuem, mais do que um conjunto de responsabilidades concentradas num número reduzido de pessoas” (Ainscow, 1997, p. 24). O autor realça além da atenção especial que deve ser dada aos alunos com NEE, a necessidade de haver equipas especializadas que contribuem, de acordo com a sua especialização e as problemáticas dos alunos, para que a inclusão aconteça.

E nessa linha de pensamento, defendendo uma escola para todos, em que se mobilizam os meios necessários para que a inclusão seja possível, Correia (1997), citando Brennan (1988) defende que qualquer que seja o tipo de problema “(físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, (...) ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada.” (p. 48).

Reforçando a mesma ideia, Sanchez e Bonals (2011), defendem que para um ambiente escolar inclusivo “o princípio básico é que os alunos com DleD devem ter acesso às situações educativas comuns com as ajudas e os serviços adicionais que permitam superar as barreiras para a participação e aprendizagem.” (p. 671) E acrescentam também que “o desenvolvimento de um ambiente educativo inclusivo para os alunos com DleD exige que a escola adote sistemas de organização e ensino de qualidade sensíveis à diversidade.” (p.671), salientando que ao adotarem-se este tipo de medidas não estamos a beneficiar apenas os alunos com DleD, mas todos os alunos.

Em concordância com o mesmo princípio, Serrano advoga que uma escola inclusiva é “uma organização educativa em que todas as crianças de uma determinada comunidade aprendem juntos e de modo interativo, independente das suas condições pessoais, culturais e sociais.” (Serrano, 2005, p.72), valorizando assim o trabalho colaborativo e de ajuda entre pares. E sustentando essa ideia, Rodrigues (2001) afirma que todos os alunos podem e devem aprender juntos nas turmas do ensino regular, num “ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos” (Rodrigues, 2001, p.10).

De acordo com Nunes e Madureira (2015),

(...) a educação inclusiva enquanto meta a atingir na sociedade atual constitui assim um movimento político, social e educacional que preconiza o direito de todos os indivíduos a acederem, participarem e contribuírem de forma ativa na sociedade, bem como o direito de serem aceites e respeitados, independentemente das diferenças que revelem. Tal meta implica uma educação de qualidade, na qual para além de se valorizarem e respeitarem as características, interesses e necessidades individuais, se procura contribuir para o desenvolvimento de competências facilitadoras da participação e da cidadania. (Nunes & Madureira, 2015, p. 128).

Todos os autores citados deixam implícito que a escola que valoriza mais uns alunos que outros, não tem sentido. Que a escola que dá oportunidades apenas aos alunos que acedem facilmente ao currículo, não é desejável. E que mesmo com limitações, todos têm direito às mesmas condições e ambientes de aprendizagem. O princípio da inclusão preconiza “que todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos, que seja dada atenção ao seu desenvolvimento global (...), que se crie um verdadeiro sentido de igualdade de oportunidades (...)” (Correia, 2001, p. 125).

Nessa mesma linha de pensamento, Sim-Sim (2005) refere-se à escola inclusiva como meta a atingir em todos os níveis de ensino, logicamente uma escola para todos. E uma escola para todos na sua opinião, é “(...) um espaço físico e temporal em que cada um encontra os meios necessários e, muitas vezes, específicos de que precisa para aprender e assim desenvolver todo o seu potencial cognitivo, social e afetivo, independentemente das respetivas condições de partida” (p.7). A autora remete-nos para os direitos de todos os alunos à educação e à frequência da escola em conjunto, independentemente dos meios específicos de que venham a necessitar para concretizar o seu desenvolvimento e aprendizagens.

Segundo Rodrigues (2003), a inclusão acontece sempre que num determinado meio não se separam os alunos por categorias, mas a educação ocorre em conjunto, aproveitando o potencial educativo das diferenças, num grupo heterogéneo. (p. 95)

Na opinião de Perrenaud (2000) “É preciso parar de pensar a escola básica como uma preparação para os estudos longos. Deve-se enxergá-la, ao contrário, como uma

preparação de todos para a vida, aí compreendida a vida da criança e do adolescente, que não é simples.” (p.5), considerando que a vida compreende uma multiplicidade de vertentes, todas elas importantes e que cabe à escola preparar os alunos para esses desafios que a vida em sociedade impõe aos alunos.

Segundo Bassedas (2010),

*“O objetivo da inclusão é que o aluno possa desenvolver todas as competências como os seus pares, tanto as que se referem a conteúdos académicos, como as que têm a ver com a relação interpessoal, o equilíbrio emocional, a autonomia, a regulação da conduta...”* p.113 [tradução nossa]

A mesma autora reitera ainda que *“Os alunos com deficiência, na escola, têm o direito de participar de situações tão normais quanto possível, para que tenham oportunidades de aprender a viver como jovens e adultos na nossa sociedade.”* (Bassedas, 2010. p.27) [tradução nossa]

Para esse efeito, a atual legislação, contempla o “Plano Individual de Transição” com o intuito de encaminhar os alunos com NEE, no final da escolaridade, para a vida ativa.

Mas se é inegável o importante papel da Escola, é certo que todos temos, enquanto sociedade, a responsabilidade sobre a educação. À família cabe a importante tarefa de iniciar esse processo e mantê-lo ao longo da vida. Proporcionar às crianças com NEE uma educação de qualidade “não é da competência exclusiva dos Ministérios da Educação e das escolas. Tal exige, também, a participação das famílias, a mobilização da comunidade e das organizações voluntárias, bem como o apoio do grande público” (UNESCO, 1994, p.37). Partilhando da mesma opinião, considerando a participação da família como fundamental no percurso académico dos seus filhos, Correia (2005) defende que, “é crucial o papel dos pais, dado que são eles quem melhor conhece a criança, possuindo, assim, uma informação valiosa que os professores/educadores deverão atender aquando da planificação educacional.”

Numa perspetiva mais alargada de inclusão, Florian aborda a inclusão social, igualmente importante e necessária, alegando que a mesma diz respeito “à oportunidade que as pessoas com deficiência têm de participar plenamente nas actividades educacionais, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do quotidiano social.” (Florian, 1998, p.81) É, portanto, evidente que a inclusão diz respeito a todos e a cada um; todos estamos implicados

neste importante processo. De facto, numa sociedade em que se deseja que todos tenham os mesmos direitos e deveres, é imprescindível que a filosofia da inclusão se inicie desde a mais tenra idade, sendo a Escola (depois do seio familiar), o lugar ideal para iniciar a consciencialização progressiva de todos os alunos. Neste contexto, consideramos o professor um elemento fulcral para este processo, sobre o qual recaem responsabilidades acrescidas na concretização da filosofia inclusiva, na forma de a conduzir e dinamizar para que este processo decorra mediante o esperado, sem que nenhum aluno fique para trás.

Neste contexto, e como foi aqui apresentado como opinião dos diversos autores, a criança/jovem com necessidades educativas e sociais tem o direito de ser educada num ambiente regular, em tudo igual ao dos seus pares. Uma escola que proceda às alterações necessárias, nos mais variados domínios e tenha em atenção as individualidades e especificidades de cada aluno, de forma a garantir-lhe aprendizagens e educação de qualidade.

Considerada como uma meta a atingir a nível mundial, a inclusão prevê mudanças a vários níveis, na escola e na sociedade. No que à escola diz respeito, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), atribuído a David Rose, Anne Mayer, juntamente com os demais elementos do Center for Applied Special Technology (CAST), é resultante de várias pesquisas ao nível de várias áreas como a educação, as ciências cognitivas e as neurociências, a psicologia e é parte integrante de uma educação inclusiva.

O DUA e a abordagem multinível são as opções metodológicas ao dispor da escola inclusiva para dar resposta à aprendizagem e participação de todos os alunos, independentemente das suas limitações e individualidade e que pretendem valorizar as suas potencialidades.

Para que o que atrás se expôs seja possível, o professor deve ter em conta as metodologias aplicadas, as estratégias, os materiais e a forma como avalia, certificando-se que todos devem ser adequados e acessíveis a todos os alunos e não apenas a alguns. O DUA gere-se por três princípios básicos: (i) proporcionar múltiplos meios de representação; (ii) proporcionar múltiplos meios de ação e de expressão e (iii) proporcionar múltiplos meios de envolvimento. (CAST, 2014)

Uma escola vista nesta perspectiva utiliza abordagens flexíveis, personalizadas e adequadas às necessidades de cada aluno, mas implica o envolvimento de todos: professores, técnicos necessários, pais e encarregados de educação e restante comunidade educativa. Como já referimos, como tem em vista a aprendizagem e participação de todos os alunos independentemente das suas limitações,

o DUA constituiu uma abordagem curricular que procura ajudar os docentes a: i) responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e, por último, v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. (Nunes & Madureira, 2015, p.140).

“As aulas adaptativas e inclusivas é que são apresentadas e concebidas como espaços de realização e resolução de problemas e atividades autênticas e relevantes dos mais diversos tipos mediante a participação conjunta de professores e alunos.” (Sanchez & Bonals, 2001, p. 240).

A mesma fonte faz referência ao trabalho por oficinas, aos centros de interesse, ao trabalho por projetos, ao trabalho por assuntos, entre outros, como bons exemplos de atividades promotoras de inclusão. E nesta inclusão, refere os professores e os alunos como “produção individual e conjunta do conhecimento” (p.240) na linha do quem vem sendo exposto e que é também opinião dos diversos autores já mencionados.

Por último a mesma fonte destaca as múltiplas formas de ensinar e do que é ensinado, quando existe inclusão. Contrapõe, deste modo, o ensino tradicional, referindo-se a este, como um ensino que prevê na maior parte das vezes uma única resposta, habilidades muito concretas para a sua realização. Em oposição, são mencionadas as atividades inclusivas como autênticas, mais abertas, amplas e complexas e que implicam mais “capacidades, habilidades e destrezas.”

A temática da inclusão escolar e do Desenho Universal para a Aprendizagem contam com a flexibilidade dos professores em adequar currículos, envolvendo e motivando os alunos para a aprendizagem, no modo como apresentam a informação e na forma como avaliam os alunos, permitindo que demonstrem as competências e os conhecimentos

que adquiriram de diferentes formas. É nessa perspectiva que Correia (2007) defende que o educador precisa de mobilizar uma

grande amplitude e singularidade de tarefas; este terá de articular o saber profissional, com as expectativas, anseios, desejos das crianças, das famílias e comunidade em geral; requer grande “capacidade pessoal e (...) profissional” para intervir junto de públicos com características muito diferentes. (p. 10).

Na mesma linha de pensamento Sanchez e Bonals (2011) acrescentam que

Quando o professor planeja com precisão o ensino, deve levar em conta a diversidade de alunos que atende e utilizar uma variedade de metodologias que favoreça o acesso às atividades e aos materiais educativos. Modificar a natureza e a complexidade dos conteúdos curriculares, diversificar os processos de ensino e aprendizagem, adaptar as exigências e o tipo de respostas que se pedem aos alunos são, entre outras, estratégias que os professores podem promover para criar um ambiente educativo mais inclusivo na aula. (p. 672)

Os mesmos autores adiantam que “a colaboração entre os professores e a capacidade para manter relações profissionais dentro e fora da sala de aula, centrada na análise e melhora das práticas educativas é outra condição essencial.” (672)

A mesma fonte acrescenta a estas condições mais outras, como a reflexão sobre as práticas implementadas e as características do ambiente físico que deve ser adaptado às especificidades dos alunos.

Ainda de acordo com Sanchez e Bonals (2011),

O projeto universal da aprendizagem supõe um dos enfoques mais promissores para assegurar que os alunos com DleD possam ter acesso aos conteúdos e objetivos do currículo comum. (...) No entanto, facilitar o acesso ao currículo supõe algo mais que adaptar o conteúdo de um livro-texto ou simplesmente proporcionar o uso de um computador. O ponto-chave consiste em assegurar que os alunos participem ativamente nas atividades de ensino e aprendizagem e que estas sejam suficientemente estimulantes e cognitivamente significativas para favorecer o desenvolvimento pessoal. (pp.672-673)

O DUA, na opinião de Nunes e Madureira (2015), trata-se de uma abordagem curricular que procura reduzir os fatores de natureza pedagógica que poderão dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim o acesso, a participação e o sucesso

de todos os alunos. Porque importa salientar também que, “o que é bom para os alunos com NEE é igualmente bom para todos os alunos.” (Meijer, 2003, p. 33)

Segundo Booth e Ainscow (2002), a inclusão “é um ideal a que todas as escolas podem aspirar, mas que nunca será plenamente atingido tanto mais que uma escola inclusiva é aquela que está em [permanente] movimento” (Booth & Ainscow, 2002, p. 7).

### **3. A Motivação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais**

A razão pela qual se presta especial atenção a esta temática e se inclui nesta investigação deve-se ao facto de se verificar que a maior parte das vezes quando falamos de insucesso escolar, a motivação, ou melhor, a desmotivação é mencionada como causa, principal do fraco aproveitamento. Em ambiente escolar, os docentes são confrontados muitíssimas vezes com esta problemática, lidam frequentemente com alunos muito difíceis de motivar. Outra razão ainda, deve-se ao facto de atualmente se utilizar muito a palavra desmotivação para justificar o mau comportamento dos alunos, o baixo índice de sucesso académico e outros problemas que surgem no universo escolar sem enquadrar devidamente a questão. Outro motivo ainda é o facto de termos consciência que se a desmotivação é frequente em ambiente escolar em crianças com desenvolvimento típico, muito mais o é nas crianças com Necessidades Educativas Especiais.

Assim, como enquadramento teórico, começaremos por apresentar algumas reflexões sobre esta problemática.

Vernon (1973, citado por Todorov & Moreira, 2005, p.120) afirma que “a motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes.”

Na perspetiva de Mook (cit. por Jesus, 2004, p. 59), a “motivação é um termo utilizado em diversos domínios e por diversas teorias em Psicologia, muitas vezes de forma ambígua, vaga ou que apresenta diferentes significados”. A motivação é um conceito que tem origem na Psicologia e que contempla a necessidade de responder aos desejos

e aos interesses dos alunos, de modo que se mostrem empenhados na realização das tarefas escolares. “A motivação, como processo, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido.” (Balancho & Coelho, 1996. p.17).

“Motivação, como muitos outros conceitos na psicologia, não é facilmente delimitado... Concluimos que 'uma pessoa está motivada' com base em comportamentos específicos que a pessoa revela ou com base em eventos específicos que observamos”. (Ferguson, 1976, p.3). [tradução nossa]

Como sugere o autor Heckhausen (cit. por Jesus, 2004, p.59), têm “sido levantados problemas quanto à utilização do conceito de motivação: por um lado, a motivação é um termo usado no senso comum, de forma simplista, sendo frequentemente confundidas as noções de motivo, intenção, desejo, expectativa, preferência, tendência, impulso, necessidade, vontade, etc.”.

De acordo com os estudos de Fita (1999) "a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo" (p. 77). E acrescenta que "a própria matéria de estudo desperta no indivíduo uma atração que o impulsiona a se aprofundar nela e a vencer os obstáculos que possam ir se apresentando ao longo do processo de aprendizagem" (p. 78). Mas defende que "decidir que tarefas, que atividades de ensino-aprendizagem os alunos realizarão é uma das tarefas mais criativas que nós, professores, realizamos" (p. 111). O mesmo autor refere que "não existem receitas mágicas que melhorem a motivação de nossos alunos" e que na profissão de professor é fundamental ser criativo e dinâmico, mas também muito motivado e com metas definidas. (Fita, 1999, p. 127)

Segundo Tapia (1999), para compreender se um aluno está ou não motivado, o professor deve observar o comportamento, as reações e o que verbaliza quando confrontado com uma determinada atividade.

Na opinião de Salisbury-Glennon e Stevens,(s/d), os professores, por vezes por desconhecimento, acreditam que a única forma de controlar a motivação dos alunos é através de pressões ou recompensas, pois é comum pensar-se que a motivação vem de dentro e apenas o próprio indivíduo a pode modificar. (Burochovitch & Bzuneck, 2004).

De acordo com a mesma fonte (2004, p. 37), a motivação intrínseca proporciona a sensibilidade no aluno de que “a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prêmios por seu cumprimento”.

Segundo Torre (1999), a opinião da maioria dos professores é que os alunos são muito desinteressados e que "esse facto afeta diretamente professores e alunos em função das áreas de estudo, dos níveis do sistema educacional e das características socioculturais de quem aprende, entre outras variáveis" (p. 07). E acrescenta que "a motivação escolar é algo complexo, processual e contextual, mas *alguma coisa se pode fazer* para que os alunos recuperem ou mantenham seu interesse em aprender" (p. 09).

Integrando a temática numa perspectiva mais alargada, Pozo (2002), vai mais longe e defende que “a motivação não depende só dos motivos que temos, mas do sucesso que esperamos se tentamos alcançá-los" (p. 142). E acrescenta ainda, colocando a tónica no professor, que a motivação dos seus alunos depende do modo como este conduz a sua forma de ensinar. E adianta que "ninguém levará os outros a aprender se não houver nele também um movimento para a aprendizagem" (p. 145).

A motivação, segundo Huertas (2001), é um processo psicológico. Ela advém de componentes afetivos, mas para um determinado assunto, os indivíduos têm várias motivações e criam metas e motivações ao longo da vida: a carreira profissional, as viagens... e são essas metas que motivam as pessoas a manter os seus objetivos e interesses com o propósito de os alcançar. Para este autor, as metas são desencadeadoras da conduta motivada. Portanto, sem desejo e metas, não há motivação. E também não haverá aprendizagem se não houver motivação.

O mesmo autor defende que existem dois tipos de motivação: a *motivação intrínseca* e a *motivação extrínseca*. A primeira diz respeito à satisfação que se obtém na realização de uma determinada tarefa, por si só. A segunda está relacionada com o que se pode obter (recompensa) com a realização da tarefa. No caso da criança, um brinquedo, por exemplo.

Hoje, nomeadamente na sequência dos estudos de Perrenoud, sabe-se que a motivação é um conceito demasiado vago para os professores. A este propósito, escreve o referido autor que “se tivesse de elaborar a lista das dez palavras de que menos gosto, sem dúvida «motivação» estaria nela incluída” (Perrenoud, 1993. p.23).

Ao explicar tal afirmação, realça o facto de se associar sobretudo a motivação a características inerentes ao aluno, esquecendo-se que o referido conceito tem a ver com os aspetos relacionais, com as relações de interação que suportam a realização das tarefas, com a participação da turma na construção negociada de projetos de trabalho e, sobretudo, com o sentido que a realização das propostas de trabalho pode ter para os alunos.

Neste mesmo sentido, Vecchi (1992) é também de opinião que a motivação do aluno depende do sentido que este atribui ao trabalho proposto, acrescentando que esse trabalho deverá ser integrado num projeto que o aluno tenha ajudado a conceber. A estes dados, o autor acrescenta outros igualmente importantes. Por um lado, diz que a motivação depende do facto de o aluno saber exatamente aquilo que lhe é pedido e de que modo poderá realizar uma tarefa que se apresente como um desafio, como um problema a resolver. Por outro lado, afirma que só se pode falar de motivação quando ao aluno for pedido que tome consciência de um processo de trabalho intelectual que possa transferir para outras situações, dando-lhe assim mecanismos que garantam o sucesso e uma relação gratificante com o processo de ensino-aprendizagem. Obviamente, esta conceção implica que o professor esteja disponível para apoiar o aluno, servindo-lhe de modelo, dando-lhe o direito de errar e não o deixando sozinho face a obstáculos demasiados difíceis.

Parafraseando um texto de Perrenoud (1997, pp. 24-29), implicar os alunos na aprendizagem assenta na explicitação do sentido do trabalho escolar para os alunos, no desenvolvimento da capacidade de autoavaliação, na instituição e realização de assembleias de turma em que sejam negociados modos de trabalho e regras de funcionamento do grupo-turma e na definição pelos alunos, com o apoio do professor, de planos individuais de trabalho que possibilitem a realização de diferentes atividades num mesmo espaço e num mesmo tempo.

Ao substituir a palavra «motivação» pela expressão «implicação dos alunos na aprendizagem», é todo o entendimento desta problemática que se transforma. Sabendo-se que os programas quase sempre são construídos sobre o pressuposto de que os alunos desejarão aprender os conteúdos ou de que, na pior das hipóteses, trabalharão sob a ameaça de maus resultados, as ideias anteriormente explicitadas

obrigam-nos a distinguir claramente «desejo de saber» e «decisão de aprender» defendidos por Delannoy. (1997)

Se pensarmos na temática da motivação em alunos com NEE, concordamos certamente que é muito fácil um aluno com características atípicas sentir-se inferiorizado relativamente aos demais, dado que a sua autoestima é também geralmente inferior e acresce o facto de possuir um conjunto de condicionantes que não são favoráveis. Esta ideia é defendida por Ribeiro (1996) citado por Santos e Morato (2002) em que refere que “o mundo da pessoa com deficiência (...) está reduzido, ou preso, à esfera física directa e às vivências globais ao nível do corpo.”

Reforçando a mesma ideia, Santos e Morato (2002) acrescentam que

“Outros aspectos que parecem relevantes para a caracterização da população em questão consistem na associação de outros problemas (respiratórios, digestivos e intestinais, posturais e motores, as crises de epilepsia...) que influenciam decisivamente o aspecto afetivo-emocional dos indivíduos que se irá repercutir em todas as esferas que se encontram interligadas.” (p.28)

A mesma fonte, citada por Ribeiro (1996), no que respeita à motivação de indivíduos com deficiência, acrescenta que

O facto de se sentirem como “objectos” face aos que os rodeiam é que explica em parte as atitudes de passividade e desinteresse/desmotivação geralmente apresentadas. No entanto, e apesar deste quadro que parece apelar para a tristeza, há que manipular variáveis, conhecer as potencialidades dos sujeitos, fazê-los passar por situações com significação e intencionalidade onde se sintam compreendidos/sucedidos... (p.28)

Na opinião de Lúria et al. (1977), crianças que se mostram incapazes de aprender adequadamente e a um ritmo normal, foi demonstrado que ao serem colocadas em condições adequadas ou ao utilizar métodos especiais de ensino, muitas fazem progressos notáveis e algumas conseguem inclusivamente superar o seu próprio atraso. (p. 99)

A mesma fonte põe a tónica na motivação como fator essencial para a aprendizagem e defende que “uma condição importante para uma boa assimilação do conhecimento é estimular os interesses dos alunos para o estudo, com o fim de aumentar a sua cooperação na atividade intelectual.” E adianta ainda que “os alunos assimilam de

maneira diferente as noções, segundo a sua atitude perante a aprendizagem.” (p. 216) e destaca a “...influência exercida pelos aspectos motivacionais da aprendizagem sobre o desenvolvimento geral da personalidade da criança.” (p.217)

Santos & Morato (2002), citando Fonseca (1989) referem a pertinência de elaborar programas de ensino-aprendizagem individualizados e motivantes através de um conjunto de actividades de carácter lúdico e que impliquem a vivência de experiências pelo corpo, para que deste modo muitas das suas dificuldades sejam minimizadas (ou contornadas) e muitas das suas potencialidades sejam optimizadas. (p. 28).

Os mesmos autores sublinham a necessidade de valorizar as condutas destes alunos, de enfatizar positivamente as suas atitudes, de motivar para os desempenhos individuais e reforçam a importância da progressiva independência como forma de se irem tornando autónomos nas tomadas de decisão. Alertam também “... para a necessidade de deixar os jovens experimentarem várias situações de forma a minimizar as condutas de dependência, sendo capazes de decidirem sobre questões que lhe são próximas (autodeterminação).” (p.28)

De acordo com Schunk (1982), *citado por* Neves (2004), quanto mais os alunos acreditarem nas suas capacidades de aprendizagem, maior será a motivação e o interesse pela escola e, conseqüentemente, aumentará o seu rendimento escolar. Alcançado o sucesso escolar, este permite elevar também a autoestima e a confiança em si próprio. Este quadro é mais difícil de alcançar em alunos com PDI, e essa é a razão pela qual a desmotivação é mais frequente nestes alunos. Por esse motivo é que o trabalho e empenho dos professores na aplicação de metodologias, adequadas e individualizadas em função da situação, são tão importantes. As metodologias poderão e deverão ser as mais variadas e adequadas ao perfil individual de cada aluno, contudo consideramos que o elogio e o reforço positivo serão sempre fundamentais para melhorar a sua autoestima e aumentar o investimento nas tarefas.

**“As crianças não brincam de brincar. Brincam de verdade.”**

**Mário Quintana**

#### **4. O Jogo**

Se é sabido que a criança prefere brincar a qualquer tipo de trabalho, não podemos ignorar que, independentemente da sua individualidade, incapacidade ou deficiência, toda a criança que integra a escola dos nossos tempos, tem à sua frente um vasto currículo, penoso para ela e para os professores. As crianças diagnosticadas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), concretamente, pelo que a nossa prática docente tem demonstrado, são crianças quase sempre com problemas de linguagem associados, parecem no geral mais novos que os seus pares da mesma idade e com dificuldades em interagir com eles e se fazer entender junto dos professores e dos outros adultos. Preferem brincar, sendo que as suas opções de brincadeira são também diferentes das dos seus pares. No entanto, a interação social é fundamental e deve ser estimulada. São crianças que facilmente ficam à margem dos outros, se não houver para com elas cuidados especiais.

Contudo, a escola deve-lhes a inclusão e toda a estrutura escolar (física, humana...) tem a obrigação de se adaptar para dar resposta às suas necessidades, incluindo a aprendizagem. Temos consciência que inclusão não se limita à presença física do aluno na sala de aula. Tal como afirma Rodrigues (2003), a inclusão vai muito além da presença física. “É um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele”. (Rodrigues, 2003, p. 95)

Ao organizar o currículo, o professor deve, na opinião de Vieira e Pereira (2007), ter em conta o que vai ensinar, como o vai fazer e como vai avaliar.

Mas como é sabido, nem todos os alunos aprendem da mesma forma, por esse motivo, “(...) somos levados a considerar necessária uma atitude de permanente reflexão sobre as práticas que se desenvolvem e os princípios de natureza diferenciada que as sustentam.” (Morgado, 1999, p. 55). E, segundo o mesmo autor, caso se justifique, proceder aos ajustamentos necessários. Para crianças que estando nas turmas do

ensino regular, mas que devido à sua problemática de PDI, não conseguem, como os restantes elementos, aceder aos conteúdos programáticos, pensámos que ajustando as atividades, possibilitando a sua execução através de jogos, seria uma forma pedagógica de participar e aprender. Apresentaremos as opiniões de alguns autores sobre as características e potencialidades do jogo e da prática da atividade lúdica e do brincar no desenvolvimento da criança.

#### **4.1. O Jogo – Perspetiva Histórica.**

Muitos foram os teóricos que se interessaram pelo estudo do lúdico, reconhecendo nele inúmeras vantagens para o desenvolvimento humano. Entre outros refere-se Brougère, Brunhs, Duflo, Freire, Huizinga, Kishimoto, Pascal, Piaget, Schiller, Vygostki, Knijnita. A forma como foi encarada a atividade lúdica variou ao longo dos tempos. A importância atribuída ao jogo nem sempre foi a mesma. No entanto parece ser consensual que foi enorme a sua valorização desde os tempos mais remotos.

Para Huizinga (2003, p.17), “O jogo é mais velho do que a cultura.” Na opinião de Dias (2005, p.125), “a atividade lúdica é a atividade própria da criança que é tão antiga quanto a própria infância.”

Segundo Lima (2008, p.13), já Platão “condenava, na Grécia, as atividades que exacerbavam a competição e o resultado.” Mas, já nesse tempo, o referido filósofo advogava que era importante a utilização de jogos para abordar os conteúdos curriculares.

Segundo Garcia e Ferrari (1989), a partir da Idade Média, toda a sociedade, independentemente da classe social ou da idade, utilizava os jogos, as brincadeiras e os brinquedos. Eles funcionavam como meio de socialização, como forma de união. As brincadeiras eram praticadas tanto por adultos como por crianças e ocorriam tanto no dia a dia como nas festas.

Foi com o Renascimento, a partir do século XIV, que o lúdico ganhou uma importância maior. Inácio de Loyola, líder jesuíta, ao criar as escolas da sua ordem, instituiu o jogo no currículo, fazendo este parte da formação dos alunos (Lima, 2008, p.14).

Fröebel (1782-1852), citado por Eby (1970), foi o primeiro pedagogo a utilizar o jogo conferindo-lhe um carácter educativo. Para este, o jogo era a atividade mais pura para

conhecer o íntimo das crianças. Depois dele, outros se lhe seguiram, incluindo Decroly (1871-1932), citado por Baranita (2012), que criou materiais com o intuito de ajudar a desenvolver a motricidade e o raciocínio. Segundo a mesma fonte, Maria Montessori (1870-1952), valorizou os jogos sensoriais, visando desenvolver a espontaneidade da criança.

Pedagogos como Vygotsky e Piaget valorizavam e reconheciam a importância do jogo no desenvolvimento da criança. Vygotsky (1896-1934), citado por Tezani (2004), vê o jogo como veículo que coloca a criança em contacto com os outros. Contacto este que favorece o seu desenvolvimento. Para Piaget (1896-1980), citado por Baranita (2012), os jogos eram importantes para o desenvolvimento mental, desde que estes fossem adaptados ao nível do crescimento intelectual e físico do indivíduo.

Segundo Lopes (2007), citado por Constante e Vasconcelos (2010), foi a partir da segunda metade do século XX que começaram a surgir as maiores teorias e fundamentações acerca da atividade lúdica.

No entanto, na opinião de Huizinga (2003, p.230), o conceito lúdico perdeu importância, até à civilização atual. O autor refere que o trabalho foi sobrevalorizado relativamente a outras atividades, nomeadamente o tempo destinado ao lúdico.

O autor Kishimoto (1998) alega que embora o jogo tenha sido considerado como inútil em determinadas épocas da História, a partir do Romantismo passou a considerar-se de enorme importância na educação.

Na opinião de Brougère (1998), o jogo ganhou tanta importância ao ponto de se considerar como indispensável na educação das crianças.

Na opinião de Kishimoto (2005, p.31), “A educação lúdica esteve em todas as épocas, povos, contextos de inúmeros pesquisadores, formando, hoje, uma vasta rede de conhecimentos não só no campo da educação, da psicologia, fisiologia, como as demais áreas do conhecimento”. Mas, a sua importância para a aprendizagem e desenvolvimento da criança nem sempre foi reconhecida.

Podemos então adiantar, de acordo com os pontos de vista apresentados, que a atividade lúdica foi utilizada desde sempre e que os seus benefícios foram considerados relevantes.

## 4.2. A Importância do Jogo no Desenvolvimento da Criança

De acordo com o que vem sendo exposto, a atividade lúdica foi valorizada desde os tempos mais remotos, quer pelo desenvolvimento que permite, quer pelo prazer que proporciona ao indivíduo.

A Declaração Universal dos Direitos da Criança prevê, no seu sétimo princípio que

A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade. O interesse superior da criança deve ser o princípio directivo de quem tem a responsabilidade da sua educação e orientação, responsabilidade essa que cabe, em primeiro lugar, aos seus pais. A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a actividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objectivos da educação; a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos.

Apresentaremos, seguidamente algumas opiniões sobre a importância da prática de actividades lúdicas.

“Platão e Aristóteles reconhecem o valor de brincar, do lazer e do recrear na vida das crianças, considerando-os essenciais para o bem-estar dos humanos e oportunidades para a sua formação.”. (Lopes, 2004, p.15)

Na opinião de Sá (2022),

Brincar é o aparelho digestivo da aprendizagem. Brincar ajuda a aprender. E a resolver problemas. E ajuda a fazer parcerias. E a construir enredos e histórias e a encarnar personagens, mesmo que quem brinca faça de si próprio. E ajuda a dar uma dimensão prática àquilo que se aprende: na sala de aula, no recreio e na escola da vida. E ajuda a ligar ideias e a “costurar” conhecimentos. E a ligar pessoas, fantasias e até aquilo que, parecendo contraditório, se liga com delicadeza. Brincar é amigo da matemática, porque põe problemas, e do português, porque lhes dá voz e os “veste” com palavras. E é amigo das histórias com que se escreve a história. Brincar tem ciência, e dá química às coisas. É amigo da geometria descritiva e do modo como o espaço se vive e se constrói.

E ajuda a progredir com lealdade e com maneiras. E a lidar com a dor e a “costurar” as frustrações. Liga os riscos com a ousadia. E, claro, “casa” os compromissos com a liberdade. Por outras palavras, quem não sabe brincar não sabe pensar! (Sá, 2022)

O jogo é “uma atividade ou ocupação voluntária, exercida (...) segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana” (Huizinga, 1996, citado por Mota, 2009, p.20).

Do ponto de vista de Friedmann (1996), os jogos lúdicos contribuem para a socialização uma vez que facilitam a interação, a cooperação e a convivência, enquanto estimulam o raciocínio dando origem à motivação e aprendizagem do aluno. Para Zatz, Zatz e Halabran (2006), “brincar é essencial para a criança pois é deste modo que ela descobre o mundo à sua volta e aprende a interagir com ele” (p.7).

Para Vygotsky (1998, p. 137) “A essência do brincar é a criação de uma nova relação entre o campo do significado e o campo da percepção visual, ou seja, entre situações no pensamento e situações reais”.

Vygotsky(1989), citado por Salomão e Martinez (2007), reconhece a enorme influência do lúdico no desenvolvimento de uma criança, e acrescenta que “é no brincar que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos.” (p.5)

De acordo com Antunes (2002, p.14), o jogo possui potencialidades que propiciam o desenvolvimento cognitivo e social. A citação seguinte traduz essa ideia: “a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constitui uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social”.

Leontiev advoga que “é no jogo que os processos da imaginação ativa e do raciocínio abstrato são formados, assim como a aquisição das funções sociais e das regras de comportamento da sociedade.” (Leontiev, 1972)

Na opinião de Chateau (1975, p.38) “O jogo desempenha para a criança, o papel que o trabalho desempenha para o adulto. Assim como o adulto se sente forte com as suas obras, do mesmo modo a criança se torna maior com os seus êxitos lúdicos.”

Ferland (2006) defende que “ao brincar, a criança progride nas diferentes esferas do seu desenvolvimento”. (p.6) Acrescenta também que a brincadeira pode ser livre ou estruturada. Na brincadeira livre, as crianças decidem o que querem fazer e quais os brinquedos que querem utilizar. E defende que “este tipo de brincadeira favorece a imaginação, a fantasia e a criatividade da criança.” (p.53) As brincadeiras estruturadas são as que possuem regras e obrigam ao seu cumprimento. O mesmo autor afirma também que “o direito à infância e ao brincar é muitas vezes esquecido.” (p.39)

Na opinião de Bandet e Sarazanas (1973), o jogo “é também uma primeira introdução às fórmulas sociais da vida da criança. O aparecimento de regras, a necessidade de ter em consideração os companheiros do jogo, revelam à criança a existência de proibições e desenvolve-lhes a consciência dos outros.” (p.25) Na mesma fonte, os seus autores referem ainda que os tipos de jogos preferidos pelas crianças não estão apenas relacionados com a sua idade, mas com as condições exteriores e as características individuais, contudo a escolha “é, muito frequentemente reveladora dos gostos e necessidades e não será nunca demais insistir na observação das crianças quando brincam e na forma como utilizam os brinquedos,” (p.25) Os mesmos autores (1973) referem ainda que , “muitas vezes a alegria do jogo vem da sensação do êxito. Mesmo que este sentimento seja fugaz, tem um grande significado para o futuro da criança.” (p.23)

Considerando este ponto de vista, através dos jogos e das preferências das crianças, podemos conhecê-las melhor; saber os seus gostos, a sua forma de ver o mundo e a sua personalidade. O mesmo será dizer que através dos jogos, a criança se dá a conhecer. Segundo a mesma fonte,

“As múltiplas investigações sobre o jogo mostram que não se pode nem conhecer nem educar uma criança sem saber porquê nem como brinca. Se, para o adolescente e para o adulto, o jogo preenche o vazio da existência, ocupa os momentos que não são dedicados ao trabalho e é um substituto da actividade, ele é para a criança uma necessidade vital.” (p.27)

Piaget (1970) citado por Bandet e Sarazanas (1973), enumera as classes de jogo desde o nascimento até à fase em que a criança consegue participar em jogos que impliquem o respeito pelas regras:

- Os jogos de exercício;
- Os jogos simbólicos;
- Os jogos com regras (regulamentados) (p.26)

Esta divisão, de acordo com o autor, corresponde às fases de desenvolvimento. Deste modo, na fase sensório-motora (desde o nascimento até aos 2 anos), ocorrem os jogos de exercício, na pré-operatória (dos 2 aos 6/7 anos), os jogos simbólicos e na fase das operações concretas (dos 7 aos 11 anos), os jogos de regras. Será nesta última fase em que a criança estando já mais integrada no grupo e mais aberta a relações sociais, estará também mais predisposta a acatar e cumprir regras, integrando a partir desta idade os jogos de grupo.

Mais tarde Château (1968), citado Bandet e Sarazanas (1973), estudou os principais tipos de jogos que aparecem ao longo da vida da criança e distingue-os da seguinte forma:

- “Os jogos funcionais da primeira infância;
- Os jogos simbólicos que só aparecem depois dos três anos;
- Os jogos de habilidade que surgem principalmente nos primeiros anos da escola primária;
- Os jogos de sociedade, que só se organizam verdadeiramente no fim da infância.” (p.26)

Integrando estas questões numa perspectiva mais alargada, podemos ainda apresentar outras reflexões sobre os jogos e a sua utilidade no desenvolvimento da criança. Na opinião de Bandet e Sarazanas (1973), “O jogo que pressupõe o brinquedo, é indispensável ao crescimento físico, intelectual e social da criança.” (p.39) e acrescenta também que, “(...) o brinquedo não é um objecto para «ocupar» ou «divertir» a criança, mas um meio de a educar e tornar feliz.” (p. 51)

“A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar o comportamento que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição” (Kishimoto, 1998, p.140).

Segundo o mesmo autor “(..) se quisermos aproveitar o potencial do jogo como recurso para o desenvolvimento infantil, não poderemos contrariar sua natureza, que requer a

busca do prazer, a alegria, a exploração livre e o não-constrangimento.” (Kishimoto, 1995 p. 44).

Garvey (1977, cit. por Neto 2003) advoga que toda a criança brinca desde os primeiros tempos de vida e que através das suas atividades lúdicas apreende a linguagem e, brincando com as verbalizações, ganha novas formas linguísticas. Ou seja, é ao brincar com os sons que vai proferindo, que vai aprendendo a linguagem verbal e a comunicar com os que a rodeiam. Este ponto de vista vai ao encontro do que defende Chateau (1954) quando refere que a criança brinca desde o nascimento. Primeiro com o próprio corpo, aumentando gradualmente a frequência e a intensidade com que o faz, e depois explorando os objetos que a rodeiam. E adianta que, nos animais como no Homem, a inteligência é tanto maior quanto maior for o período da infância, durante o qual a brincadeira desempenha o papel dominante, e através da qual joga, brinca, imita e experimenta uma multiplicidade de ações que proporcionam aprendizagens. Quando uma criança move insistentemente os membros ou articula simples sons, nenhum desses movimentos é inútil; todos cumprem a função de fazer emergir movimentos progressivamente mais complexos, como o falar e o andar. A criança tem essa necessidade inata de brincar. Inicialmente o objeto da sua brincadeira é o seu próprio corpo. Mesmo que segure um determinado objeto, joga com o seu corpo e o conhecimento deste é que é importante, nesta fase. O objeto e a atividade praticada assumem um significado mínimo ou irrelevante. E adverte que quando uma criança é “sossegada” para tranquilidade dos pais, isso pode ser um sinal de alerta de que tal inatividade tem subjacente, muitas vezes, graves problemas mentais.

Mais tarde, quando os objetos ganham importância nas brincadeiras, as crianças encarnam personagens e dramatizam-nas com tanta seriedade que podemos dizer que o jogo é uma atividade séria, não é um mero divertimento. O mesmo autor refere que se observarmos uma criança enquanto brinca (enquanto faz de médico, de mãe que cuida das bonecas...) verificamos que o faz com a máxima perfeição e seriedade e diremos até responsabilidade, que se identifica com a personagem que representa. E possui nesse contexto um mundo só seu, onde exerce a sua autoridade e soberania. Daí podermos afirmar que o jogo não é apenas divertimento, mas muito mais, desenvolvendo na criança capacidades e importantes potencialidades. Não raramente, o jogo funciona como antecipação daquilo que futuramente será a ocupação profissional

do indivíduo. Através do jogo, a criança forma e afirma a sua personalidade. (Chateau, 1954, pp. 17- 29).

Na opinião de Pellegrini e Boyd, citado por Spodek (2002, p.249), “Quando as crianças transitam da pré-escola para o ensino básico, entram numa instituição onde o jogo é pouco valorizado. (...) dá-se às crianças poucas oportunidades para praticarem actividades lúdicas autodirigidas.” Nestas idades, os alunos ainda são muito novos para se exigir deles um trabalho tão sério. Dockrell (2000), Morais (1986) e Simpson (1973), citados por Pinto e Tavares (2010), referem que se deve recorrer a aulas mais práticas e didáticas, como alternativa e mais adequadas a estas idades, a fim de aumentar o interesse e colmatar as dificuldades que muitas vezes são mencionadas.

Schiller e Spencer (citados por Mota, 2009) consideram que o jogo é uma forma de libertar energia acumulada, tendo um papel importante na recuperação do equilíbrio.

Schiller (cit. por Château, 1975) reitera que o homem só é completo quando joga, e considera que os jogos servem a educação possuindo, além do carácter lúdico uma componente de lazer. Analisando este pensamento, deduzimos que segundo o autor o jogo é, não só de extrema importância para a criança, mas também o é para os adultos, em qualquer idade.

Partilhando da mesma opinião, Moyles (2002) citando Tinbergen (1976) salienta que “em todas as idades, o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem. Isso certamente é uma razão suficiente para valorizar o brincar.” (p.21)

Na opinião de Lopes (2006), citado por Salomão e Martinez (2007) há várias capacidades que podem ser desenvolvidas através das actividades lúdicas, entre as quais destaca a atenção, a imitação, a memória, a imaginação e a socialização que se consolida pelas regras, pela interação e pelos papéis sociais que experimenta. (p.3)

Do ponto de vista de Huizinga (2005), o jogo é tão importante que o considera uma categoria primária da vida. Este autor caracteriza o homem como “Homo Ludens” ao invés de “Homo Sapiens”, uma vez que considera que é através do jogo que a civilização humana avança e progride. Para este autor, o jogo é tão importante como o raciocínio e deve ser considerado tão relevante como qualquer outra atividade.

Segundo Vygotsky (1989, cit. por Moratori 2003), o lúdico estimula a curiosidade, a iniciativa, a autoconfiança, o pensamento, a concentração e desenvolve a linguagem. E

ainda Vygotsky (1989), citado por Tristão (2010, p.12), defende que “o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.”

Piaget,(1975) citado por Peterson e Collins (1997, p.50), atribui uma importância redobrada ao lúdico referindo que “ao brincar a criança não se esforça por se acomodar à realidade, pelo contrário, assimila os objectos e as suas propriedades para sua própria satisfação”. O mesmo autor considera que os jogos são um importante veículo de desenvolvimento cognitivo e não servem só como um meio de entretenimento de gastar energias nas crianças. Na sua opinião, eles desenvolvem intelectualmente, são enriquecedores e um importante método que favorece a assimilação de realidades exteriores (Piaget, 1975). Fica claro que para este pedagogo, o jogo assume uma importância capital no desenvolvimento global da criança. Estão, assim, em sintonia todos os autores referidos sobre a importância da atividade lúdica no desenvolvimento da criança. É unânime para todos eles que são diversas e importantes as valências do jogo na vida das crianças.

### **4.3. O papel dos jogos e do brincar na aprendizagem**

Como é sabido, as crianças com PDI possuem uma dificuldade acrescida para aceder aos conteúdos curriculares. Se não se planearem atividades alternativas e metodologias conducentes com as suas características e com a sua individualidade, os alunos com esta problemática terão sérias dificuldades para fazerem aprendizagens essenciais, para se incluírem e participarem na escola e na sociedade.

Acreditando que as atividades lúdicas e as metodologias que as englobam serão veículo de desenvolvimento e aprendizagem e potenciadoras de uma maior participação, defendemos a sua aplicação em contexto escolar. Se as referidas atividades são úteis para crianças com desenvolvimento típico, também o serão para alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. Aprender enquanto brincam, será mais motivador e estimulará certamente as suas funções mentais.

Atualmente, cresce o interesse pela utilização de brinquedos para educar e reeducar crianças portadoras de deficiências. Multiplicam-se as pesquisas e a produção de brinquedos especializa-se, para atender às diferentes formas de

deficiências da criança. Surgem revistas especializadas, organizações nacionais e internacionais que se preocupam com a questão, bem como ludotecas destinadas a crianças deficientes. (Kishimoto, 1995, p. 43)

A mesma autora defende que o jogo possui potencial para o desenvolvimento da criança e que simultaneamente pode ser aproveitado como recurso promotor de prazer, alegria, exploração livre e não-constrangimento.

Sá (2022) defende esta mesma ideia e refere que

quando elas (crianças) brincam, quando formulam problemas e procuram soluções, quando brincam sozinhas ou brincam em grupo, quando falam com os seus botões (...) estão no fundo a fazer a revisão da matéria dada e estão a dar sempre passos para a frente, porque no dia a seguir, vão chegar à escola com outras perguntas e outras dúvidas. (Sá, 2022)

E no seguimento desta importância que atribui ao brincar, o mesmo autor clarifica:

“As crianças brincam cada vez menos, cada vez menos tempo. As crianças têm vindo a perder, desde há vinte anos, muito tempo de brincar diário. E esse tempo de brincar que elas perdem é, de facto, motivo de alarme” (Sá, 2022)

Para Freud, citado por Pessanha (2001, p.30), a atividade lúdica é uma fonte de prazer e uma forma de se libertar de tensões negativas. Esta ideia encontra-se em consonância com a de Spencer, Schiller e Claparède, citados por Ticli e Calvetti (2007), que referem que a criança joga pelo prazer que encontra no jogo, possibilitando dessa forma libertar-se de energias e tensões que a oprimem. A atividade lúdica ativa os processos de aprendizagem pela motivação intrínseca que desencadeia e que permite total entrega. Perez e Tomás (2005), citado por Montero (2008), tendo presente essa realidade afirmam que é “necessário estimular o aluno e ajudá-lo no processamento da informação e na organização da resposta.” (p. 74)

Segundo Pessanha (2001, p.97), “será dever do educador encarar as suas opções pedagógicas numa atitude aberta e flexível, tentando conciliar o processo educativo com as dinâmicas sociais e históricas da sociedade em que se insere.”

Spodek (1972), citado por Ticli e Calvetti (2010, p.12) põe a tónica também no professor e na sua prática diária quando afirma que o professor, na sua atividade docente, não deve apenas lecionar conteúdos, deve ser essencialmente um orientador e ter consciência do valor da atividade lúdica e do que a mesma proporciona na criança.

Partilhando do mesmo ponto de vista, Alves (2010, p. 9) refere que o “jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que estimula o interesse do aluno. O jogo ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece a sua personalidade, e simboliza um instrumento pedagógico.” E acrescenta que “os jogos não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.”

Na opinião de Silva “o jogo confere ao aluno um papel ativo na construção dos novos conhecimentos, pois (...) permite que o aluno aprenda o fazer, o relacionar, o constatar, o comparar, o construir e o questionar” (Silva, 2011, p. 143).

Remete-nos este autor para a ação e participação que podem ser facilitadas pelo uso do jogo na atividade escolar e o quão importante será no desenvolvimento de alunos com a problemática em estudo.

Spodek e Saracho, advogam que o brincar deve fazer parte do currículo pois é fundamental para o desenvolvimento global (físico, cognitivo, criativo, social e linguagem) da criança. (Spodek & Saracho, 1998).

Para Sá (2022), “brincar é uma coisa tão séria como o português, a matemática e a educação visual” e adianta também que “brincar é indispensável todos os dias; brincar é, sem dúvida nenhuma, a vitamina do crescimento.” (Sá, 2022)

Citando Oliveira (1985), Salomão e Martini (2007, p.2) referem que as situações lúdicas em sala de aula são “um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. E acrescentam também que desenvolvem o espírito crítico, as relações sociais, a criatividade, sendo reconhecido o seu grande valor pedagógico.

Outros autores, que se mencionam a seguir, reiteram igualmente a importância das atividades lúdicas, confirmam o que todos os anteriores têm vindo a defender, insistindo nas vantagens e enorme importância das mesmas em ambiente escolar como forma de motivar, proporcionar aprendizagens e desenvolver as crianças a nível global.

O jogo, na perspetiva de Valentim (2002), citado por Costa (2014, p.97), constitui um “instrumento pedagógico”, pois através dele o aluno constrói novas ideias, desenvolve a personalidade, pelo que se torna uma necessidade a sua presença nas salas de aula. Na opinião de Groenwald e Timm (2002), cit. por Lara (2004, pp.2-3).

“A aprendizagem através de jogos permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e divertido. Para isso, eles devem ser utilizados

ocasionalmente para extinguir as lacunas, que se produzem na atividade escolar diária. Neste sentido, verificamos que há três aspetos que por si só justificam a implementação do jogo, na sala de aula. São estes: o carácter lúdico, o desenvolvimento de técnicas intelectuais e cognitivas e a formação de relações sociais”.

E ainda na opinião da autora supracitada, “o jogo, quando bem elaborado e planejado, pode tornar-se um veículo para a construção do conhecimento.” E acrescenta a mesma fonte mais adiante, que para preparar um aluno “para exercer a cidadania dentro de um contexto democrático, é imprescindível que ele desenvolva determinadas competências que certamente podem ser oferecidas pelos jogos.” (2004, pp.3 - 4) O que a autora pretende salientar é que, pelo cumprimento das regras que os jogos têm implícitas, favorecem as relações sociais e o desenvolvimento do respeito pelos pontos de vista dos outros, ideia já citada anteriormente, defendida também por Leontiev (1972).

Ao desenvolvimento social, Lopes (2006) citado por Salomão e Martinez (2007) acrescenta outras capacidades desenvolvidas pela ludicidade, não menos importantes, como o desenvolvimento pessoal, cultural, a saúde mental e física. (p.4)

Moyle (2002) destaca o valor do brincar nas aprendizagens e vai mais longe quando afirma que nesse contexto não é só a criança que aprende, mas que também o adulto faz aprendizagens quando observa uma criança a brincar. O autor em questão defende que “o brincar em situações educacionais proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades.” (p.12)

Na opinião da mesma autora, o ato de brincar é essencial para a aprendizagem social e intelectual.

Concluindo, as atividades lúdicas desempenham um papel tão importante que podemos considerá-las como “exercícios necessários e úteis à vida. E as brincadeiras e jogos são elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimento, que proporcione prazer no ato de aprender. E que facilite as práticas pedagógicas em sala de aula.” (Salomão & Martinez, 2007, p.16)

É necessário que o professor tenha formação e consciência das vantagens do carácter lúdico das aulas para que este seja utilizado com intencionalidade pedagógica e não apenas como um tempo livre. As atividades lúdicas “podem

colocar o aluno em diversas situações, onde ele pesquisa e experimenta, fazendo com que ele conheça suas habilidades e limitações, que exercite o diálogo, liderança seja solicitada ao exercício de valores éticos e muitos outros desafios (...).” (Dohme, 2003, p. 11)

## **5. Estado da Arte**

Ao chegar a esta parte da investigação, consideramos necessário conhecer alguns estudos já existentes sobre a temática dos jogos e a sua influência e pertinência na escola, mais concretamente junto de alunos com PDI, bem como o que pensam outros autores.

Cunha (2012), no seu estudo sobre a importância das atividades lúdicas em crianças com hiperatividade e déficit de atenção, destaca a enorme vantagem da utilização de jogos e brincadeiras na aprendizagem dos alunos com esta problemática. Nesta investigação, operacionalizada através de inquéritos, fundamentalmente dirigidos a docentes do 1º ciclo e de educação pré-escolar, a sua autora frisa o valor dos jogos no que respeita à motivação, incentivo, a uma prática docente mais inovadora e à satisfação com que os alunos realizam as atividades propostas.

“As atividades lúdicas e jogos didáticos são uma ferramenta de grande importância para auxiliar os professores, pois o jogo não é apenas um momento de descontração e brincadeira, mas também é um momento no qual os alunos se vêem motivados e incentivados. Quando os alunos “brincam”, demonstram prazer e alegria em aprender. A utilização do jogo como método de ensino possibilita aos alunos um momento diferente das aulas normais.” (p.94).

A mesma fonte refere também que as atividades lúdicas promovem um ensino de qualidade e desenvolvem o aluno intelectual e socialmente. A mesma autora conclui que se comprovou “... a importância das atividades lúdicas como instrumento motivador e facilitador da aprendizagem.” (p.95)

O estudo de Sousa (2015), de carácter exploratório e com o tema: “A Importância do Brincar: Brincar e Jogar na Infância” com base em entrevistas semiestruturadas a seis educadoras de infância, traduz também o benefício do brincar nas crianças a vários níveis: “... brincar estimula o desenvolvimento global das crianças, seja a nível cognitivo,

peçoal, social, afetivo, motor, linguístico ou sensorial, sendo que, o brincar e as brincadeiras contribuem positivamente para a formação da personalidade.” (p. 34)

A mesma autora sublinha que além de facilitadora da aprendizagem, a atividade lúdica desenvolve também a criatividade.

E acrescenta que “Durante todas as brincadeiras (...) estão a criar, a explorar o seu lado mais criativo.” (p.34)

Sousa não deixa, porém, de referir as mudanças que se operaram relativamente à forma como as crianças brincam atualmente, diferente da que se fazia noutros tempos.

O ato de brincar e jogar e forma como as crianças o fazem hoje em dia, é um pouco diferente do que era há alguns anos atrás, e isto deve-se a razões exteriores às próprias crianças. O ritmo de vida das famílias, a insegurança sentida nos espaços públicos, como é o caso da rua e dos jardins, o avanço da tecnologia e o acesso facilitado à mesma, são fatores que originaram todas as mudanças de comportamento durante as brincadeiras e a realização de jogos. (p.35)

Nogueira (2015), no seu estudo, “Jogos Educativos na Educação Especial - Um recurso no 1º Ciclo” tem por objetivo conhecer a influência dos jogos no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais. O referido autor, através de uma investigação com uma abordagem quantitativa, operacionalizada através de inquérito, dirigido aos professores do 1º ciclo de todos os agrupamentos de Portugal Continental, e tendo obtido 432 respostas válidas, chegou às seguintes conclusões: A utilização do computador e dos jogos digitais traz claramente benefícios aos alunos com NEE, pelo que a escola e os professores devem implementá-los com maior frequência, potenciar as suas valências, que são diversas para o desenvolvimento dos alunos e para as práticas pedagógicas.

Acrescenta também que foi comprovada “a importância da utilização dos Jogos Educativos no desenvolvimento de domínios específicos como a linguagem e a discriminação auditiva e visual dos alunos com NEE...” (p. 151)

Reis (2014), partiu da questão: “Qual a importância do jogo na prática pedagógica em alunos com PHDA?” Ainda que a problemática abordada nesta dissertação não seja a que vai ao encontro dos nossos interesses, não deixou de despertar curiosidade pelo facto de abordar a temática do jogo.

Neste estudo foi utilizada uma metodologia quantitativa, e a recolha de dados efetuou-se através de inquérito por questionário com perguntas fechadas a professores do 1º ciclo do ensino básico, de três concelhos de Portugal Continental.

Os resultados obtidos através da análise de conteúdo permitem considerar o jogo “uma importante ferramenta lúdico-pedagógica de trabalho, facilitadora da aprendizagem, que contribui de forma bastante positiva para o desenvolvimento das crianças com PHDA, ajudando-as a ultrapassar as suas dificuldades a nível social, motor, intelectual, emocional e /ou até mesmo académicas.” (p. 104)

A mesma fonte destaca que “a utilização de jogos como metodologia de ensino em crianças com PHDA é benéfica e que estes facilitam o entendimento e auxiliam a assimilação e a memorização de conteúdos, impulsionando um melhor desempenho escolar por parte da criança.” (p.105)

Ainda na perspetiva de Reis (2014, p.106) o jogo “... é uma estratégia pedagógica que permite que as crianças respeitem os outros, os seus espaços e decisões, se tornem solidárias, aprendam a trabalhar individualmente e em grupos, a dividir, a seguir regras e a exercitar as suas habilidades.”

E acrescenta também que “... o jogo contribui para o desenvolvimento motor, intelectual, social e psicológico das crianças.” (p.106)

A mesma fonte considera “... o jogo como uma atividade que pressupõe seriedade, porque, através da brincadeira, a criança ganha a capacidade de adquirir experiências, agindo e desenvolvendo os seus próprios conceitos sobre o mundo.” (p.106)

Lopes (2017), no seu estudo com o tema “Contribuição do lúdico e do jogo como potenciador da Flexibilidade Cognitiva em crianças com NEE, com Perturbação de Desenvolvimento Intelectual”, pretende compreender se a “utilização de metodologias lúdico-didáticas pode potenciar a flexibilidade cognitiva de crianças em contexto da sala de aula e o quanto estes métodos se podem constituir como incentivos (reforços positivos) para a organização das metodologias de ensino e, conseqüentemente, à aprendizagem.”(p.7).

Trata-se de um estudo de caso de um aluno com PDI e o trabalho tem por base a observação participante durante um ano letivo na sala de aula de Educação Especial.

A sua autora constata que os jogos didáticos aplicados ao aluno (labirintos, jogos de opostos, tangran, jogos de raciocínio...) permitiram concluir que as atividades lúdicas desenvolvem múltiplas capacidades em crianças com NEE.

Na opinião de Lopes (2017, p.63), “A utilização do jogo e do lúdico é um forte potenciador de aprendizagem em alunos com NEE... “. E dando seguimento à mesma ideia, a autora acrescenta que “... recorrendo a atividades lúdicas, desenvolvem-se aptidões cognitivas, comunicativas e motoras.” (p.63.)

E reforça ainda que

“A criança quando brinca, joga ou desenha, desenvolve a capacidade de representar, por meio do faz- de- conta, do jogo simbólico, a realidade externa. Ao brincar, a criança também se prepara para o futuro, aprendendo espontaneamente, sem medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento e pelo prazer do próprio ato de brincar.” (p.63.)

A autora, conclui que “... educar de forma lúdica é possível e desejável: a brincar também se aprende.” (p.63)

Pereira (2013), no seu estudo subordinado ao tema “A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem” direcionado a alunos do 3º ciclo, também se foca na atividade lúdica, tentando perceber a importância da mesma na atividade docente e na aprendizagem. A autora utiliza uma metodologia qualitativa, tendo por base um inquérito inicial e final aos alunos da turma e observações com grelhas de registo, fichas de trabalho e fichas de registo de opiniões/sugestões.

Os jogos elaborados pela autora, aplicados aos alunos na disciplina de História, permitiram concluir que “... os alunos mostraram-se muito motivados, interessados e empenhados por poderem jogar e participar...” e afirma também que “... os jogos não se opõem ao trabalho, permitem sim, o estímulo da imaginação, do esforço e a criatividade aliada à razão levando a uma aprendizagem significativa.” (p. 76)

A autora adianta ainda que “a experiência vivida com os jogos foi estimulante e elucidativa quanto às possibilidades que representam e a alegria que os mesmos imprimem ao ato de aprender e de ensinar.” (p.77)

Luz (2016), com o objetivo de compreender o papel da atividade lúdica no processo de Ensino-Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo em conta as perceções dos docentes, partiu de uma metodologia qualitativa assente em inquéritos a 15 docentes

participantes. Das conclusões que retivemos destacamos que “os inquiridos consideram as atividades lúdicas muito importantes, no sentido em que estas motivam os alunos, despertando-lhes o interesse...” (p.37)

A autora salienta que os docentes afirmam utilizar frequentemente jogos, no entanto alguns referem que “...a extensão dos programas e alguns conteúdos não permitem o seu uso tanto quanto desejável.”

Esta ideia é também referida no estudo de Fialho (2020) e citamos: . “... todos os docentes do 1.º CEB, que estão a exercer a sua vida profissional na rede pública, afirmam que, apenas não implementam com mais frequência atividades de carácter lúdico, devido ao facto dos programas a cumprir serem bastante extensos.” (p.74)

No estudo de Luz (2016) refere-se ainda que

...os professores consideram que as salas de aula não estão devidamente equipadas com materiais lúdicos, sendo por isso necessário um esforço para os adquirir ou construir, sendo o instrumento mais utilizado os jogos acerca dos conteúdos. O uso do recreio é tido como a alternativa mais escolhida para a aplicação de situações extra sala de aula. (p.38)

E a autora conclui que

o lúdico é sem dúvida uma estratégia que não deve faltar nas salas de aula, pelas razões que foram apontadas, ou seja, o carácter motivacional que leva a criança a envolver-se de modo espontâneo na situação, vendo-a como algo de que gosta e que lhe dá prazer fazer, extraindo daí significado, que se traduzirá em aprendizagens significativas. (p.41)

O estudo de Fialho (2020): “A Importância das Atividades Lúdicas no Processo de Aprendizagem em Contexto Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico” faz referência à relevância das atividades lúdicas no desenvolvimento da criança. Esta investigação enquadra-se num paradigma qualitativo com características de investigação-ação, cujos dados foram recolhidos através de entrevistas semiestruturadas, realizadas a três educadoras, três professoras de 1.º CEB e oito alunos do 1.º CEB.

A autora conclui que “ao associarmos a brincadeira à aprendizagem, conseguimos, então, que a criança obtenha melhores resultados quer a nível escolar, como a nível de desenvolvimento pessoal e social de cada criança.” (p.75) e a adianta que “... todas as docentes consideram que, quando realizam atividades lúdicas para abordar conteúdo,

os resultados de aprendizagem são notórios, sendo que existe um maior sucesso escolar”. (p.74)

**“O brincar é a mais alta forma de pesquisa.”**

**Albert Einstein**

### III. METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

#### 1. Definição do Problema e Questão Orientadora

Como já foi referido, este estudo pretende compreender e analisar em que medida os jogos e as atividades lúdicas serão importantes para a motivação dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, mais concretamente para os que apresentam perturbação do desenvolvimento intelectual.

As razões que nos levaram à escolha do tema foi o facto de sentirmos que algo mais pode ser feito para ajudar crianças com a problemática referida, reconhecermos que a sua participação na escola pode ser ainda muito melhorada, que pode e deve haver estratégias mais motivadoras para estes alunos acederem mais facilmente aos conteúdos curriculares e que estes alunos necessitam, como os outros, de sentir o que é sucesso na realização das tarefas.

Sabemos que esses requisitos passam por aumentar nos alunos com PDI o desejo de trabalhar e aprender e esse é outro dos nossos propósitos.

Partimos da questão: Qual a importância do jogo para a motivação, participação e sucesso de crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual?

Atendendo ao que atrás referimos, uma vez que é nosso desejo aumentar a motivação, a participação e o sucesso escolar, pensámos que a aplicação de jogos seria importante e poderia dar resultados positivos nos alunos com PDI e nos outros também. Os jogos, pelo seu carácter lúdico, vão mais ao encontro dos desejos das crianças, tornam o trabalho mais fácil de concretizar, e de acordo com as fontes consultadas, possuem inúmeras vantagens ao nível do desenvolvimento global. Desejamos, que além de incrementar a participação e o interesse e facilitar a apropriação dos conteúdos programáticos, os jogos desenvolvam múltiplas capacidades também nestas crianças. A metodologia escolhida para este estudo foi a qualitativa ou interpretativa. Este paradigma de estudo, de acordo com Denzin e Lincoln (1994, p.105), citados por Coutinho (2018, p.287), "(...) utiliza uma multiplicidade de métodos para abordar uma problemática de forma naturalista e interpretativa, ou seja, estuda-se o problema em ambiente natural, procurando interpretar os fenómenos em termos do que eles significam para os sujeitos (...)" e na opinião de Chizzotti (1991), "a abordagem

qualitativa parte do princípio de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito" (p. 79).

## **2. Objetivo do Estudo**

O objetivo deste estudo é **“Conhecer a influência e a importância do jogo na motivação e participação das crianças com PDI nas atividades escolares.”**

Pretende-se, através da aplicação de jogos didáticos, perceber se a componente lúdica influencia positivamente a participação dos alunos com PDI e se os mantém motivados para a aprendizagem e para a realização das atividades escolares.

Convém clarificar que sendo a temática do jogo tão abrangente, com tantas vertentes e modalidades, não podemos (nem devemos), nem é nossa intenção, nem sequer seria possível abarcar no nosso estudo as múltiplas formas de jogo. Escolhemos alguns jogos didáticos, a aplicar em sala de aula, que se enquadram nos conteúdos lecionados no momento e nos parecem adequados ao perfil dos alunos participantes.

## **3. Caracterização do Contexto Escolar**

A escola onde decorreu este estudo pertence a um agrupamento de escolas do distrito de Lisboa. É uma escola de 1º ciclo com pré-escolar e possui 2 turmas de cada ano de escolaridade e 3 de pré-escolar, num total de 11 turmas. No ano letivo em que decorreu este estudo (2021-2022), integravam a escola 226 alunos dos quais 25 (11,1%) com necessidades educativas especiais e a usufruir de medidas seletivas ao abrigo do decreto-lei 54/2018.

O corpo docente inclui 8 professores titulares de turma, 3 educadoras de infância, 2 professores de apoio educativo, 3 docentes de educação especial e a coordenadora de estabelecimento que desempenha também funções de docente de apoio educativo.

No que respeita à estabilidade, 5 dos docentes (31,3%) são contratados, pelo que não permanecem na escola por mais de um ano. Os restantes 11 (68,8%) pertencem ao quadro do agrupamento.

Relativamente às suas idades, 1 dos docentes (6,3%) situa-se na faixa etária dos 20-30 anos, 3 (18,8%) na faixa etária dos 30-40, 6 (37,5%) entre os 40 e os 50 e os restantes 6 (37,5%) têm idades que se situam acima dos 50 anos.

Do que foi possível observar e conhecer é uma escola que se pauta por conduta inclusiva, onde toda a comunidade escolar se envolve em prol dos interesses e bem-estar dos alunos, tentando dar respostas educativas adequadas ao perfil de cada um e que, como trabalha em cooperação e entreajuda, consegue a resolver sem dificuldades os problemas quotidianos.

#### **4. Desenho de Estudo**

Este trabalho de investigação é um estudo de caso cujos participantes são 2 alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual de 2 turmas dos 2º e 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico. Participa também um terceiro aluno com provável Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, mas ainda não comprovada.

São participantes neste estudo também as professoras titulares das turmas dos alunos em estudo e a docente de Educação Especial da aluna do 3º ano.

O estudo teve início com a pesquisa documental, devidamente autorizada pelo diretor do agrupamento. (cf. Anexo A).

Numa fase posterior, procedeu-se à análise documental dos alunos envolvidos e dos registos de trabalho diário dos mesmos. Seguiram-se as observações das aulas, que decorreram desde os finais do mês de janeiro aos finais de março. Foram observadas 6 aulas em cada uma das 3 turmas envolvidas, num total de 18. Estas observações ocorreram semanalmente, à 2ª feira, durante seis semanas seguidas. Em 5 destas aulas, os alunos estavam em situação de jogo, proposto e planeado por nós em articulação com a docente titular de turma, abordando os conteúdos sugeridos pela mesma. Nas primeiras quatro aulas de cada turma, foram aplicados jogos de grupo. Na semana seguinte aplicou-se a cada um dos alunos participantes, um jogo individual concretizado com o apoio da docente de Educação Especial. Numa 6ª aula observámos os alunos sem qualquer suporte lúdico na realização das suas tarefas. Posteriormente foram realizadas as entrevistas às docentes titulares de turma, aos alunos e por fim, à docente de educação especial. Foram elaborados dois guiões de entrevista, um para os

alunos e outro para as docentes participantes. Seguiu-se a análise e tratamento dos dados e por fim as conclusões do estudo. De referir que as docentes preencheram a ficha de consentimento informado, para participação no estudo (cf. Anexo B) e um pequeno questionário com dados socioprofissionais (cf. Anexo C). As entrevistas dos alunos foram também antecedidas de autorização do encarregado de educação (cf. Anexo D).

O conteúdo obtido através das técnicas referidas será objeto de análise para as conclusões deste estudo.

## 5. Caracterização dos Participantes

### 5.1. Caracterização dos alunos

Utilizou-se um tipo de amostra intencional constituída por três alunos (dois dos quais com PDI e um terceiro com a problemática ainda não comprovada) e quatro docentes: três professores titulares das respetivas turmas dos alunos participantes e uma docente de Educação Especial.

As tabelas 1 e 2 contêm a informação relativa à caracterização dos participantes.

**Tabela 1**

*Caraterização dos Alunos*

Aluno	Idade	Género	Ano de Escolaridade	Problemática
A1	7 anos	Feminino	2º	Não especificada
A2	7 anos	Masculino	2º	PDI
A3	8 anos	Feminino	3º	PDI

**A aluna referida como K nas grelhas das aulas observadas e nas tabelas de resultados assinalada como A1 tem 7 anos e frequenta o 2º ano.** Durante a permanência no Jardim de Infância e segundo as suas avaliações, apresentou um desenvolvimento abaixo do esperado para a sua idade, dificuldades a nível emocional

(agressividade para com os seus pares, dificuldade em aceitar frustrações e insucessos) da compreensão, da concentração e capacidade de trabalho. Foi sugerida, ao Encarregado de Educação, uma avaliação psicológica, mas nunca se realizou. Durante a frequência do 1º ano as suas dificuldades mantiveram-se.

No ano letivo 2021/2022, veio transferida para este Agrupamento de Escolas e iniciou o 2.º ano de escolaridade. Durante o ano letivo, tendo em conta as dificuldades reveladas pela aluna, e tendo-se verificado que as medidas universais se revelavam insuficientes, foi identificada à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), pela Docente Titular da turma, tendo como principais motivos as dificuldades de aprendizagem, dificuldades de manutenção da atenção/concentração, a falta de motivação demonstrada e, conseqüentemente, a dificuldade em alcançar os objetivos escolares nas áreas disciplinares de Português, de Matemática e do Estudo do Meio. Apresenta ainda dificuldades em memorizar informações simples, e ao nível da motricidade fina. A aluna passou a beneficiar do decreto-lei 54/2018, das seguintes alíneas das medidas seletivas de apoio à aprendizagem e inclusão: b) Adaptações curriculares não significativas; c) apoio psicopedagógico; d) antecipação e reforço das aprendizagens. Não é autónoma nas suas tarefas escolares diárias, necessitando sistematicamente do apoio da professora. Na relação com os seus pares, é uma criança agressiva e durante os intervalos prefere a companhia dos adultos. Iniciou acompanhamento em Psicologia, contudo, até ao momento, a escola ainda não dispõe de relatório psicológico que comprove qualquer problemática.

**O aluno referido como W e nas tabelas de resultados assinalado como A2 tem 7 anos e frequenta o 2º ano.** É abrangido pelo decreto-lei 54/2018, medidas universais alíneas a) – diferenciação pedagógica, b) – acomodações curriculares e) – intervenção em foco académico ou comportamental – apoio individualizado ou em pequeno grupo e pelas medidas seletivas b) – adaptações curriculares não significativas, c) – apoio psicopedagógico e d) – antecipação e reforço das aprendizagens. Tem sido acompanhado pela docente de educação Especial e seguido em consultas de desenvolvimento no hospital da área de residência. O seu insucesso académico, a grande discrepância relativamente aos seus pares com a mesma idade e ao que é esperado para a sua faixa etária, o seu desenvolvimento estato-ponderal muito abaixo do seu nível etário são os principais motivos deste acompanhamento. Embora em

ambiente de recreio interaja com os seus pares sem dificuldades, raramente fala. O seu temperamento introvertido e o seu vocabulário reduzido são provavelmente as razões pelas quais evita expressar-se oralmente. Manifesta acentuadas dificuldades ao nível académico na perceção de mensagens e na realização de algumas tarefas básicas, dependendo de outros para as executar.

**A aluna referida como S e nas tabelas de resultados assinalada como A3 tem 8 anos e frequenta o 3º ano.** “A aluna foi seguida no Hospital na sequência do acompanhamento psicológico desde o período neonatal por antecedentes de grande prematuridade. Na consulta de psicologia, para além do acompanhamento psicológico ao nível da parentalidade, foi realizada uma avaliação formal do desenvolvimento psicomotor do comportamento adaptativo, através da escala de desenvolvimento Mental de Griffiths e da Escala de Comportamento Adaptativo de Vineland, onde apresentou dificuldades na articulação verbal e na capacidade de atenção e evidenciou um atraso global do desenvolvimento, sendo mais significativo nas áreas da locomoção, pessoal-social, execução e raciocínio prático. Foi acompanhada pelo Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância. Segundo a terapeuta da fala da ELI, após a aplicação de vários testes, conclui-se que apresenta também um Atraso no Desenvolvimento da Linguagem, com alterações a nível recetivo e expressivo e uma Perturbação Articulatória. No seu percurso escolar, a aluna tem sido acompanhada pelo docente de Educação Especial, visto que usufrui das medidas seletivas do decreto-lei 54/2018 nas suas alíneas b) – Adaptações curriculares não significativas, c) - Apoio psicopedagógico e d) – Promoção do comportamento pró-social. A aluna necessita de apoio individualizado para a compreensão pois nem sempre compreende o que lhe é comunicado, sendo necessário exemplificar. É necessário reforço para a realização das atividades, nomeadamente ao nível da consciência fonológica, da compreensão oral, escrita, raciocínio e cálculo. É uma criança com baixa autoestima, com necessidade de constantes reforços positivos e afeto.”

## 5.2. Caracterização das Professoras

Tabela 2

*Caraterização dos Professores Participantes*

Profissão	Idade	Género	Situação profissional	Tempo de Serviço (anos)	Anos de experiência com alunos com NEE/PDI	Nível de ensino que leciona	Ano de escolaridade que leciona	Formação inicial	Formação especializada/Qual
P1	45	Feminino	Quadro de Escola	22	22	1º Ciclo	2º	Licenciatura em prof. do E. Básico/ E.V.T.	Não
P2	43	Feminino	Quadro de Escola	20	20	1º Ciclo	2º	Licenciatura – 1º Ciclo	Não
P3	57	Feminino	Quadro de Escola	28	28	1º Ciclo	3º	Licenciatura professores do Ensino Básico	Sim Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor
P4	41	Feminino	Contratada	17	4	Pré-escolar e 1º Ciclo	Pré-escolar, 3º e 4º ano	Licenciatura em Educadores de Infância	Sim Educação Especial: Domínio Cognitivo-Motor

As professoras (na tabela assinaladas como P1, P2 e P3), são respetivamente as docentes titulares das turmas dos 2ºA, 2ºB e 3ºB às quais pertencem os alunos participantes deste estudo. A docente de educação especial da turma do 3º ano B está sinalizada com P4. As docentes com idades compreendidas entre os 41 e os 57, são professoras do Quadro de Agrupamento, à exceção da docente de Educação Especial, ainda contratada. São todas licenciadas, sendo que as docentes titulares de turma possuem licenciatura em Educação Básica e a docente de Educação Especial tem como formação inicial, licenciatura em Educação de Infância.

Das 4 docentes participantes, 2 têm formação especializada no domínio cognitivo-motor. O tempo de serviço das docentes situa-se entre os 17e os 28 anos e a sua experiência com alunos com NEE/PDI entre os 4 e os 28 anos.

## **6. Processos e Técnicas de Recolha de Dados**

### **6.1. Pesquisa documental**

Com o intuito de conhecer os alunos envolvidos no estudo, perceber a sua problemática e as suas capacidades de resposta aos desafios e de adequar os jogos a implementar procurámos obter informações através dos seus documentos individuais. Analisámos também, com o mesmo objetivo, alguns dos seus trabalhos diários.

### **6.2. Entrevista**

Para responder à questão de partida e concretizar o objetivo do estudo, procedemos à realização de entrevistas semiestruturadas às docentes das turmas e de Educação Especial, e também aos alunos envolvidos. Construimos para o efeito, 2 guiões diferentes: um para as docentes, outro para os alunos, com base nos objetivos deste estudo (cf. Anexos E e F). “A entrevista semi-estruturada utiliza-se quando importa obter dados comparáveis de diferentes participantes. (...) As entrevistas servem para obter informação que não foi possível obter pela observação ou para verificar (triangulação) observações.” (Coutinho, 2018, p.291) Estrela (2008) acrescenta também que a finalidade das entrevistas “consiste (...) na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo”. (p. 342).

As entrevistas, previamente autorizadas pela direção do agrupamento, e no caso dos alunos, também pelo encarregado de educação, foram áudio-gravadas com a permissão dos entrevistados, a quem foi assegurada a confidencialidade dos dados obtidos através das mesmas. O conteúdo das entrevistas foi totalmente transcrito e posteriormente objeto de análise de conteúdo (cf. Anexos G, H, I, J, K, L e M). A

entrevista pressupõe “desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso (...) resultando uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e os procedimentos de produção de análise” (Vala, 1986, p. 104).

Para que das entrevistas se obtivessem os tais dados de opinião e se pudessem conhecer melhor os participantes, procurámos que as mesmas decorressem num clima de tranquilidade, descontração e empatia. Pois, tal como preconizam Rogers e Stevens (1987), “A empatia é fundamental na entrevista. A psicologia social há muito que definiu essa condição básica para o sucesso da relação, nomeadamente na relação terapêutica” (p.47).

### **6.3. Observação**

Além das entrevistas, realizaram-se também observações de aulas nas três turmas dos alunos participantes no estudo. Como já foi referido, foram observadas seis aulas em cada turma, num total de 18, neste caso concreto em que os alunos, participantes se encontravam em situação de jogo didático/atividade lúdica .Os protocolos das observações realizadas encontram-se também incluídos neste trabalho (cf. Anexos R, S, T, U, V, W). Referimos que neste projeto a observação teve um papel determinante pois foi através da mesma que se obtiveram os dados mais relevantes. “Para obter informação, é preciso observar. A observação constitui a espinha dorsal dos trabalhos de pesquisa.” (Deshaies,1992, p.295). Na observação sistemática, segundo Reuchlin (1969), citado por Estrela (1990),

“a) É posta em relevo a coerência dos processos e dos resultados obtidos;

b) são utilizadas técnicas rigorosas em condições suficientemente bem definidas para serem «repetíveis» p.42

Segundo Coutinho (2011), “cada sessão de observação deve centrar-se num único objetivo e pressupõe sempre a conceção de um protocolo ou grelha de observação com os aspetos que guiarão a observação.” Neste trabalho, cada aula observada deu origem a um registo em grelha com os comportamentos verbais e não verbais dos participantes, incluindo também uma coluna de inferências onde se registaram as reflexões que determinado comportamento ou verbalização suscita.

Segundo a autora atrás referida, o observador sempre atento, não se deve alhear dos pormenores do desenrolar da ação e da forma como a mesma termina. Citando ainda Coutinho (2011), “A observação qualitativa materializa-se em notas de campo que podem ser de dois tipos: descritivas e reflexivas”. A autora reforça ainda a importância de o observador não se afastar da natureza do problema, da ação dos participantes, do contexto e ambiente, da liderança, do clima, dos valores e atitudes da sessão que se observa. É importante registrar também as atividades que foram mais significativas e mais esclarecedoras tendo em conta os objetivos da observação, bem como a forma como responde o grupo observado: com entusiasmo, cansaço, aborrecimento, união/divisão...

A análise de conteúdo terá por base os resultados das duas técnicas implementadas (entrevistas e observações).

De acordo com Bardin (1994, p.18), “a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

## **IV. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Procederemos neste capítulo à análise dos resultados obtidos através das entrevistas e das observações das aulas.

Numa primeira abordagem apresentaremos os resultados das entrevistas das docentes seguindo-se os das entrevistas aos alunos. Posteriormente, e pela ordem que ocorreram, surgirá a análise das aulas observadas. Por fim, apresentar-se-á a discussão dos resultados com base nas duas técnicas implementadas no estudo.

Segundo Bell (2004, p. 180), “na análise, interpretação e apresentação de dados há que proceder cuidadosamente para não ir além daquilo que os resultados permitem; da mesma forma, há que ter atenção para não generalizar com base em dados insuficientes.”

### **1. Resultados das Entrevistas**

#### **1.1. Resultados das entrevistas às docentes**

Os dados da tabela 3 referem-se à análise das entrevistas às docentes das turmas dos alunos com PDI participantes do estudo: 3 docentes titulares de turma e a docente de educação especial da turma do 3º B. Foi utilizado o mesmo guião da entrevista para as quatro docentes.

Nas entrevistas, as docentes realçaram as potencialidades e fragilidades da turma, a reação dos alunos com NEE perante atividades lúdicas, a influência dos jogos na participação e aprendizagem de alunos com PDI, o envolvimento/participação dos pais/enc. de educação no processo educativo dos alunos com PDI e a reação dos alunos perante situações educativas que envolvem a participação em jogos.

**Tabela 3***Quadro Síntese da análise das entrevistas às docentes*

<b>Categoria</b>	<b>FA</b>	<b>FR</b>
Potencialidades e fragilidades da turma	31	12,28%
Reação dos alunos com NEE perante atividades lúdicas	31	12,4%
Influência dos jogos na participação e aprendizagem de alunos com PDI	20	8%
envolvimento/participação dos pais/ enc. de educação no processo educativo deste(a) aluno(a)?	19	7,6%
Reação dos alunos perante situações educativas que envolvem a participação em jogos	19	7,6%
Relação do aluno NEE com os colegas da turma	16	6,38%
Estratégias e atividades utilizadas na prática docente com vista a motivar e promover a participação dos alunos	15	6%
Vantagens da utilização de jogos na atividade docente	14	5,6%
Dificuldades enquanto professora, na intervenção junto do(a) aluno(a)	10	4%
Situações em que recorre à implementação de jogos na prática docente	10	4%
Outra situação importante a referir ainda não abordada	10	4%
Ao nível académico, situações em que revela mais dificuldades	9	3,6%
Atividades mais apreciadas pelos alunos	9	3,6%
Áreas fracas	9	3,6%
Características da turma no que respeita ao interesse pelos conteúdos e pela aprendizagem	8	3,2%
Áreas fortes	6	2,4%
Áreas do currículo em que a utilização de jogos promove/facilita a aprendizagem dos alunos	5	2%
Atividades preferidas pelo(a) aluno(a) realizadas na escola	4	1,6%
	<b>251</b>	<b>100%</b>

**Tabela 4***Potencialidades, fragilidades e características da turma*

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>FA</b>	<b>Total FA</b>
Potencialidades e fragilidades da turma	Alunos com interesse e curiosidade	14	31
	Alunos participativos	5	
	Alunos calmos e silenciosos	2	
	Alunos agitados	2	
	Falta de apoio familiar	2	
	Alunos com características individuais muito diferentes	2	
	Alunos com capacidades	1	
	Turma reduzida	1	
	Alunos conflituosos com os pares	1	
	Falta de solidariedade e colaboração	1	
Características da turma no que respeita ao interesse pelos conteúdos e pela aprendizagem	Alunos interessados/ Gostam dos conteúdos	4	8
	São participativos	3	
	Revelam curiosidade.	1	

Caracterizando as turmas envolvidas no estudo, sob o ponto de vista das docentes participantes, é notório que se trata de alunos participativos, interessados pelos conteúdos escolares e curiosos. Possuem, no entanto, algumas fragilidades de entre as quais se destaca o facto de serem alunos com características muito diferentes e terem pouco apoio familiar.

Não há opinião unânime sobre o comportamento; umas referem que são calmos, outras sublinham que são alunos agitados o que não surpreende visto que se trata de turmas diferentes.

**Tabela 5***Relação do aluno NEE com os colegas da turma*

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>FA</b>	<b>Total FA</b>
Relação do aluno NEE com os colegas da turma	Boa relação com os colegas	11	16
	Fraca relação com os colegas	3	
	Boa relação, mas pouco compreensivos e tolerantes	2	

A relação dos alunos com PDI com os seus colegas da turma é boa, na generalidade, embora a aluna A1 revele dificuldades de relacionamento interpares.

“Não se relaciona muito com os colegas.” (P1)

No entanto, a ideia com que ficámos é que é a aluna que interage pouco com os colegas, e não os pares que não a aceitam.

“tem poucos amigos.” (P1)

“É mais frequente vê-la junto dos adultos do que dos colegas.” (P1)

**Tabela 6***Atividades preferidas pelo(a) aluno(a) realizadas na escola*

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>FA</b>	<b>Total FA</b>
Atividades preferidas pelo(a) aluno(a) realizadas na escola	atividades práticas: Expressão Plástica e Educação Física	2	4
	Exercícios de rotina	1	
	Jogos e organização de materiais	1	

Destacamos como atividades preferidas pelos alunos com PDI as atividades práticas e a Expressão Plástica e Educação Física.

“Prefere as atividades práticas.” (P1)

“...a Expressão Plástica e a Educação Física, que são as áreas onde obtém mais sucesso.” (P1)

“Os exercícios de rotina porque são atividades em que sentem menos dificuldades...” (P3)

“...porque estão habituados a fazer, estão mais mecanizados e, portanto, aí eles sentem uma autonomia completamente diferente.” (P3)

### **Tabela 7**

*Ao nível acadêmico, situações em que revela mais dificuldades*

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>FA</b>	<b>Total FA</b>
Ao nível acadêmico, situações em que revela mais dificuldades	Português, Matemática Estudo do Meio	5	9
	Situações que implicam pensar e memorizar	3	
	Revela fraca percepção da realidade e da vida	1	

Por oposição, surge o Português, a Matemática e o Estudo do Meio como as situações em que revelam mais dificuldades e as que implicam pensar e memorizar.

“Tudo o que tiver a ver com o raciocínio.” (P2)

“Escrita, leitura, cálculo, pensar, memorizar, apresentar oralmente.” (P2)

“Em Português, Matemática e Estudo do Meio.” (P1)

“No Português. Leitura de textos, interpretação e escrita.” (P4)

“Dá muitos erros.” (P4)

“... a maior dificuldade talvez seja na disciplina de estudo do Meio porque tem muita dificuldade e revela fraco domínio na percepção daquilo que a rodeia e naquilo que realmente faz parte da vida das pessoas. (P3)

**Tabela 8***Áreas fortes e áreas fracas*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>Total FA</b>
Áreas fortes	Expressão Plástica e Educação Física.	4	6
	Português/Matemática	2	
Áreas fracas	Português	3	9
	Matemática (cálculo e raciocínio)	3	
	Estudo do Meio (dedução e abstração)	3	

A tabela 8 confirma exatamente a informação das duas anteriores: a Expressão Plástica e a Educação Física surgem como áreas fortes destes alunos, enquanto Português, Matemática, Estudo do Meio, com a sua implicação em termos de cálculo, raciocínio, dedução, abstração... são consideradas as suas áreas fracas. Essa informação vai ao encontro do que tem vindo a ser referido pelas docentes dos alunos com PDI e em conformidade com o que os autores explicam sobre os indivíduos com esta problemática. A APA (2014) refere que “É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média...”

**Tabela 9***Dificuldades enquanto professora, na intervenção junto do(a) aluno(a) com PDI*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>Total FA</b>
Dificuldades enquanto professora, na intervenção junto do(a) aluno(a) com PDI	Gerir o pouco tempo de apoio	5	10
	Motivar o aluno para a aprendizagem	3	
	Planificar e organizar o trabalho	1	
	Lidar com o retrocesso do aluno em termos de aprendizagem	1	

Ao analisar a tabela 9, percebemos que a maior dificuldade das docentes é gerir o tempo de apoio especializado, o tempo de apoio de que as próprias docentes poderão dispor para ajudar os alunos com mais necessidades e que consideram ser muito pouco. De facto, parece tratar-se de uma realidade, os docentes especializados serem em número muito inferior às efetivas carências, tendo em conta o número de alunos com necessidades educativas especiais.

Outro dado que nos merece consideração é a dificuldade em motivar o aluno com PDI para a aprendizagem.

“Motivar a aluna para a concretização das tarefas nas áreas em que manifesta maiores dificuldades.” (P1)

“Às vezes, às vezes trago uma atividade planificada, e acho convictamente que ele consegue fazer aquilo e é uma grande frustração que nem sempre ele está predisposto a fazê-la.” (P2)

“E às vezes, confesso que me sinto um bocadinho desanimada, porque percebo que não consigo chegar a ele (...). Às vezes, muitas vezes.” (P2)

Citando Fonseca (1989), Santos & Morato sobre a temática da motivação na deficiência, referem a pertinência de “... elaborar programas de ensino-aprendizagem individualizados e motivantes através de um conjunto de actividades de carácter lúdico e que impliquem a vivência de experiências pelo corpo...” (Santos & Morato, 2002. p. 28).

### **Tabela 10**

*Envolvimento/participação dos Enc. Educação*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>Total FA</b>
envolvimento/participação dos pais/ enc. de educação no processo educativo deste(a) aluno(a)?	Delega/responsabiliza a escola	10	<b>19</b>
	Possui pouca formação académica	5	
	Colabora pouco	4	

Da tabela destacamos outra das grandes dificuldades com que se deparam, com frequência, os docentes titulares de turma: o fraco envolvimento e pouca colaboração que a família dos alunos com necessidades educativas especiais presta à escola. Nestas turmas, na opinião das docentes, essa realidade é bem visível.

**Tabela 11**

*Estratégias e atividades utilizadas na prática docente com vista a motivar e promover a participação dos alunos*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>Total FA</b>
Estratégias e atividades utilizadas na prática docente com vista a motivar e promover a participação dos alunos	Aulas mais dinâmicas (trabalho de projeto, assembleias de turma, trabalho de grupo...)	6	<b>15</b>
	Atividades com componente lúdica	4	
	Jogos (audiovisuais)	3	
	Jogos (labirintos, caça-palavras...)	2	

Como se verifica pela análise da tabela 10, as docentes apostam maioritariamente nos trabalhos de projeto, assembleias de turma e trabalhos de grupo como forma de motivar e incluir todos os alunos nas atividades. As atividades lúdicas também são referidas como opções interessantes com a mesma finalidade. Com menor destaque surgem os jogos audiovisuais e os jogos em papel como os labirintos, caça-palavras e similares.

**Tabela 12**

*Situações em que recorre aos jogos*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>Total FA</b>
Situações em que recorre à implementação de jogos na prática docente	Para consolidar conteúdos	3	<b>10</b>
	Usa muito	2	
	Em Expressão Dramática Educação Física	2	
	Usa pouco	1	
	Em Matemática	1	
	em todas as disciplinas	1	

Relativamente às situações em que recorrem à implementação de jogos na prática docente, encontramos respostas muito diferentes, contudo a tendência para utilizar os jogos na consolidação de conteúdos é a mais comum. Os jogos nas áreas das Expressões (Educação Física e Expressão Dramática) também são referidos.

**Tabela 13**

*Vantagens da utilização de jogos na atividade docente*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>Total FA</b>
Vantagens da utilização de jogos na atividade docente	Facilitam a aprendizagem	6	<b>14</b>
	São uma forma de divertimento	3	
	Ajudam na superação de dificuldades	2	
	Desenvolvem a atenção a concentração	1	
	Aumentam a motivação, o interesse e a participação	1	

A tabela 13 revela as vantagens dos jogos na opinião das docentes entrevistadas. É evidente que os jogos são considerados facilitadores da aprendizagem, mas também de divertimento e uma forma de superar dificuldades. Aumentam a motivação, o interesse e a participação dos alunos e desenvolvem a atenção e a concentração.

“Tem muitas vantagens.” (P1)

“Eles aprendem muito enquanto jogam, muito mesmo.” (P1)

“...sem se dar conta que estão a aprender.” (P1)

“Não tenho dúvida nenhuma (...): a motivação, o interesse e a participação dos alunos que para mim é top.” (P2)

“As vantagens são muitas.” (P3)

“... estão a divertir-se.” (P3)

“Acho que é muito importante.” (P4)

“É uma maneira lúdica; o aluno pensa que está a brincar, mas não; está a desenvolver a atenção a concentração...” (P4)

“...damos pistas para eles combaterem dificuldades em contexto de sala.” (P4)

“... podemos utilizar os jogos para assimilação de competências.” (P4)

Em concordância com as opiniões das docentes sobre as vantagens da utilização dos jogos, destacamos opiniões de alguns autores sobre o tema.

Na perspectiva de Antunes (2002, p.14), “a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constitui uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social”.

Na opinião de Bandet & Sarazanas (1973), o jogo “é para a criança uma necessidade vital.” (p.27) e acrescentam também os mesmos autores que, “... é indispensável ao crescimento físico, intelectual e social da criança.” (p.39) referindo ainda que, “ (...) o brinquedo não é um objecto para «ocupar» ou «divertir» a criança, mas um meio de a educar e tornar feliz.” (p. 51)

Para Sá (2022) o brincar “... é uma porta franca muito amiga da liberdade.”

“A conduta lúdica oferece oportunidades para experimentar o comportamento que, em situações normais, jamais seriam tentados pelo medo do erro ou punição” (Kishimoto, 1998, p.140).

Uma das docentes aponta como única desvantagem, o tempo que os jogos demoram a implementar. Não deixando de ser verdade, se os alunos forem também implicados em todo o processo de implementação dos mesmos, o próprio processo será sem dúvida uma atividade do agrado das crianças, que lhes proporciona desenvolvimento e autonomia e que, em concreto para os alunos com PDI, se revela de grande benefício.

#### **Tabela 14**

*Reação dos alunos perante situações educativas que envolvem jogos*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>Total FA</b>
Reação dos alunos perante situações educativas que envolvem a participação em jogos	Participam mais	5	<b>19</b>
	Demonstram muito interesse e envolvimento	4	
	Estão mais motivados	4	
	Demonstram gosto pela competição	4	
	Aprendem com mais facilidade	2	

Nas situações que envolvem jogos, os alunos participam mais, demonstram muito interesse e envolvimento, apresentam mais motivação e demonstram gosto pela competição que o jogo proporciona, além de que a aprendizagem se torna mais fácil.

Basicamente estas respostas confirmam as da tabela anterior

“Muito bem. Eles adoram jogar...” (P1)

“Reagem muito bem porque acham que estão a brincar, mas não estão a brincar.” (P4)

“...envolvem-se muito, demonstram muito interesse.” (P1)

“... pois torna-se mais estimulante a participação...” (P3)

“Isso mostra o quanto estão envolvidos, o quanto estão empenhados.” (P2)

“É muito giro. É muito giro vê-los a participar e a discutir uns com os outros...” (P2)

“Com muito entusiasmo, com muita alegria com uma enorme participação...” (P3)

“... tornando mais efetiva e aliciante a participação de todos.” (P3)

“Nós sabemos que tudo o que é lúdico, diz muito às crianças.” (P1)

“Fazem o trabalho...com outra motivação.” (P1)

“... a motivação é muito maior...” (P3)

“... a disputar uns com os outros, não numa situação negativa, mas numa situação positiva.” (P2)

“... e como normalmente jogamos, a maior parte das vezes, fazemos jogos de grupo a competição é um elemento que eles adoram.” (P3)

“O jogo permite a competição...” (P3)

“A utilização de jogos promove e facilita a aprendizagem dos alunos...” (P3)

“... e é através do jogo que o aluno toma maior consciência das suas dificuldades.” (P3)

“É muito giro, é muito giro. Às vezes é preciso chamar à razão, às vezes é preciso dizer, vamos lá calma, calma, mas é espetacular.” (P2).

Sobre a última citação, transcrevemos a opinião de Sá (2022) que considera que “As crianças precisam de passar às vezes das marcas, e precisam que nos zanguemos com elas, de vez em quando, para que entendam onde estão as regras...” (Sá, 2022)

Do ponto de vista de Huizinga (2005), o jogo é tão importante que o considera uma categoria primária da vida e caracteriza o homem como “Homo Ludens” ao invés de “Homo Sapiens”, visto que, na sua opinião é através do jogo que a civilização humana avança e progride.

Segundo Vygotsky (1989, cit. por Moratori 2003), o lúdico estimula a curiosidade, a iniciativa, a autoconfiança, o pensamento, a concentração e desenvolve a linguagem.

**Tabela 15**

*Áreas do currículo mais favoráveis à aprendizagem com jogos*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>Total FA</b>
Áreas do currículo em que a utilização de jogos promove/facilita a aprendizagem dos alunos	Matemática	3	5
	Todas as áreas	2	

Constata-se que, na opinião das docentes, a matemática é a área mais propícia à utilização de jogos, embora haja opiniões a considerar que os jogos se podem enquadrar em todas as áreas disciplinares.

**Tabela 16**

*Reação dos alunos com NEE/PDI perante atividades lúdica*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>Total FA</b>
Reação dos alunos com NEE/PDI perante atividades lúdicas	Os jogos promovem a aprendizagem destes alunos	6	31
	Proporcionam momentos de descontração e tranquilidade	6	
	Depende do grau de dificuldade do jogo, do envolvimento e do aluno	5	
	Nem sempre funciona bem com alunos com NEE	5	
	Respondem melhor com a utilização de jogos	3	
	Sentem-se incluídos	3	
	Tem muitos benefícios /São fundamentais	2	
	Proporciona entusiasmo	1	

Percebemos, pela opinião das entrevistadas, que nos alunos com PDI, o jogo é promotor de aprendizagem, de descontração e de tranquilidade.

“Não tenho dúvida nenhuma da importância do jogo, sobretudo nestas crianças.” (P2)

“... pois, desta forma, esclarecem dúvidas e consolidam conteúdos.” (P3)

“Eles gostam geralmente deste tipo de atividades e mantêm-se participativos, atentos e concentrados.” (P4)

“Porque a situação positiva é o ele estar integrado no grupo e o ele sentir-se integrado.” (P2)

“...as crianças com NEE também correspondem melhor com a utilização de jogos.” (P1)

“O jogo, no entusiasmo, faz com que eles se libertem e que o resultado seja muito positivo.” (P2)

“Os alunos com NEE revelam também muito entusiasmo...” (P3)

“Sim, são fundamentais.” (Os jogos). (P4)

No entanto, atendendo às características específicas dos alunos com PDI, na opinião de uma das docentes entrevistadas, a reação destes alunos à situação de jogo depende de alguns fatores.

“Depende. Depende do jogo. Depende do grau de dificuldade do jogo, depende.” (P2)

“Este aluno em concreto é um aluno muito especial.” (P2)

“Depende do agrado que ele tiver pelo jogo.” (P2)

“Depende do envolvimento que está a toda a volta...” (P2)

“Em termos de dificuldade, concentração, atenção às vezes são muito reduzidos e é preciso também estabelecer um ambiente calmo e tranquilo para que eles consigam perceber.” (P2)

**Tabela 17**

*Influência dos jogos em alunos com PDI*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>Total FA</b>
Influência dos jogos na participação e aprendizagem de alunos com PDI	Aumenta a participação dos alunos	7	<b>20</b>
	Promove a desinibição	4	
	Aumenta interesse	3	
	É motivo de insegurança por medo de errar	3	
	Melhora as competências	2	
	Aumenta a compreensão	1	

A influência dos jogos na participação e aprendizagem dos alunos com PDI, na opinião das docentes, é muito semelhante à participação dos outros alunos. Nos alunos com PDI, os jogos promovem a participação, o interesse, a desinibição, melhoram as competências e aumentam a compreensão.

“Noto que se envolve e participa muito mais.” (P1)

“... e isso promove a participação, a descontração e isso é positivo, não há dúvida.” (P2)

E esta situação de jogo permite que eles se libertem...” (P2)

“Mesmo que eles não sejam uns elementos interventivos, dos mais participativos no jogo, mas para o bem-estar deles é claro que é muito positivo.” (P2)

“Melhora as suas competências para depois se expressar, para ler, para não dar tantos erros ortográficos...” (P4)

No entanto há também a opinião que, dadas as suas características e especificidades e pelo facto de terem consciência das suas dificuldades, os alunos com PDI por vezes têm receio de comprometer o sucesso do grupo nos jogos e de colocar em destaque essas mesmas dificuldades.

“Eu acho que ela participa dentro dos possíveis, mas sempre com muito medo, muita insegurança, de forma muito constrangida, sempre com medo de errar e de colocar em causa o restante grupo.” (P3)

“... e que não estejam ali com medo de errar, com medo de participar, com medo de que sejam motivo de risada dos colegas...” (P2)

**Tabela 18***Atividades mais apreciadas pelos alunos*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>Total FA</b>
Atividades mais apreciadas pelos alunos	A Hora do conto	3	<b>9</b>
	Momentos de maior dinamismo e diálogo	3	
	jogos	3	

“Tudo o que promova o diálogo, a confrontação, a discussão, o trabalho prático, a implementação, a investigação.” (P2)

“A Hora do conto.” (P1)

“Eles adoram.” (P1)

“É o momento em que considero que se envolvem e estão atentos e motivados.” (P1)

Sem dúvida os quizz.” (P3)

“Eles gostam geralmente deste tipo de atividades...” (P4)

“... e mantêm-se participativos e atentos e concentrados.” (P4)

Verificamos, através da análise da tabela e dos excertos das docentes, que os alunos preferem aulas com caráter lúdico, mas também apreciam as aulas onde o debate e a troca de opiniões seja possível. E as histórias também os cativam.

**Tabela 19***O jogo como recurso para inovar práticas e promover a participação*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>Total FA</b>
O jogo como recurso para inovar práticas e promover a participação	O jogo permite inovar práticas pedagógicas	4	<b>10</b>
	O jogo permite um maior envolvimento e participação de todos	3	
	Os alunos com PDI têm geralmente insegurança e baixa autoestima	3	

A entrevista às docentes permitiu recolher outras opiniões relevantes sobre o tema as quais têm sido abordadas ao longo do trabalho: a contribuição dos jogos na inovação de práticas pedagógicas, a sua importância na participação e na motivação dos alunos com PDI e as especificidades destes alunos que dificultam a sua aprendizagem e afetam a sua relação com os pares, como a insegurança, a baixa autoestima... Os excertos que se transcrevem, refletem o que atrás referimos.

“Acho que é importante, o jogo, para quebrar aqui algum método tradicional que tanto se tem repercutido nestes anos todos, no ensino com o professor apenas como veículo transmissor de informação e os alunos apenas como recetores.” (P2)

“E porque é muito importante este envolvimento.” (P2)

“...porque as crianças mudaram...” (P2)

“...porque os interesses já não são os mesmos.” (P2)

“O conhecimento constrói-se com a ajuda de todos.” (P2)

“Relativamente a estes alunos, verifica-se que ao longo destes anos todos, eles revelam geralmente muita insegurança...” (P3)

“...têm as suas dificuldades e têm noção delas...” (P3)

“...revelam quase todos uma fraca autoestima e isto são condicionantes, sem dúvida que de sobremaneira os afetam nas suas aprendizagens e nos seus progressos.” (P3)

Estas últimas opiniões vêm ao encontro do que defendem Salomão e Martini (2007), acrescentando, porém, o benefício dos jogos e do afeto como facilitadores da aprendizagem.

Crianças necessita (sic) de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de se chegar perto do sujeito e a ludicidade, em conjunto, um caminho estimulador para se atingir uma totalidade no processo de aprender, e aprender brincando. (p.11)

## 1.2. Resultados das entrevistas aos alunos

**Tabela 20**

*Quadro Síntese da análise das entrevistas aos alunos*

<b>Categoria</b>	<b>FA</b>	<b>FR</b>
Como aprende melhor	10	19,6%
Áreas e atividades preferidas	9	17,64%
Atividade preferida na escola	5	9,8%
Trabalhos que gosta menos de fazer	5	9,8%
Motivo da preferência	5	9,8%
Como gosta de trabalhar	4	7,84
A quem pede ajuda	3	5,88%
Trabalhos em que sente dificuldades	2	3,92%
Jogo preferido	2	3,92%
Como é um dia de aulas	2	3,92%
O que faz no recreio	2	3,92%
Opinião sobre os trabalhos que faz com ajuda dos jogos	2	3,92%
	<b>51</b>	<b>100%</b>

Os alunos participaram bastante nas entrevistas e incidiram nas categorias citadas: como aprende melhor, áreas e atividades preferidas, atividade preferida na escola, trabalhos que gosta menos de fazer e o motivo da preferência de determinados jogos. Apresentam-se de seguida as categorias e subcategorias decorrentes da análise de conteúdo, considerando a ordem pela qual os temas foram abordados nas entrevistas.

**Tabela 21***Atividade preferida na escola*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>FA</b>
Atividade preferida na escola	Gosta de brincar	1	2		3
	Gosta de comer	1			1
	Gosta de trabalhar			1	1

Não nos surpreende que crianças destas idades elejam a brincadeira como atividade preferida. Indo ao encontro do que defende Sá (2022) que afirma que “brincar é o aparelho digestivo do pensamento. Brincar ajuda a aprender. E a resolver problemas. E ajuda a fazer parcerias.”

**Tabela 22***Área e atividade preferida*

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>FA</b>
Áreas e atividades preferidas	Matemática	1	2		3
	jogos			3	3
	exercícios do livro			1	1
	Pinturas		1		1
	Fichas de Português	1			1
Como gosta mais de trabalhar	Em grupo	1	1	2	4
	Individualmente				0

Destacamos a preferência pelos jogos, mas surpreendentemente, a par dos jogos, a matemática destaca-se como uma atividade do agrado destes alunos. Não obstante a exigência desta área no que respeita a abstração, raciocínio e cálculo, domínios onde geralmente os alunos com PDI demonstram maiores fragilidades, surge como atividade predileta, a par com os jogos, também muito do seu agrado.

Relativamente à forma de trabalhar, é unânime a preferência pelo trabalho em grupo. Esta preferência dos alunos opõe-se de forma clara à opinião de uma das professoras quanto ao funcionamento do trabalho de grupo em alunos com esta problemática. Os excertos que a seguir se transcrevem, mostram essa opinião:

“... porque quando trabalham em grupo com outros colegas têm sempre medo de comprometer o grupo...” (P3).

“... embora demonstrem alguma insegurança e medo de errar perante os seus pares.” (P3)

“... por não saberem, e eu acho também que é nestas ocasiões que se tornam mais evidentes as dificuldades perante os seus pares.” (P3)

“Não é tão favorável para estes alunos.” (P3)

### **Tabela 23**

*Trabalhos de que menos gosta/onde sente mais dificuldades*

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>FA</b>
Trabalhos em que sente mais dificuldade	Português		1		1
	Inglês			1	1
Trabalhos que gosta menos de fazer	Inglês	2		1	3
	Estudo do Meio		1	1	2

Os alunos gostam menos de fazer os trabalhos das áreas curriculares de Inglês e Estudo do Meio.

Na mesma ordem de ideias, uma das docentes sublinha as dificuldades dos alunos nesta área, como decorre das seguintes citações:

“A mais fraca é Estudo do Meio que implica maior estudo e dedução...” (P3)

“... neste caso, por exemplo, se estivermos a estudar o corpo e os sistemas, é tudo muito abstrato para ela.” (P3)

“...e revela fraco domínio na perceção daquilo que a rodeia e naquilo que realmente faz parte da vida das pessoas.” (P3)

**Tabela 24***Aprendizagem com jogos*

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>FA</b>
Como aprende melhor	Com jogos	2	2	5	9
	Com fichas de trabalho			1	1
O motivo da preferência	Gosta de aprender	1		3	4
	É divertido	1			1

Os alunos consideram que a melhor maneira de aprender é através de jogos, sublinhando a possibilidade de manusear os materiais, o caráter divertido e social do jogo e as aprendizagens que este permite. Os excertos seguintes ilustram algumas destas opiniões.

“Eu aprendo melhor “com os jogos.” (A2) “Porque mexemos no material.” (A2)

“Os jogos são divertidos e também se pode fazer grupos com jogos. Os jogos são mesmo divertidos. (A3) “Os jogos são mais divertidos.” (A3) “Os jogos são mais divertidos que as fichas.” (A3)

“Posso aprender matemática e português.” (A3)

“São divertidos e fixes... “... e aprendo muito.” (A3)

De acordo com Antunes (2002, p.14), “a aprendizagem é tão importante quanto o desenvolvimento social e o jogo constitui uma ferramenta pedagógica ao mesmo tempo promotora do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento social”.

“Brincar é essencial para a criança pois é deste modo que ela descobre o mundo à sua volta e aprende a interagir com ele” (Zatz, Zatz & Halabran, 2006, p.7).

Na opinião de Sá (2022), “o brincar é um complexo vitamínico absolutamente fantástico para que os nossos filhos aprendam mais português, mais matemática...” A mesma fonte refere também que “quanto mais as crianças brincam, mais inteligentes se tornam. Não no sentido de repetirem as coisas, mas no sentido de as questionar, de discorrer, de pensar pela sua cabeça.” (Sá, 2022)

## 2. Resultados das Observações

As observações das aulas em que os jogos foram aplicados à turma decorreram com a turma subdividida em grupos. Nas turmas do 2º ano constituídas por 24 alunos, formaram-se 4 grupos de 6 elementos. Na turma do 3º, com 18 alunos, formaram-se 2 grupos de 4 e 2 grupos de 5 elementos.

As observações realizadas centraram-se apenas nos grupos em que estão incluídos os três alunos com PDI. É dos grupos em que estão integrados que respeitam as observações anexas a este estudo e sobre as quais recai a nossa análise. Há, contudo, alguns comportamentos ou verbalizações que ocorreram noutros grupos, na turma, que também foram registados, pela pertinência e pelo contributo para uma maior compreensão do tema em estudo.




### Figura 1

*Jogo da 1ª aula*






**Figura 2**

*Ficha de Autoavaliação das Atividade*

Avalio-me!	 Sim	 Não	 Preciso melhorar
Cumpri as regras de bom comportamento.			
Particpei com empenho na atividade			
Gostei da atividade.			

Avalio-me!	 Sim	 Não	 Preciso melhorar
Cumpri as regras de bom comportamento.	X		
Particpei com empenho na atividade	X		
Gostei da atividade.	X		

O jogo da 1ª aula foi construído, a nosso pedido, pelos alunos da turma do 3º B, em aulas de Expressão Plástica. Foi um projeto levado a cabo com toda a dedicação e empenho. Foi muito gratificante ver a felicidade espelhada naqueles rostos quando terminaram os tabuleiros do jogo. A construção deste material pelos próprios alunos também decorreu em grupos.

O jogo era destinado a consolidar conteúdos de matemática. Foi operacionalizado através dos referidos jogos de tabuleiro (um por grupo), com uso de dados e com perguntas em cartões, adequadas à turma e ano de escolaridade e também com cartões de cores diferentes, destinados aos alunos com PDI. Os cartões, dobrados em 4 partes continham, além da pergunta, a solução da mesma em parte oculta, tornando, deste modo, viável o jogo sem a presença da professora, que apenas ia monitorizando conforme as necessidades do momento. Quando algum aluno do grupo não sabia ler a pergunta (como acontecia com os alunos com PDI), um aluno com maior facilidade na

leitura, ajudava o colega nessa tarefa. Havia casas premiadas que, por exemplo, permitiam avançar mais do que o que era ditado pelo dado, e outras de castigo que, ao contrário, impediam de jogar na próxima volta ou até recuar casas. Ganhava o aluno que conseguia chegar primeiro à meta, passando por todas as casas ou, como aconteceu algumas vezes nestas aulas, por falta de tempo, o aluno que ficava mais à frente.

No final da aula, os alunos preencheram uma ficha de autoavaliação sobre a atividade e sobre o seu empenho e dificuldades. (Figura 2)

**Tabela 25**

*Resultados da 1ª aula observada (2ªA)*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>FR</b>	<b>Total FA</b>	<b>FR</b>		
Comportamentos / atitudes	Sorriem / gritam	5	35,7%	35	100%		
	Exprimem tristeza por não acertar	3	21,4%				
	Levantam os braços	2	14,3%				
	Exprimem satisfação / expectativa	2	14,3%				
	Movem-se na cadeira/agitam-se	2	14,3%				
<b>Total UR</b>		<b>14</b>	<b>100%</b>				
Expressões / verbalizações	Verbalizam o sucesso/insucesso face aos pares	10	47,6%				
	A professora exprime aprovação/incentivo	6	28,6%				
	Os alunos exprimem aprovação/incentivo	3	14,3%				
	Revelam desejo de continuar a jogar	2	9,5%				
<b>Total UR</b>		<b>21</b>	<b>100%</b>				

Este jogo foi do agrado dos 6 alunos que faziam parte do grupo.

Percebeu-se, durante toda a atividade, um grande envolvimento e uma preocupação em saber as respostas, o que nos leva a inferir que, mesmo quando os alunos não sabiam e erravam, aprendiam os conteúdos porque conferiam as respostas ou porque algum dos elementos do grupo explicava. As respostas certas dos elementos do grupo eram também uma forma de reter informação e compreender algum conteúdo que ainda não estivesse consolidado. O espírito de competição esteve sempre presente (traduzido por 47,6% na tabela 25), contudo com todo o respeito de uns para com os outros. Verificamos que também que a professora incentiva os alunos em cada jogada, quer acertem, quer percam. Há a salientar os comportamentos dos alunos que são reveladores de que o jogo permitiu a diversão. (cf. Anexo R)

A K., com mais dificuldades que os seus pares, participou da mesma forma, sempre demonstrando muita satisfação e, tal como os outros, manteve-se atenta e motivada ao longo do jogo. No final, é visível que a K. gostava que o jogo continuasse. Os excertos seguintes comprovam o que referimos.

“A K. demonstra vontade de jogar. Revela aborrecimento por ter de terminar.”

“Acertei! Dois.” – Diz a K.

“Eu gostava de ganhar.” – diz a K.

No final do jogo, a professora fez uma breve sondagem junto dos alunos sobre a quantidade de questões que cada aluno errou e se tinham ficado a saber as questões que erraram. Pareceu-nos que, no que respeita à consolidação de conteúdos, o jogo cumpriu muito bem o objetivo. Além desse, cumpriu claramente outros requisitos. O envolvimento, a concentração no jogo, a motivação e a participação dos alunos, não apenas no grupo observado, mas em todos os alunos na generalidade, foi notória do início ao fim do jogo.

**Tabela 26***Resultados da 1ª aula observada (2ºB)*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>FR</b>	<b>Total FA</b>	<b>FR</b>		
Comportamentos /atitudes	Exprimem satisfação /expetativa	8	36,4%	54	100%		
	Sorriem /gritam	4	18,2%				
	Movem-se na cadeira /agitam-se	3	13,6%				
	Exprimem tristeza por não acertar	3	13,6%				
	Levantam-se para festejar	2	9,1%				
	Levantam os braços	2	9,1%				
<b>Total UR</b>		<b>22</b>	<b>100%</b>				
Expressões/ verbalizações	Verbalizam o sucesso/insucesso face aos pares	16	50%				
	Revelam desejo de continuar a jogar	6	18,8%				
	Os alunos exprimem aprovação/incentivo	6	18,8%				
	A professora exprime aprovação/incentivo	4	12,5%				
<b>Total UR</b>		<b>32</b>	<b>100%</b>				

O W. é um aluno bastante introvertido, fala pouco e manifesta dificuldades em se expressar; apenas o faz quando diretamente questionado. No entanto, durante o jogo manteve sempre uma atitude de interesse e participação, como podemos constatar da análise da grelha de observação da turma do 2º B (anexo R). De entre outros, destacamos os seguintes comportamentos:

“O W espereita a resposta. Sorriso”

“O W. manifesta satisfação. (sorriso)”

“O W. levanta-se da cadeira para espereitar o cartão do colega.”

**Tabela 27***Resultados da 1ª aula observada (3ºB)*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>FR</b>	<b>Total FA</b>	<b>FR</b>		
Comportamentos / atitudes	Exprimem de tristeza por não acertar	5	29,4%	36	100%		
	Exprimem satisfação /Expetativa	4	23,5%				
	Sorriem /gritam	4	23,5%				
	Movem-se na cadeira/agitam-se	3	17,6%				
	Levantam os braços	1	5,9%				
<b>Total UR</b>		<b>17</b>	<b>100%</b>				
Expressões / verbalizações	Revelam desejo de continuar a jogar	5	26,3%				
	Verbalizam o sucesso/insucesso face aos pares	5	26,3%				
	Os alunos exprimem aprovação/incentivo	5	26,3%				
	A professora exprime aprovação/incentivo	2	10,5%				
	Pedem ajuda	2	10,5%				
<b>Total UR</b>		<b>19</b>	<b>100%</b>				

Da observação de atitudes e comportamentos bem como das verbalizações proferidas ao longo da aula podemos concluir que não apenas a S, mas todos os alunos do grupo demonstraram entusiasmo durante o jogo, tendo sido visível o descontentamento por terem de concluir. De referir que pediram para voltar a jogar numa próxima oportunidade.

Analisando a tabela 27, podemos verificar que há valores que se destacam pela frequência com que ocorrem, nomeadamente, as expressões de incentivo por parte dos alunos, a verbalização de sucesso ou insucesso para com os colegas, deixando transparecer a competição que foi vivenciada, a expressão de tristeza quando não acertam e o desejo de continuar a jogar e que revelam bem a importância que tem para estes alunos a componente lúdica nas aulas.

Concluimos também que a participação da S é semelhante à dos outros elementos da turma e que a aluna se revela igualmente motivada e incluída. Salientamos algumas atitudes da aluna que comprovam o que referimos:

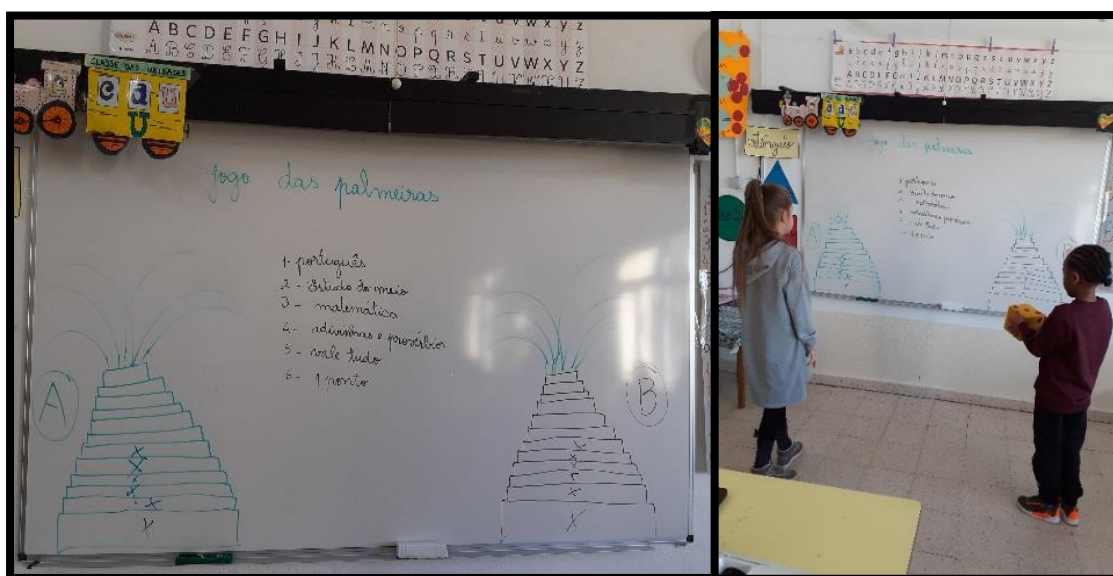
“Com um sorriso de satisfação, a S. avança 3 casas no tabuleiro.”

“A S. está muito atenta ao jogo.”

“A S. está muito entusiasmada e bem-disposta.”

### Figura 3

*Jogo da 2ª aula (Jogo das Palmeiras)*



O Jogo das Palmeiras foi de todos os jogos implementados, aquele que a maioria dos alunos, mais gostou. É muito versátil. Além de permitir abordar todos as áreas curriculares, pode ser usado para uma área especificamente, explorando diversos domínios e temas ou até adaptá-lo sem ser direcionado para conteúdos escolares. Basta elaborar as questões adequadas à situação. Pode ser jogado em grupos ou no grande grupo/turma. Optámos por aplicá-lo com a turma toda em conjunto. Joga-se em duas equipas e com um dado. Cada um dos 6 lados do dado corresponde a um tema (ou área curricular) e a cujas perguntas será necessário responder, conforme calhar no dado. A exceção é o 6: quando calha 6 no dado, a equipa do aluno que o lançou ganha um ponto e nenhum dos dois alunos tem de responder a qualquer pergunta. Ganha o

jogo, a equipa que chega em primeiro lugar ao topo da palmeira. As duas palmeiras (uma de cada equipa) foram desenhadas do quadro antes do início do jogo. (figura 3) Para quem como nós observou a aula, testemunhou a euforia que se viveu do princípio ao fim, nem sempre possível traduzir em palavras.

**Tabela 28**

*Resultados da 2ª aula observada (2ªA)*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>FR</b>	<b>Total FA</b>	<b>FR</b>
Comportamentos / atitudes	Levantam-se para festejar	8	20,5%	62	100%
	Sorriem/gritam	8	20,5%		
	Exprimem satisfação /expetativa	5	12,8%		
	Movem-se na cadeira/ agitam-se	7	17,9%		
	Levantam os braços	7	17,9%		
	Exprimem tristeza por não acertar	3	7,7%		
	Esfregam as mãos	1	2,6%		
<b>Total UR</b>		<b>39</b>	<b>100%</b>		
Expressões / verbalizações	A professora exprime aprovação/incentivo	9	39,1%	23	100%
	Verbalizam o sucesso/insucesso face aos pares	8	34,8%		
	Revelam desejo de continuar a jogar	6	26,1%		
<b>Total UR</b>		<b>23</b>	<b>100%</b>		

Verificamos que os valores se encontram muito próximos, surgindo como prevalentes o incentivo da professora aos seus alunos, a verbalização do sucesso e insucesso, que demonstra o espírito de competição que se vive nas duas equipas. A forma como “festejam” cada vez que acertam reflete o quanto se divertiram ao longo do jogo, sendo essa uma das razões pela qual gostaram tanto da atividade.

Além da diversão e motivação, este jogo cumpriu os objetivos da aprendizagem, pois esses momentos ocorrem sistematicamente. A inclusão e a participação de todos os alunos são características fundamentais deste jogo: todos têm o mesmo nível de participação.

“Alguns elementos da equipa A levantam-se da cadeira, outros levantam os braços. A K. manifesta satisfação. (expressão facial)”

“Na K. também se verifica expectativa e impaciência no olhar, enquanto aguarda a pergunta. O aluno da equipa A deu um salto. (Satisfação). A K. no lugar levanta os braços e ri.”

**Tabela 29**

*Resultados da 2ª aula observada (2ºB)*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>FR</b>	<b>Total FA</b>	<b>FR</b>
Comportamentos / atitudes	Exprimem satisfação / expectativa	8	28,6%	66	100%
	Movem-se na cadeira /agitam-se	6	21,4%		
	Exprimem tristeza por não acertar	4	14,3%		
	Levantam os braços	4	14,3%		
	Sorriem/gritam	3	10,7%		
	Esfregam as mãos	2	7,1%		
	Levantam-se para festejar	1	3,6%		
<b>Total UR</b>		<b>28</b>	<b>100%</b>		
Expressões / verbalizações	Revelam desejo de continuar a jogar	14	36,8%	66	100%
	A professora exprime aprovação/incentivo	12	31,6%		
	Verbalizam o sucesso/insucesso face aos pares	8	21,1%		
	Os alunos exprimem aprovação/incentivo	4	10,5%		
<b>Total UR</b>		<b>38</b>	<b>100%</b>		

Da análise da tabela acima, referente à turma do 2º B destacamos o “desejo de continuar a jogar” (36,8%) e que demonstra o envolvimento e a motivação dos alunos durante o jogo. A professora também teve um papel preponderante no incentivo aos alunos. Há a

destacar ainda a satisfação e expectativa. O W, aluno que observámos mais atentamente, demonstrou, tal como todos os outros, motivação, interesse e igual participação, como se demonstra com os exemplos da observação da aula:

“O W está sempre sorridente, nem agora que ganhou a equipa adversária, “perdeu” o sorriso.”

“O W tem mantido esta atitude desde o início do jogo: interesse e expectativa no resultado de cada pergunta.”

**Tabela 30**

*Resultados da 2ª aula observada (3ºB)*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>FR</b>	<b>Total FA</b>	<b>FR</b>
Comportamentos / atitudes	Exprimem satisfação/expectativa	7	38,9%	36	100%
	Levantam os braços	3	16,7%		
	Sorriem/gritam	2	11,1%		
	Levantam-se para festejar	2	11,1%		
	Movem-se na cadeira/agitam-se	2	11,1%		
	Esfregam as mãos	1	5,6%		
	Exprimem tristeza por não acertar	1	5,6%		
<b>Total UR</b>		<b>18</b>	<b>100%</b>		
Expressões / verbalizações	Revelam desejo de continuar a jogar	8	44,4%	36	100%
	Verbalizam o sucesso/insucesso face aos pares	5	27,8%		
	A professora exprime aprovação/incentivo	3	16,7%		
	Os alunos exprimem aprovação/incentivo	2	11,1%		
<b>Total UR</b>		<b>18</b>	<b>100%</b>		

Nesta turma, destacam-se a satisfação por estarem a jogar (38,9%). Este comportamento foi bem marcante do princípio ao fim. Dadas as características da turma, mais calma e sossegada, não exteriorizam tanto com comportamentos barulhentos que colocam em causa a tranquilidade no decorrer das atividades. Trata-se de uma turma com uma maturidade diferente da das 2 turmas do 2º ano. Contudo,

constata-se ainda que o jogo foi motivo de grande satisfação pois o “desejo de continuar a jogar” é o comportamento que se destaca (44,4%).

Salientamos algumas intervenções e comportamentos da aluna com PDI durante a aula e que comprovam o seu envolvimento na atividade:

“A S não parece ter ficado incomodada por não ter pontuado. A sua atitude é de quem está muito interessada no jogo.”

“A S lança o dado e sai 1. A S acerta na resposta, mas não consegue responder antes da colega da equipa B.”

**Figura 4**  
*Jogo da 3ª aula*



**Tabela 31***Resultados da 3ª aula observada (2ªA)*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>FR</b>	<b>Total FA</b>	<b>FR</b>
Comportamentos / atitudes	Sorriem/gritam	10	37%	62	100%
	Levantam os braços	6	22,2%		
	Esfregam as mãos	4	14,8%		
	Exprimem satisfação/expetativa	3	11,1%		
	Movem-se na cadeira/agitam-se	3	11,1%		
	Exprimem tristeza por não acertar	1	3,7%		
<b>Total UR</b>		<b>27</b>	<b>100%</b>		
Expressões / verbalizações	Verbalizam o sucesso/insucesso face aos pares	18	51,4%	62	100%
	Revelam desejo de continuar a jogar	10	28,6%		
	Os alunos exprimem aprovação/incentivo	6	17,1%		
	A professora exprime aprovação/incentivo	1	2,9%		
<b>Total UR</b>		<b>35</b>	<b>100%</b>		

Podemos constatar que o grupo da K reagiu com bastante entusiasmo ao jogo. Saliemos o espírito de competição que se viveu no grupo, traduzido pelos 51,4% em que os seus elementos verbalizam a sua preocupação em ganhar. Destacamos ainda o entusiasmo e alegria e o desejo de continuar a jogar de todos os elementos e também da K (37%). Foi um jogo que proporcionou a participação de todos os elementos tendo, por esse motivo, captado o interesse do início ao fim.

“A K. depois de pensar e vacilar, deu ma resposta certa, mas pareceu-nos que não tinha a certeza de que a resposta certa fosse essa. Alguns elementos do grupo ajudaram.”

“A K. conseguiu identificar as sílabas da palavra “papel”. Ficou muito contente.”

“A K. revela entusiasmo. O seu olhar, em constante movimento, acompanha todas as jogadas sem distração.”

**Tabela 32***Resultados da 3ª aula observada (2ºB)*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>FR</b>	<b>Total FA</b>	<b>FR</b>
Comportamentos / atitudes	Exprimem tristeza por não acertar	8	32%	33	100%
	Esfregam as mãos	4	16%		
	Levantam os braços	3	12%		
	Exprimem satisfação/ expectativa	3	12%		
	Sorriem/gritam	3	12%		
	Movem-se na cadeira/ agitam-se	3	12%		
	Levantam-se para festejar	1	4%		
<b>Total UR</b>		<b>25</b>	<b>100%</b>		
Expressões / verbalizações	Verbalizam o sucesso/insucesso face aos pares	3	37,5%		
	A professora exprime aprovação/incentivo	2	25%		
	Os alunos exprimem aprovação/incentivo	2	25%		
	Revelam desejo de continuar a jogar	1	12,5%		
<b>Total UR</b>		<b>8</b>	<b>100%</b>		

O jogo decorreu com o visível entusiasmo de toda a turma. Os comportamentos, atitudes e verbalizações registados no grupo do aluno W permitem concluir que houve grande envolvimento de todos os elementos, sendo “a tristeza por não acertar” nas perguntas o comportamento que ocorre mais vezes (32%). O contentamento cada vez que acertam também se destaca (esfregam as mãos com 16%). Salientamos que o sucesso e a preocupação pelas aprendizagens também se evidencia pelas verbalizações dos alunos (37,5%). O W manteve-se atento ao jogo, a sua participação foi semelhante à dos seus colegas de grupo e a inclusão foi óbvia. Embora o aluno não verbalize muito, pelas suas expressões, demonstrou motivação, interesse e gosto pelo jogo. O excertos que se seguem demonstram o que atrás referimos (cf. Anexo T).

“ O W manifesta contentamento.” “O W. fala pouco. Mas está atento ao jogo”.

“(O W) Exibe um grande sorriso ao perceber que a sua resposta está certa. Baloiça na cadeira.”

“O W. está ansioso por voltar a jogar. Acompanha com o olhar todos os movimentos dos colegas.”

**Tabela 33**

*Resultados da 3ª aula observada (3ºB)*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>FR</b>	<b>Total FA</b>	<b>FR</b>		
Comportamentos / atitudes	Levantam os braços	6	25%	41	100%		
	Exprimem satisfação/expetativa	5	20,8%				
	Sorriem/gritam	5	20,8%				
	Movem-se na cadeira/ agitam-se	5	20,8%				
	Exprimem de tristeza por não acertar	3	12,5%				
<b>Total UR</b>		<b>24</b>	<b>100%</b>				
Expressões / verbalizações	Verbalizam o sucesso/insucesso face aos pares	6	35,3%				
	A professora exprime aprovação/incentivo	4	23,5%				
	Os alunos exprimem aprovação/incentivo	4	23,5%				
	Revelam desejo de continuar a jogar	3	17,6%				
<b>Total UR</b>		<b>17</b>	<b>100%</b>				

Percebe-se, sobretudo pelos comportamentos, que o jogo proporcionou divertimento e alegria. Destacamos a percentagem de vezes que os alunos levantam os braços, que exprimem satisfação/expetativa, que sorriem/gritam e que verbalizam a sua preocupação com o sucesso ou o insucesso, dando a perceber o envolvimento, a felicidade, o entusiasmo e a motivação que o jogo lhes despertou. Uma leitura atenta e integral da grelha de observação, permite concluir que a S, o principal foco desta observação, partilha das mesmas sensações dos colegas, sendo notória a inclusão, a motivação e a participação da aluna.

“A S. não verbaliza nenhuma palavra, mas exibe um grande sorriso de satisfação.”

“A S. mostra um sorriso tímido, mas feliz.”

“A S. levanta os braços em sinal de contentamento.”

“A S. acompanha com o olhar, com atenção as jogadas dos colegas.”

Utilizámos para a 4ª aula o material do Dixit embora simplificando as regras, pois tendo em conta a idade dos alunos e numa primeira abordagem, importava não perder tempo com regras. O importante eram os objetivos do jogo: desenvolver a linguagem e o vocabulário, a imaginação e raciocínio e acima de tudo combater a inibição.

Simplificadas as regras, os alunos apenas tinham de visualizar as cartas, distribuídas pelo narrador (um dos jogadores com essa função), sem que os outros elementos do grupo as vissem. O narrador escolhia uma carta das suas, virada para baixo, e proferia uma pista relacionada com ela (uma frase ou uma palavra). Cada um dos outros jogadores colocava ao lado da carta do narrador, a sua, também virada para baixo, que mais se aproximasse da pista do narrador. Baralhadas as cartas e voltadas para cima, cada jogador votava (com os pontos que tinha em pequenos cartões) na que, de acordo com o seu palpite, seria a do narrador. Ganhava 1 ponto cada jogador que tivesse acertado. O narrador ganhava um ponto por cada voto, exceto se todos tivessem votado nele. Nesse caso teria zero. A função de narrador é rotativa.

### Figura 5

*Jogo da 4ª aula*



**Tabela 34***Resultados da 4ª aula observada (2ªA)*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>FR</b>	<b>Total FA</b>	<b>FR</b>
Comportamentos / atitudes	Exprimem satisfação /expetativa	9	52,9%	44	100%
	Levantam os braços	3	17,6%		
	Exprimem tristeza por não acertar	2	11,8%		
	Sorriem/gritam	1	5,9%		
	Esfregam as mãos	1	5,9%		
	Movem-se na cadeira/ agitam-se	1	5,9%		
<b>Total UR</b>		<b>17</b>	<b>100%</b>		
Expressões / verbalizações	Revelam desejo de continuar a jogar	10	37%	44	100%
	Verbalizam o sucesso/insucesso face aos pares	7	25,9%		
	A professora exprime aprovação/incentivo	5	18,5%		
	Os alunos exprimem aprovação/incentivo	5	18,5%		
<b>Total UR</b>		<b>27</b>	<b>100%</b>		

Destaca-se a satisfação pela participação no jogo. As verbalizações e atitudes dos alunos revelam que o jogo lhes proporcionou prazer e alegria. Sentiu-se a motivação pela forma insistente como verbalizavam o seu sucesso e/ou insucesso. A participação da K encontra-se ao nível dos restantes elementos da turma, embora tenha manifestado algumas dificuldades e precisasse de ajuda. A motivação da aluna não deixa dúvidas pela satisfação que manifestou ao longo do jogo.

“A K. revela dificuldade neste jogo, quase sempre necessita de ajuda para formular a sua pista. Mas está interessada.”

“No momento de virar as cartas, a K. agita as pernas com insistência.”

“A K. apressa-se a avançar no tabuleiro do jogo. Nota-se satisfação no rosto e nos gestos.”

**Tabela 35***Resultados da 4ª aula observada (2ºB)*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>FR</b>	<b>Total FA</b>	<b>FR</b>
Comportamentos / atitudes	Exprimem satisfação /expetativa	13	76,5%	34	100%
	Movem-se na cadeira/ agitam-se	3	17,6%		
	Levantam os braços	1	5,9%		
<b>Total UR</b>		<b>17</b>	<b>100%</b>		
Expressões / verbalizações	Verbalizam o sucesso/insucesso face aos pares	6	35,3%		
	Os alunos exprimem aprovação/incentivo	5	29,4%		
	Revelam desejo de continuar a jogar	4	23,5%		
	A professora exprime aprovação/incentivo	2	11,8%		
<b>Total UR</b>		<b>17</b>	<b>100%</b>		

Nesta turma destaca-se a “satisfação/expetativa” e “o desejo de continuar a jogar”, que denotam o gosto dos alunos pelas atividades lúdicas. A preocupação com o “sucesso/insucesso” traduz a importância do jogo para as crianças, o seu envolvimento e participação nas atividades escolares onde o lúdico é utilizado. Através do anexo U podemos confirmar o interesse demonstrado ao longo do jogo pelo W. Os excertos seguintes permitem concluir que também este aluno manifestou muito interesse e participação na atividade.

“O W acompanha com entusiasmo o desenrolar do jogo. Nota-se, pela atitude de concentração, que está a gostar do jogo.”

“O W. abana as pernas. O W. acompanha com os olhos a jogada dos colegas.”

“O W. parece impaciente, mas ao mesmo tempo, entusiasmado e interessado.”

**Tabela 36***Resultados da 4ª aula observada (3ºB)*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>FA</b>	<b>FR</b>	<b>Total FA</b>	<b>FR</b>
Comportamentos / atitudes	Exprimem satisfação /expetativa	7	63,6%	37	100%
	Sorriem/gritam	1	9,1%		
	Esfregam as mãos	1	9,1%		
	Movem-se na cadeira/ agitam-se	1	9,1%		
	Levantam os braços	1	9,1%		
<b>Total UR</b>		<b>11</b>	<b>100%</b>		
Expressões / verbalizações	Revelam desejo de continuar a jogar	10	38,5%		
	Verbalizam o sucesso/insucesso face aos pares	7	26,9%		
	A professora exprime aprovação/incentivo	6	23,1%		
	Os alunos exprimem aprovação/incentivo	3	11,5%		
<b>Total UR</b>		<b>26</b>	<b>100%</b>		

A motivação e a participação da aluna com PDI foram claramente conseguidas também através deste jogo, além de o ter sido também com todos os outros elementos do seu grupo.

Verificamos que os alunos pretendiam continuar a jogar tendo manifestado descontentamento quando a professora deu o jogo por terminado. Outras atitudes que nos merecem destaque são a preocupação com o “sucesso/insucesso” (26,9%), o que demonstra a responsabilidade dos alunos face às atividades escolares, e “a satisfação/expetativa” que o jogo despertou nos alunos.

Os exemplos que se seguem relativos aos comportamentos da S durante o jogo, são alguns de entre outros que ilustram a participação da aluna e o entusiasmo que demonstrou.

“A S revela entusiasmo.”

“A S precisa da ajuda da A para virar as cartas e o jogo flui com maior rapidez.”

“A S. espreita as cartas enquanto o L as distribui.”

“A S. levanta os braços entusiasmada quando descobre que acertou.”

**Tabela 37**

*Síntese das observações – 1ª, 2ª, 3ª e 4ª aulas*

Categoria	Subcategoria	1ª aula FA			2ª aula FA			3ª aula FA			4ª aula FA			Total FA	FR 100%
		2ºA FA	2ºB FA	3ºB FA	2ºA FA	2ºB FA	3ºB FA	2ºA FA	2ºB FA	3ºB FA	2ºA FA	2ºB FA	3ºB FA		
Comportamentos / atitudes	Exprimem satisfação /Expetativa	2	8	4	5	8	7	3	3	5	13	9	7	74	28,6%
	Sorriem /gritam	5	4	4	8	3	2	10	3	5		1	1	46	17,8%
	Levantam os braços	2	2	1	7	4	3	6	3	6	1	3	1	39	15,1%
	Movem-se na cadeira/agitam-se	2	3	3	7	6	2	3	3	5	3	1	1	39	15,1%
	Exprimem de tristeza por não acertar	3	3	5	3	4	1	1	8	3		2		33	12,7%
	Esfregam as mãos				1	2	1	4	4			1	1	14	5,4%
	Levantam-se para festejar		2		8	1	2		1					14	5,4%
<b>Total UR</b>													<b>259</b>	<b>100%</b>	
Expressões / verbalizações	Verbalizam o sucesso/insucesso face aos pares	10	16	5	8	8	5	18	3	6	6	7	7	99	35,2%
	Revelam desejo de continuar a jogar	2	6	5	6	14	8	10	1	3	4	10	10	79	28,1%
	A professora exprime aprovação/incentivo	6	4	2	9	12	3	1	2	4	2	5	6	56	19,9%
	Os alunos exprimem aprovação/incentivo	3	6	5		4	2	6	2	4	5	5	3	45	16%
	Pedem ajuda			2										2	0,7%
<b>Total UR</b>													<b>281</b>	<b>100%</b>	
													<b>540</b>	<b>100%</b>	

A tabela contém a informação dos comportamentos e verbalizações dos alunos nas quatro aulas em que os jogos foram realizados nas três turmas onde os alunos participantes se encontram inseridos.

Da análise destaca-se a “verbalização do sucesso/insucesso” por parte dos alunos, denotando a sua preocupação pelas aprendizagens, bem como a sua vontade de ganhar. O jogo também poderá ter dado o seu contributo, julgamos nós, para incutir sentido de responsabilidade e vontade de vencer. Estes comportamentos correspondem ao que é preconizado por Fita (1999) "a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo."(p.77) e, na opinião do mesmo autor, "a própria matéria de estudo desperta no indivíduo uma atração que o impulsiona a se aprofundar nela e a vencer os obstáculos que possam ir se apresentando ao longo do processo de aprendizagem" (p. 78).)

O espírito de equipa e de camaradagem é evidente também nesta partilha de preocupações perante as aprendizagens realizadas. E sobre este aspeto, destacamos o ponto de vista de Friedmann (1996), citado por Zatz, Zatz & Halabran, (2006, p.7) que defende que os jogos lúdicos contribuem para a socialização uma vez que facilitam a interação, a cooperação e a convivência, enquanto estimulam o raciocínio dando origem à motivação e aprendizagem do aluno.

Outro dos valores a destacar é o “desejo de continuar a jogar” e que prova inequivocamente que o jogo é uma atividade do agrado dos alunos e que os mantém motivados e participativos. Sobre esta temática todos autores consultados consideram o jogo e as atividades lúdicas de suprema importância para o desenvolvimento da criança.

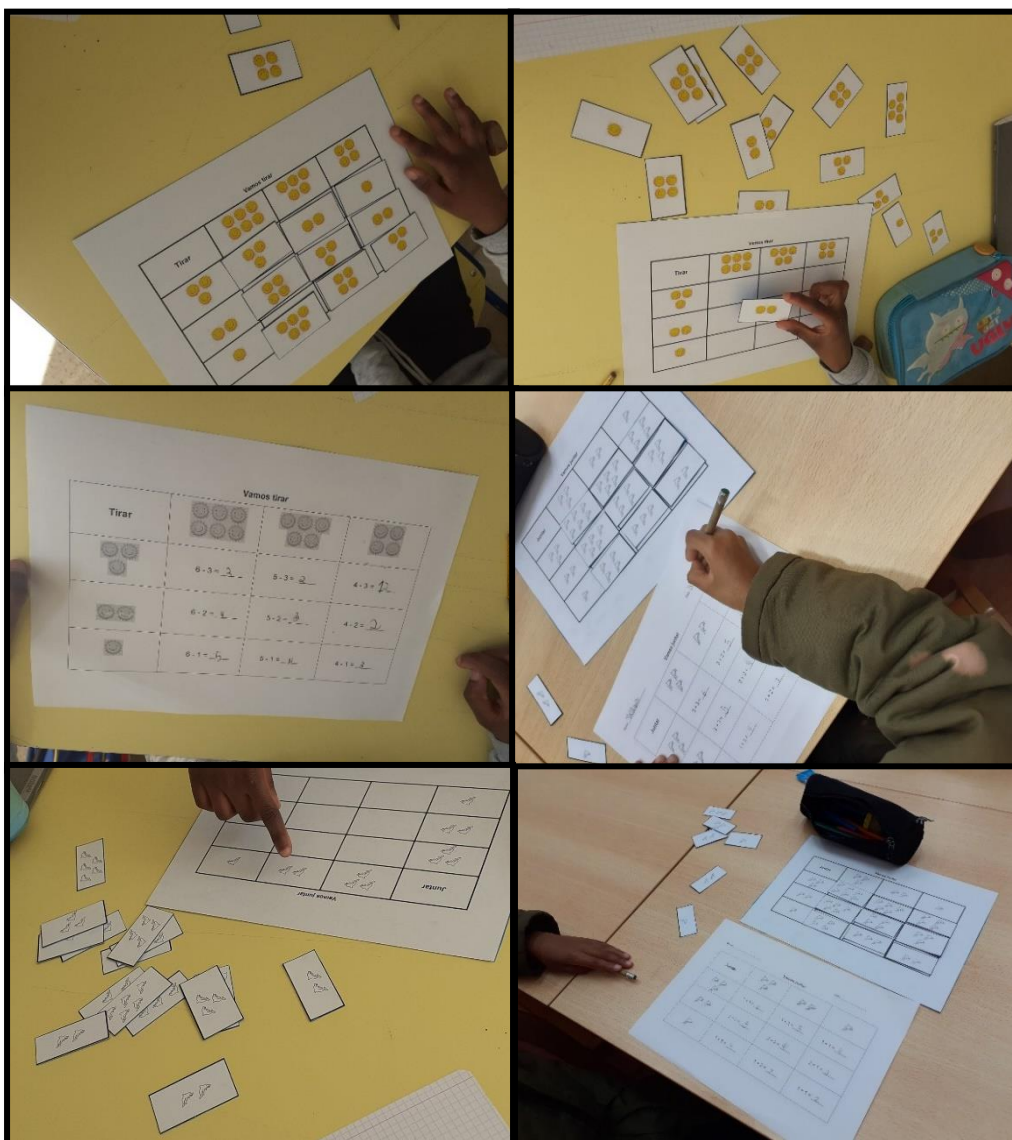
Na opinião de Groenwald e Timm (2002), cit. por Lara (2004, pp.2-3). “A aprendizagem através de jogos permite que o aluno faça da aprendizagem um processo interessante e divertido...” e destaca três aspetos inerentes aos jogos, a saber: “o carácter lúdico, o desenvolvimento de técnicas intelectuais e cognitivas e a formação de relações sociais”. A realização de jogos de equipa na sala de aula, permite colocar os alunos em situação de interação com os pares, com regras que incutem o respeito pelo outro e pela sua posição no grupo; estes jogos constituem desafios para os alunos com PDI, que procuramos compreender neste estudo.

Destacamos ainda, com valor significativo neste conjunto de dados, o facto de os alunos exprimirem com frequência “satisfação/expetativa”. Este valor confirma o anterior e também ele reflete a participação, a motivação, o gosto pela atividade lúdica e o interesse pelos conteúdos abordados através deste tipo de atividade.

A este propósito, voltamos a referir Fita (1999) no que respeita à motivação dos alunos em sala de aula, quando afirma que "decidir que tarefas, que atividades de ensino-aprendizagem os alunos realizarão é uma das tarefas mais criativas que nós, professores, realizamos" (p. 111). Nesta perspetiva, o autor remete para o professor a responsabilidade da motivação do aluno. Deduzimos assim que as atividades escolhidas pelo professor são a chave para a motivação (ou não) dos seus alunos.

**Figura 6**

*Jogo da 5ª aula (2ºano A e B) – Jogo Individual*



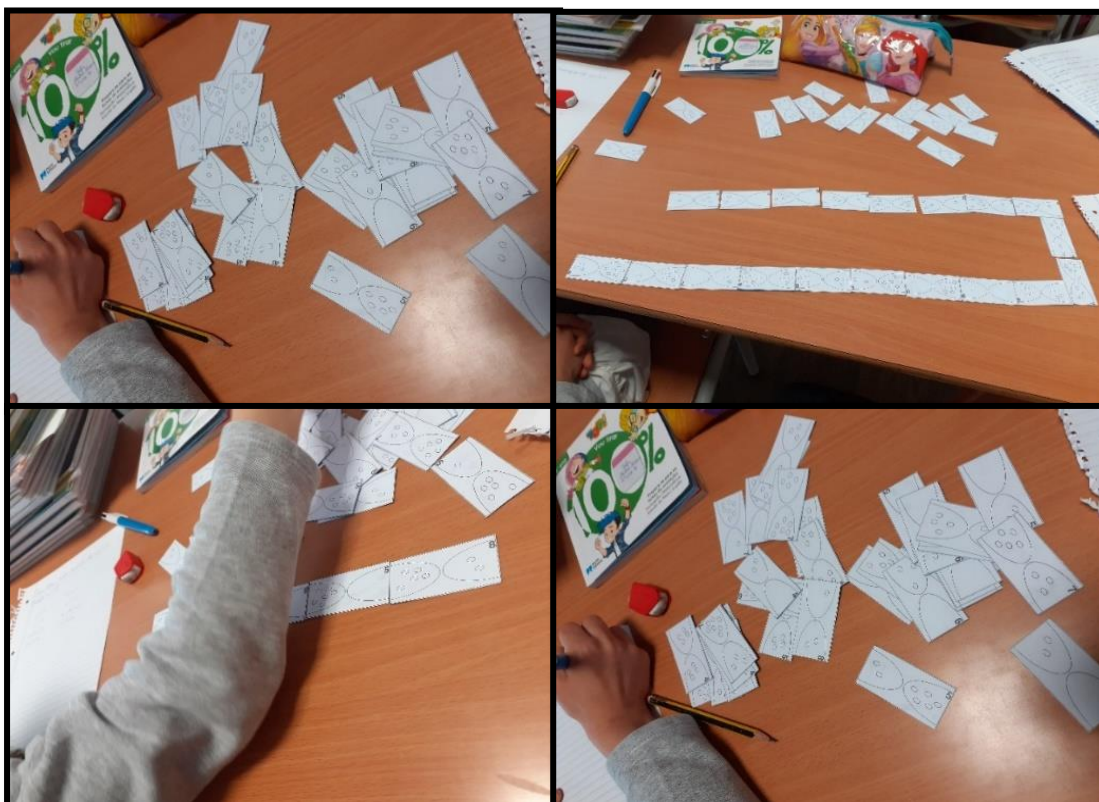
Depois de termos observado em quatro aulas de cada turma, os alunos em situação de jogo de grupo, pensámos que seria benéfico observar também os alunos em situação de jogo individual.

Aos alunos com PDI do 2º ano das duas turmas, foi proposto um jogo de peças para completamento de uma tabela de duas entradas com o objetivo de resolver adições e outro jogo com as mesmas características para subtrações. À medida que iam completando a tabela com as peças do jogo, realizavam também a ficha de trabalho que continha as respetivas expressões numéricas, como demonstra a figura 6.

À aluna com PDI do 3º ano foi-lhe apresentado um jogo de peças do tipo dominó, também para resolução de adições e subtrações. As peças continham conjuntos com um determinado número de pequenos círculos e possuíam também um número que correspondia ao total de círculos que deveria ter, quando corretamente completo. A aluna teria de procurar a peça correta de modo a concluir a adição e de seguida registar na folha de trabalho a adição realizada e a subtração (operação inversa). Este jogo apelava também ao cálculo mental e exigia já alguma concentração, mas, tendo em conta o resultado obtido e o entusiasmo demonstrado, concluímos que estava adequado à aluna. A figura seguinte ilustra o que se descreveu.

### Figura 7

*Joga da 5ª aula (3ºano B) – Jogo Individual*



De salientar que o jogo individual foi realizado com o apoio da professora de Educação Especial que ia questionando e orientando os cálculos e registos do(a) aluno(a).

**Tabela 38**

*Síntese das observações da 5ª aula – Jogo Individual*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>FA</b>	<b>FR</b>	<b>Total FA</b>	<b>FR</b>		
Comportamento s/ Atitudes	Trabalha com entusiasmo	8	1	13	22	24,2%	245	100 %		
	Manifesta concentração	9	6	5	20	22%				
	Conta pelos dedos/pensa antes de responder	9	5	5	19	20,9%				
	Exprime satisfação /expetativa	5	7	3	15	16,5%				
	Responde/Regista o resultado correto		1	7	8	8,8%				
	Corrige os erros	4	1		5	5,5%				
	Manifesta necessidade de concretizar	2			2	2,2%				
<b>Total UR</b>					<b>91</b>	<b>100%</b>				
Expressões/ Verbalizações	A professora orienta o trabalho	15	16	19	50	32,5%				
	A professora exprime aprovação/incentivo	20	13	8	41	26,6%				
	Verbaliza o sucesso/insucesso/ raciocínio	9	8	16	33	21,4%				
	Revela motivação pelo jogo	4		16	20	13%				
	Faz uma pergunta à professora	2	1	4	7	4,5%				
	Verbaliza o desejo de continuar a jogar		3		3	2%				
<b>Total UR</b>					<b>154</b>	<b>100%</b>				

Além do facto de “a professora orientar o trabalho e exprimir aprovação/incentivo” e os alunos “verbalizarem o sucesso/insucesso/raciocínio”, comportamentos que se destacam no jogo individual dos três alunos e que advém do facto de o jogo se ter realizado na presença da professora, referimos os comportamentos que mais se destacam em cada um dos alunos, individualmente (cf. Anexo V).

Relativamente à aluna A1 (K), é visível que “manifesta concentração” e “trabalha com entusiasmo”. Nesta aluna verifica-se que através do jogo, trabalha com agrado, realiza a tarefa com empenho e no final obtém satisfação por tê-la concluído com sucesso. Destacamos ainda nesta aluna o facto de “contar pelos dedos e pensar antes de responder” o que denota, por um lado, o seu envolvimento e, por outro, o desejo de executar o trabalho com correção. Salientamos alguns excertos do que atrás referimos.

“A K. mexe nas fichas, coloca-as em montes, depois volta a espalhá-las na mesa.”

“Conta pelos dedos. Procura a peça e coloca-a na quadrícula certa. Revela entusiasmo.”

“Está muito entusiasmada. O jogo está a correr bem.”

“Com o entusiasmo do jogo, esqueceu-se de ir resolvendo a ficha.”

“Revela atenção e concentração no trabalho.”

K – “Quero fazer mais.”

P – “Hoje já não pode ser; está na hora do almoço.”

K – “Adorei mais do que gostei!”

“Demonstra vontade de continuar a trabalhar.”

No que respeita ao aluno A2 (W), os comportamentos que se destacam são: “exprime satisfação/expetativa”, “manifesta concentração” e “conta pelos dedos/pensa antes de responder”. Parece evidente que o aluno gostou muito do jogo embora inicialmente tenha demonstrado dificuldade em perceber o seu funcionamento. A situação de jogo para este aluno constituiu uma forma de estimular a sua concentração e de o manter focado no trabalho porque, pensamos nós, o realiza com agrado, tal como a aluna

anteriormente referida. Também neste aluno, tal como na A1, o “contar pelos dedos/pensar antes de responder, além de confirmar a concentração do aluno, demonstra que deseja obter sucesso no trabalho, o que revela o interesse e a motivação pela atividade.

“Demonstra interesse e concentração. Não fala.”

“Está concentrado. A pensar. Está motivado, mas demora muito. Parece difícil.”

“O W responde corretamente.”

“Abana a cabeça afirmativamente. Conta até 4.”

“Revela satisfação.”

P – “Correto. Continua. Estás a gostar do jogo?”

W – “Sim.” – “Abana a cabeça afirmativamente.”

“Demonstra entusiasmo. Continua a sorrir.”

No que concerne à aluna A3 (S) verificamos que “revela motivação pelo jogo” e que “trabalha com entusiasmo”. Os dois comportamentos estão relacionados e demonstram claramente que a situação de jogo estimula na aluna a vontade de trabalhar com concentração. “Responde/Regista o resultado correto” é outro comportamento que se verifica diversas vezes durante o jogo. Os comportamentos mencionados abaixo confirmam o que referimos.

“Revela envolvimento e concentração na atividade.”

“Escreve e diz o que escreve. Olha para a professora para confirmar se está certo.”

“Consegue encontrar rapidamente (a peça que procura) e regista.”

“Fica muito contente com o trabalho que está a conseguir fazer.”

“Prossegue com entusiasmo.”

“Apercebe-se que está errado e retira rapidamente a peça de 4.”

S – “Agora tem que ter 8. Já tem 1. Encontrei.” Levanta a peça. Exibe um grande sorriso de entusiasmo.”

“A aluna tem mantido ao longo do jogo uma atitude de muito interesse e sempre com vontade de resolver os enigmas que vão surgindo, com persistência.”

P- “Temos que terminar. Está na hora do recreio.”

S – “ Jáaaaaa?!”

P – “Então não queres ir brincar?”

S – “Queria jogar mais.”

P – “Gostaste do jogo?”

S – “Gostei.”

P – Podes arrumar tu as peças na caixa, queres ajudar?”

“Revela vontade de jogar e executa o trabalho com rapidez para poder jogar muito.”

Nas três aulas observadas com os alunos com PDI em situação de jogo individual (cf. Anexo V) há, por parte da professora, a preocupação de orientar o trabalho.

Verifica-se que a interação da professora é importante, o que não surpreende visto que os alunos com esta problemática são quase sempre muito dependentes, com pouca autonomia e pouca autoconfiança, confirmando-se todas essas características nestes alunos. Para Perez e Tomás (2005) é “necessário estimular o aluno e ajudá-lo no processamento da informação e na organização da resposta.” (citado em Montero, 2008, p.74).

Não podemos deixar de fazer também referência à verbalização do sucesso/insucesso” (13,5%). Tratando-se de alunos muito introvertidos e que raramente falam por iniciativa própria, é surpreendente o diálogo que se estabeleceu, nos três casos, durante o jogo. Verificamos que o jogo favoreceu e estimulou a expressão oral, tão necessária em crianças com estas características.

Importa notar também, nesta situação de jogo individual, o facto de os alunos trabalharem com entusiasmo, de se mostrarem concentrados e de exprimirem expectativa. No entanto, o quadro também mostra que cada criança reage de forma diferente, quer em termos verbais, quer no que respeita ao comportamento, à situação de jogo.

Estes resultados permitem-nos concluir que também o jogo individual desperta interesse e mantém a criança motivada para a realização das tarefas escolares. Spencer, Schiller e Claparède, citados por Ticli & Calvetti (2007) referem que a atividade lúdica ativa os processos de aprendizagem pela motivação intrínseca que desencadeia e que permite total entrega. Alves (2010, p. 9) é de opinião que o “jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que estimula o interesse do aluno (...)” e Citando Oliveira (1985), Salomão e Martini (2007, p.2) referem que as situações lúdicas em sala de aula são “um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural...”

Com o objetivo de comparar resultados e verificar as reações dos alunos em situação de jogo e sem jogo, fomos observar os três alunos numa 6ª aula, nas suas atividades rotineiras (cf. Anexo W).

O W (2ºB) tinha como tarefa realizar um trabalho de Português. Era uma fotocópia de um crucigrama que o aluno deveria completar, escrevendo uma letra em cada quadrado e formar as palavras sugeridas pelos desenhos que a ficha continha. A K (2ºA) Tinha também uma fotocópia para executar um trabalho de Português. Num primeiro exercício deveria escrever várias vezes a letra b na forma minúscula e maiúscula até completar as linhas destinadas a esse efeito. Num segundo exercício, deveria ler e copiar duas frases simples. E por fim dispunha de quatro palavras que deveria ler e escrevê-las junto dos desenhos correspondentes. A S. (3ºB) tinha de fazer a leitura de um texto do manual de Português com o título “Memórias de um Lobo Mau” e responder por escrito ao questionário de compreensão que se encontrava na página seguinte.

A ideia de observar mais uma aula, surgiu com o intuito de dar consistência aos resultados. Pretendíamos saber se as respostas destes três alunos, no que respeita a comportamentos, verbalizações e atitudes, seriam semelhantes em ambas as situações, ou se diferiam muito. O resultado obtido encontra-se na tabela 39.

**Tabela 39**

*Síntese das observações da 6ª aula – Realização de Atividades sem recurso a jogo*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>F A</b>	<b>FR</b>	<b>Total FA</b>	<b>FR</b>
Comportamentos/ Atitudes	Distrai-se com o que se passa à sua volta	15	14	6	35	36,5%	115	100%
	Demonstra desmotivação/ trabalha contrariado(a)	10	7	5	22	22,9%		
	Manifesta dificuldades no trabalho	6	3	2	11	11,5%		
	Abandona/retoma o trabalho	1	3	5	9	9,4%		
	Distrai-se com o seu material	4	1	3	8	8,3%		
	Demonstra agitação	6			6	6,3%		
	Sorri		3		3	3,1%		
	Levanta-se/vagueia pela sala	2			2	2,1%		
<b>Total UR</b>					<b>96</b>	<b>100%</b>		
Expressões/ Verbalizações	A professora verifica/ajuda no trabalho	1	4	7	12	63,2%		
	Fala com a professora/pede ajuda	3		4	7	36,8%		
<b>Total UR</b>					<b>19</b>	<b>100%</b>		

Numa primeira abordagem verifica-se que os comportamentos são antagónicos dos manifestados nas aulas com jogo.

Nas aulas sem suporte lúdico verifica-se que os alunos se distraem facilmente com o que se passa à sua volta, e que demonstram desmotivação e contrariedade no trabalho.

Se tais comportamentos ocorrem será certamente porque a ficha de trabalho não é do seu agrado ou não lhes desperta interesse. Se os alunos se distraem com tanta facilidade, tal facto pode estar relacionado com a pouca atratividade da atividade que

executam. Relativamente à distração depreendemos que, sendo estes alunos muito pouco autónomos, necessitam de constante supervisão e apoio para que o trabalho seja elaborado, caso contrário, o tempo que aproveitam, para trabalho efetivo, é muito pouco e as suas aprendizagens no que respeita aos conteúdos escolares são também muito diminutas. Se o aluno demonstra desmotivação e trabalha contrariado, o mais provável é que não se consiga concentrar e se distraia com qualquer barulho ou objeto ao seu alcance. Sem jogo, o trabalho é mais enfadonho, muito menos aliciante e, para crianças com dificuldades, é evidente a desmotivação pelo trabalho.

Registamos de seguida alguns comportamentos dos 3 alunos, que resultaram das aulas sem jogo:

“(A K) Olha em volta. Distrai-se com um colega que está a falar com a professora. Fica mais 2 ou 3 minutos a “amontoar” os lápis de cor e a apanhá-los quando caem.”

“(A K) No lugar, brinca com o lápis. Sopra e deixa cair o lápis em cima da mesa.”

“(O W) Boceja e olha para o exercício. Não faz nada.

Olha em volta. Contorna a turma com o olhar.

Volta a olhar para o exercício e depois para a turma.

Mete o lápis na boca, olha para trás.

Coloca o queixo na mesa, enquanto conta as quadrículas do exercício.”

“A professora deixa o W sozinho e retoma o trabalho com a turma. Imediatamente o W abandona o trabalho sem o concluir...”

“(A S ) Levanta a cabeça novamente. Olha para o colega ao seu lado. Espreita para o seu trabalho. Tira o afia do estojo e brinca com ele.”

“A professora passa no seu lugar. Olha para o trabalho da S. e pergunta:

P: “Ainda não fizeste nada, S! Já leste o texto?”

P: “Queres ajuda para ler o texto?”

A S abana a cabeça negativamente.”

“A professora passa novamente no lugar da S. A S. assustou-se (estremeceu). Estava a brincar.”

Estas constatações enquadram-se no que defende Tapia (1999), quando afirma que para compreender se um aluno está ou não motivado, o professor deve observar o comportamento, as reações e o que verbaliza quando confrontado com uma determinada atividade. A motivação, segundo Huertas (2001), é um processo psicológico. Ela advém de componentes afetivos, mas para um determinado assunto, os indivíduos têm várias motivações e criam metas e motivações e são essas metas que motivam as pessoas a manter os seus objetivos e interesses com o propósito de os alcançar. Para este autor, as metas são desencadeadoras da conduta motivada. Portanto, sem desejo e metas, não há motivação. E também não haverá aprendizagem se não houver motivação.

Outro comportamento que vem confirmar o que atrás se referiu é o abandono e o retomar do trabalho várias vezes e a ajuda da professora, o que nos permite concluir que, sem jogo, estes alunos com PDI em concreto, ou não executam o trabalho que lhes é solicitado, ou se o realizam, fazem-no por obrigação, sem prazer nem entusiasmo. A observação desta 6ª aula foi essencial para clarificar resultados pois através dela foi possível verificar a importância do lúdico em crianças com PDI.

### **3. Discussão dos Resultados**

#### **Análise dos resultados: Jogos de grupo, jogo individual e aula sem jogo**

De modo a compreender os resultados das observações realizadas (jogos de grupo, jogos individuais e aula sem jogo), salientam-se os comportamentos e verbalizações que ocorreram com maior frequência.

Nos jogos que se realizaram em grupo foi frequente os alunos “verbalizarem o sucesso/insucesso face aos pares” (35,2%) porque o jogo em grupo permite a partilha, as reflexões e a situações de diálogo e camaradagem. Foi possível verificar que enquanto participam nos jogos de grupo, a troca de impressões e de opiniões é uma constante, pelo que este contexto estimula a confiança interpares, bem como o desenvolvimento da linguagem, do vocabulário e até do sentido crítico de todos os alunos, incluindo dos que apresentam Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.

Esta mesma ideia é também defendida por Vigotsky, pondo em destaque o papel da imitação no desenvolvimento e que o jogo de grupo favorece. Na opinião do autor,

No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinha, aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. (Vygotsky, 1979 cit. por Mota, 2009, pp.25-26)

O desejo de continuar a jogar (28,1%) e a satisfação e a expectativa que exprimem durante o jogo (28,6%) revelam que os alunos gostaram da atividade, que se mantiveram motivados e que o jogo lhes deu prazer e alegria. Estes comportamentos e atitudes vão ao encontro do que defendem Bandet e Sarzana (1973) quando referem, e citamos: “Não podemos, contudo, esquecer a sua importância afetiva: o jogo é fonte de alegrias (...) p.23. Destacamos também a opinião de Kishimoto (1995) que defende que “se quisermos aproveitar o potencial do jogo como recurso para o desenvolvimento infantil, não poderemos contrariar sua natureza, que requer a busca do prazer, a alegria, a exploração livre e o não-constrangimento.” (p. 44).

A aprovação e incentivo, quer da professora (19,9%), quer dos alunos (16%), das repostas que vão sendo dadas durante o jogo, demonstram o envolvimento de todos os elementos na atividade. De referir que estes são comportamentos que ocorrem com frequência nos jogos de grupo, devido às características próprias destes jogos, e que na nossa opinião promovem a autoestima, nomeadamente nos alunos com mais dificuldades, onde se incluem os alunos com PDI.

Nos jogos individuais destaca-se a “orientação da professora” (32,5%) bem como a sua “aprovação/incentivo” junto do aluno (26,6%) - Não surpreende aqui nem a orientação da professora, nem incentivos de cada vez que o aluno acerta ou manifesta um comportamento que conduza ao sucesso, visto que estando presente, é natural que a professora estimule o aluno a desenvolver o trabalho. Verificamos que os alunos recorrem à professora sobretudo para se sentirem seguros do que estão a executar e não para pedir ajuda. Ou seja, o trabalho é realizado sem ajuda, contudo perceber se o que estão a fazer é certo, é importante para estes alunos.

De salientar que durante este tipo de jogo, a “verbalização do sucesso/insucesso/raciocínio” (21,4%) também se destaca e demonstra a empatia que os alunos estabeleceram com a professora. Sendo todos eles alunos pouco comunicativos, ao longo do jogo foram mantendo diálogo. Este jogo foi útil também nessa vertente, visto que favoreceu a comunicação oral, que é tão importante nestes alunos em particular.

Verificou-se ainda que com o jogo individual, os alunos trabalharam com entusiasmo, revelaram motivação pelo trabalho e sobretudo desenvolveram-no com concentração. Estes comportamentos denotam bem que executar o trabalho tendo como base um jogo, torna a atividade mais aliciante, cativa o interesse e os alunos executam-na com maior envolvimento. O entusiasmo, a concentração e a motivação manifestados ao longo da atividade põem em evidência a importância do jogo para estes alunos.

Nas atividades sem jogos os comportamentos que se destacam são a “distração com o que se passa à sua volta” (36,5%) e a desmotivação pelo trabalho (22,9%), atitudes que estão relacionadas entre si e que são indicadoras de que para alunos com esta problemática e com as dificuldades que apresentam, a componente lúdica é muito importante para o envolvimento e motivação. Sem esse elemento importante, a realização do trabalho, a motivação e o entusiasmo ficam muito comprometidos.

A professora verifica/ajuda no trabalho (63,2%) porque também se apercebe que sem ajuda não o conseguem realizar. As dificuldades que manifestam (11,5%), assim como o abandono e retoma do trabalho (9,4%) evidenciam com clareza que a atividade que estão a realizar não é do seu interesse, confirmando o que atrás já referimos.

Nas atividades que foram realizadas sem recurso a jogo, o tempo de trabalho efetivo, em sensivelmente uma hora, resume-se a muito pouco. As atividades não despertaram interesse, pelo que se desmotivaram e a distração foi uma constante. A professora não estava disponível e, ao surgirem dificuldades, os alunos abandonaram as atividades.

Em síntese, nas aulas com jogos de grupo, como pode ser confirmado através dos anexos R, S, T e U, pela natureza do jogo, todos os alunos participam da mesma maneira, independentemente de ter ou não necessidades educativas especiais. A situação de jogo permitiu colocar as questões de outra forma, ler as perguntas quando

o aluno tem mais dificuldades na leitura e isso possibilitou que todos participassem da mesma maneira.

É visível na análise das aulas observadas que os alunos preferiram as que envolviam o jogo em grupo ou o jogo individual. A desmotivação e o abandono da tarefa surgiram sobretudo nas três aulas realizadas sem recurso ao jogo. Embora a professora ajude na medida das suas possibilidades e tente tirar as dúvidas, nas atividades propostas sem recurso a jogo, a ajuda não se revela consistente nem sistemática e as dificuldades são notórias, o que origina abandono e retoma do trabalho por diversas vezes.

As entrevistas e as observações realizadas permitem concluir que os alunos quando realizam tarefas escolares tendo como base atividades lúdicas, executam-nas de forma mais interessada melhorando, por consequência, o seu desempenho a vários níveis.

Esta evidência vem destacar o tema central deste trabalho, que era perceber em que medida a atividade lúdica desperta nos alunos com PDI a motivação pelas aprendizagens, e vai ao encontro do que é defendido por Moyles (2002) quando afirma que “a estimulação, a variedade, o interesse, a concentração, e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica (e também outras).” (p.21). E salientando ainda o papel dos jogos e das brincadeiras na motivação e aprendizagem, o mesmo autor refere que “acima de tudo, o brincar motiva. É por isso que ele proporciona um clima especial para a aprendizagem...” (p. 41) e acrescenta que “o brincar na escola necessariamente motiva uma aprendizagem diferente...” (pp.41-42)

Oliveira (1998. p.74) é outro autor que corrobora o que atrás se referiu e que defende que quando o lúdico é utilizado como método de trabalho, as aulas estão direcionadas aos interesses dos alunos. Jogos e brincadeiras, segundo o autor, são “(...) um recurso metodológico capaz de propiciar uma aprendizagem espontânea e natural. Estimula a crítica, a criatividade, a sociabilização, sendo, portanto, reconhecidos como uma das atividades mais significativas – senão a mais significativa - pelo seu conteúdo pedagógico social.”

O estudo de Reis (2014) conclui que a ferramenta lúdico-pedagógica de trabalho, ajuda “a ultrapassar as suas dificuldades a nível social, motor, intelectual, emocional e / ou até mesmo académicas.” (p. 104)

O “desejo de continuar a jogar” foi também uma subcategoria com bastante destaque e presente em todas as aulas observadas com jogos. Tratando-se de uma atividade do

seu agrado, os alunos, através do jogo, trabalham muito mais porque o fazem com gosto e entusiasmo, focados no que estão a fazer, como foi possível constatar ao “expressarem satisfação e expectativa”. As docentes consideram que a motivação aumenta nas atividades letivas suportadas por jogos e os alunos participantes no estudo dão prova disso pelo envolvimento e motivação que manifestam.

“Não tenho dúvida nenhuma ... a motivação, o interesse e a participação dos alunos...

“P2

“Fazem o trabalho com outra motivação.” P1

“Todos gostam de participar e fazem-no de forma entusiasta. O jogo é bastante aliciante para todos.” P3

“Os jogos são divertidos e também se pode fazer grupos com jogos. Os jogos são mesmo divertidos.” A3

A opinião de Alves (2010) vem corroborar o que atrás foi referido, quando afirma que “o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal da aprendizagem, na medida em que estimula o interesse do aluno.” (p. 9)

Macedo, Petty e Passos (2005, p. 16) advogam que: “Valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspetiva das crianças. Para elas, apenas o que é lúdico faz sentido.”

Autores como Vygotsky (1984), Huizinga (1990) e Negrine (1994) (cit. Dallabona & Mendes, 2004) defendem o importante papel do brincar para o desenvolvimento da criança ao nível linguístico, social, motor, físico, cognitivo, afetivo e sensorial. Ou seja, o desenvolvimento que o brincar proporciona é global, na opinião dos autores mencionados.

As três aulas (1 em cada turma) em que o jogo foi individual revelaram-se igualmente interessantes e os alunos executaram com motivação, entusiasmo e sentido de responsabilidade o trabalho proposto. Acrescenta-se ainda que, dadas as características deste tipo de jogo, os alunos se mantiveram mais concentrados durante a atividade. A concentração e a atenção são potencialidades que os alunos com PDI necessitam de desenvolver pelo que se tornou benéfico também neste aspeto.

Reforçamos novamente o diálogo que se estabeleceu com a docente de Educação Especial, ao longo do jogo, e que consideramos de enorme importância. Nestes alunos, principalmente no A2 e A3 a comunicação oral não ocorre facilmente, sendo por vezes,

difícil e escassa. Podemos afirmar, tendo em conta as observações realizadas, que este jogo favoreceu a comunicação nestes alunos. Consideramos que a proposta de jogo individual foi muito pertinente quer no que respeita à satisfação dos alunos, pois estes demonstraram envolvimento e interesse durante toda a atividade, quer ao nível das aprendizagens que proporcionou.

Contrariamente, nas três aulas em que não houve recurso a suporte lúdico, a reação dos alunos face às atividades foi completamente diferente. Constatou-se que sem jogo, o seu trabalho foi pouco significativo e as atitudes face às atividades foram fundamentalmente de desmotivação, desinteresse, distração sistemática, aborrecimento, dificuldade em concluir o trabalho ou conclusão do mesmo com ajuda. Outros estudos, com tema semelhante, destacam a relevância das atividades lúdicas nas crianças e jovens.

Referimos que o estudo de Cunha (2012) comprovou também “... a importância das atividades lúdicas como instrumento motivador e facilitador da aprendizagem.” (p.95)

Para Luz (2016), os jogos motivam os alunos e despertam-lhes o interesse proporcionando aprendizagens significativas. Segundo a autora, o caráter emocional que o jogo desperta, leva a criança a envolver-se nas situações de forma espontânea e natural.

Reis (2014) sublinha que o “... o jogo contribui para o desenvolvimento motor, intelectual, social e psicológico das crianças.” E acrescenta também que o mesmo “... pressupõe seriedade, porque, através da brincadeira, a criança ganha a capacidade de adquirir experiências, agindo e desenvolvendo os seus próprios conceitos sobre o mundo.” (p.106)

O estudo de Fialho demonstrou que “... todas as docentes consideram que, quando realizam atividades lúdicas para abordar conteúdo, os resultados de aprendizagem são notórios, sendo que existe um maior sucesso escolar.” A sua autora conclui também que “ao associarmos a brincadeira à aprendizagem, conseguimos, então, que a criança obtenha melhores resultados quer a nível escolar, como a nível de desenvolvimento pessoal e social de cada criança.” (pp.74-75)

Pereira (2013) concluiu que os alunos se mostraram “... muito motivados, interessados e empenhados por poderem jogar e participar...” e afirma também que “... os jogos não

se opõem ao trabalho, permitem sim, o estímulo da imaginação, do esforço e a criatividade aliada à razão levando a uma aprendizagem significativa.” (p. 76)

O estudo de Lopes (2017) permitiu concluir que “a utilização do jogo e do lúdico é um forte potenciador de aprendizagem em alunos com NEE... “. E dando seguimento à mesma ideia, a autora acrescenta que “... recorrendo a atividades lúdicas, desenvolvem-se aptidões cognitivas, comunicativas e motoras.” A mesma fonte sublinha ainda que “ao brincar, a criança também se prepara para o futuro, aprendendo espontaneamente, sem medo de errar, mas com prazer pela aquisição do conhecimento e pelo prazer do próprio ato de brincar.” (p.63.)

Moyles (2002) acrescenta que o brincar ajuda a desenvolver a autoconfiança a empatia, o espírito crítico, a expectativa e a tolerância. E citando Fröebel, refere que já em 1826 o referido autor reconhecia o valor do brincar nas oportunidades de experiência sensorial que possibilitava, acreditando que estas eram a base do desenvolvimento intelectual. (pp. 41-42)

E partilhando do mesmo ponto de vista Spodek e Saracho afirmam que o brincar deve fazer parte do currículo pois é fundamental para o desenvolvimento global (físico, cognitivo, criativo, social e linguagem) da criança. (Spodek & Saracho, 1998).

No seguimento do que vem sendo exposto, “brincar é de facto um património da humanidade e as crianças não podem viver sem ele.” (Sá, 2022)

## V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao completar este trabalho de investigação, não podemos deixar de referir o quão enriquecedor foi, quer do ponto de vista do conhecimento, quer das relações pessoais e afetivas que se foram desenvolvendo ao longo deste percurso.

A revisão da literatura efetuada e a análise das entrevistas e das observações contribuíram para consolidar e aprofundar os conhecimentos que já possuíamos sobre as temáticas deste trabalho: a atividade lúdica, a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, a motivação e outros assuntos relacionados com a atividade escolar e com as técnicas de investigação.

Os meses em que decorreu a investigação foram propícios a alguma reflexão sobre as dinâmicas da escola.

Destacamos que as turmas têm geralmente muitos alunos e que, em diversos casos, apesar de possuírem alunos com Necessidades Educativas Especiais, não têm contingente reduzido, visto que as problemáticas são detetadas já à posteriori e as turmas já foram constituídas e são de continuidade. Nesta situação, a intervenção dos docentes titulares de turma torna-se mais trabalhosa, cansativa e de muita responsabilidade. Essa poderá ser uma das razões que restringe a utilização de jogos em sala de aula, de forma mais persistente e continuada. Sabemos que a aplicação de atividades lúdicas não depende forçosamente do número de alunos de uma turma, nem da presença da docente de educação especial. Foram aplicados jogos neste estudo em que o papel do professor era apenas de orientação/moderação. Contudo, não podemos deixar de concordar que em turmas menos numerosas, todos beneficiam, especialmente os alunos, que podem usufruir de maior disponibilidade e atenção do professor, sendo desta forma, a inclusão facilitada.

Das aulas observadas destaca-se a difícil tarefa dos docentes titulares de turma, a lecionarem turmas com muitos alunos, alguns deles cujo comportamento e aproveitamento exigem do professor um trabalho acrescido e uma atenção, uma interação e vigilância mais apertada... Acresce o facto de que há turmas na escola cujos docentes têm idades muito próximas dos 60 anos.

Outro dos aspetos que foi referido por duas das docentes entrevistadas, e que nos merece reflexão, é o pouco tempo de apoio por parte da docente de educação especial que os alunos com NEE possuem, devido ao facto de estes profissionais não existirem em número suficiente. A este propósito salientamos que a presença de um profissional qualificado na área da educação especial é, sem dúvida, de extrema importância.

Ao longo do estudo, especialmente durante a análise de conteúdo, foi ficando clara a enorme importância do jogo nos alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. Inicialmente, as entrevistas apontavam nessa direção, e as observações foram fundamentando os resultados. O estudo comparativo dos resultados das entrevistas com os das observações, com as observações das aulas com aplicação de jogos e sem qualquer suporte lúdico revelaram, de forma inequívoca, que o jogo não só motiva os alunos com PDI para as atividades escolares, como desenvolve um conjunto de potencialidades, nomeadamente a participação, a comunicação, a responsabilização, o entusiasmo, a concentração e atenção...

Neste sentido, considera-se que o presente estudo possibilitou: “Conhecer a influência e a importância do jogo na motivação e participação das crianças com PDI nas atividades escolares”, indo ao encontro do nosso objetivo.

Nos jogos de grupo, foi visível a interação com os pares, a comunicação, o respeito, a alegria e entusiasmo, a motivação, a preocupação com as aprendizagens. Através destes jogos, os alunos com PDI mantiveram, ao longo de toda a atividade, uma participação semelhante à dos seus pares.

Nos jogos individuais, os alunos com PDI, manifestaram concentração, empenho, persistência, e agrado demonstrado durante a realização das diversas atividades; por sua vez, a motivação foi clara do início ao fim, bem como a satisfação pela aprendizagem e pelo sucesso alcançado.

Verificou-se que as observações tiveram um papel muito relevante por fornecerem dados que não seria possível obter apenas através das entrevistas. A triangulação de dados revelou-se, assim, muito importante pela consistência dos resultados que permitiu.

Salientamos que, embora todas as situações em que os jogos foram aplicados tenham sido do agrado dos alunos, os jogos de grupo foram os preferidos. Constatou-se que a interação dos alunos nos jogos se revelou benéfica para todos. Quando os alunos

aprendem com os seus pares, a aprendizagem é mais natural e interessante. Foi nesses jogos que os alunos manifestaram mais alegria, entusiasmo, euforia...

Se iniciássemos agora o estudo, começaríamos por observar aulas sem suporte lúdico, seguindo-se as aulas com jogo individual e terminaríamos com as aulas com os jogos de grupo. Ou seja, o trabalho das observações de aulas seria realizado de forma inversa, pelo impacto positivo e a alegria que a nossa presença nas aulas foi causando nos alunos.

Como já foi referido, quando se fala de jogo, podemos pensar em várias categorias: jogos de equipa (futebol, andebol, basquetebol, padel...), jogos de computador, jogos tradicionais, jogos de recreio, jogos de tabuleiro, jogos didáticos ... entre outros.

Neste trabalho seleccionámos alguns jogos didáticos, que julgámos adequados de forma a ir ao encontro dos conteúdos tratados nas aulas e que pudessem responder à questão de partida que motivou a realização deste estudo. No entanto, outros estudos deverão ser efetuados sobre a temática dos jogos, direcionados para outra vertente. Por exemplo, talvez fosse interessante descobrir a importância dos jogos de recreio (apanhada, cabra-cega, escondidas ...) em crianças com a problemática deste estudo, ou outra. Ou também a importância dos jogos de equipa para a socialização e a interação entre pares.

Para finalizar, julgamos importante sublinhar que:

Se dermos às crianças oportunidades para desenvolverem a criatividade de investigação através do jogo, e as ajudarmos, em seguida, a refletir sobre as suas experiências, e, finalmente, as encorajarmos a levar mais longe as suas experiências através de um novo jogo, alcançaremos os objectivos propostos: as crianças que aprendem em aulas que reúnam estas condições desenvolvem a confiança em si próprias e as suas capacidades individuais. (Wassermann, 1990, p.37)

### **Limitações do Estudo**

Este trabalho investigativo é um estudo de caso, pelo que os resultados não podem ser generalizados. Outros estudos, com uma amostra mais abrangente, contemplando diversas faixas etárias e com recurso a uma metodologia quantitativa poderão permitir a generalização.

## VI. REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (1997). *Educação para todos: torná-la realidade*. Em Caminhos para as escolas inclusivas. Desenvolvimento Curricular na Educação Básica, 6, (11-31). Lisboa. IIE/Ministério da Educação
- Alonso, M. A. V., & Bermejo, B. G. (2013). *Discapacidad intelectual. Adaptación social y problemas de comportamiento*. Ediciones Pirámide.
- Abuquerque, M. (2000). *A Criança com Deficiência Mental Ligeira* – Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Colprinter, Lda
- Alves, L. (2010). *O Jogo como recurso de aprendizagem*. Revista Psicopedagogia, 83, São Paulo. Consultado em 22/11/2021 [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000200013](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000200013)
- America Psychiatric Association (2014). *Transtornos do Neurodesenvolvimento*. In L. B. Lima (Editor.), Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (pp.31-86). Artmed
- Antunes, C. 2002. *Vygotsky, quem diria?! Em minha sala de aula*. Vozes.
- Antunes, N. (2012). *Mal-Entendidos*. Lisboa. Verso de Kapa. Edição de Livros, Lda
- Antunes, N, et Al. (2018), *A Perturbação do Desenvolvimento Intelectual*. Verso de Kapa, Edição de Livros, Lda
- Antunes, N. (2018). *Sentidos: o grande livro das perturbações do desenvolvimento e comportamento*. Editora Lua de Papel.
- Balancho, M. & Coelho, F. (1996). *Motivar os alunos*. Texto Editora
- Bandet, J & Sarazanas, R. (1973). *A Criança e os Brinquedos*. Editorial Estampa

- Bardin, I. (1994). *Análise de conteúdo*. Edições Setenta
- Bassedas, E. (2010). *Alumnado com Discapacidad Intelectual y Retraso del Desarrollo*. 1ª ed. Editorial Graó
- Bell, J. (2004). *Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva.
- Belo, C., Caridade, H. Cabral, L. & Sousa, R. (2008). *Deficiência Intelectual: Terminologia e Conceptualização*. Revista Diversidades, 22, outubro-dezembro pp. 4-9.
- Bento, C. (s/d). *O Grande Jogo das Palmeiras*. T. B. Suportes Pedagógicos
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Consultado a 30 de novembro de 2021 em [https://redeinclusao.pt/storage/fl\\_79.pdf](https://redeinclusao.pt/storage/fl_79.pdf)
- Boruchovitch, E.; Bzuneck, J.(2004) (orgs.). *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3ª ed. Petrópolis. Vozes
- Brougère, G. (1998). *Jogo e a Educação*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- CAST (2011). Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Center for Applied Special Technology [CAST]. (2014). Consultado a 8 de dezembro de 2021 em <http://www.cast.org/udl/index.html>
- Château, J. (1975). *A criança e o jogo*. 2ª ed. Atlântida Editora.
- Chizzotti, A. (1991). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Cortez Editora
- Correia, I. (2007). *Formação e Caminhos de Profissionalidade na Educação de Infância*. In Cadernos de Educação de Infância, 89. Lisboa. APEI.
- Correia, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares de Ensino*. Porto Editora.

- Correia, L. & Serrano, J. (2000). *Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. Inclusão, 1*, 31-35.
- Correia, L. (2001). *Educação inclusiva ou educação apropriada?* In David Rodrigues (org.) (2001). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto Editora.
- Correia, L. (2005). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores*. Porto Editora
- Correia, L. (2017). *Fundamentos da educação especial - Guia Prático para Educadores e Professores*. Flora Editora.
- Costa, F. (2014). *Aprender, Brincando: A Atividade Lúdica na Construção de Aprendizagens, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Relatório de Estágio. Universidade dos Açores Ponta Delgada]. Consultado a 29 de novembro de 2021 em: <http://hdl.handle.net/10400.3/3152>
- Coutinho, C. (2018). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Editora Almedina.
- Cruz, V. & Fonseca, V. (2002). *Educação cognitiva e aprendizagem*. Porto Editora.
- Cunha, A. (2012). *Importância das atividades lúdicas na criança com Hiperatividade e Défice de Atenção segundo a perspetiva dos professores*. [Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus]. Consultado em 23 de junho de 2022 em <http://hdl.handle.net/10400.26/2585>
- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). *O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar*. Revista de divulgação técnico científica do ICPG. 1, 4. janeiro - março/2004
- Delannoy, C. (1997). *La motivation. désir de savoir, décision d'apprendre*. Ressources Formation. Paris. Hachette

- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da investigação em ciências humanas*. Instituto Piaget.
- Dias, I. S. (2005). *O lúdico. educação & comunicação*. Consultado a 22 de novembro de 2021 em [https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8\\_art8.pdf](https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/301/1/n8_art8.pdf).
- Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Educação Especial – *Manual de Apoio à Prática, (2018). Para uma Educação Inclusiva*. Lisboa. Ministério da Educação. Consultado a 1 de dezembro de 2021 em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratic\\_a.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratic_a.pdf)
- Dohme, V. (2003) *Atividades Lúdicas na educação: o caminho de tijolos Amarelo*. Vozes.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes, Uma estratégia de formação de professores (4ª ed.)*. Porto Editora.
- Ferguson, E.(1976). *Motivation: an Experimental approach* NewYork: Holt, Rinehart & Winston
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. (1ª Edição). Climepsi Editores.
- Fialho, I. (2020). *A Importância das Atividades Lúdicas no Processo de Aprendizagem em Contexto Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Santarém]. Consultado em 27 de junho de 2022 em <http://hdl.handle.net/10400.15/3017>
- Florian, L. & Rose, R. (1998). Promover a Educação Inclusiva (pp. 33 – 49). Instituto Piaget.
- Fonseca, V. (1989). *Educação especial: Programa de estimulação precoce*. Editorial Notícias.
- Fonseca, V. (2001). *Cognição e aprendizagem*. Âncora Editora.

- Fonseca, V. (2007). *Cognição, neuropsicologia e aprendizagem*. Editora Vozes
- Franco, V. (2011). *A inclusão começa em casa*. In D. Rodrigues (Org.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação*. (pp. 157-170). Instituto Piaget.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. Moderna
- Henriques, A. (1996). *Jogar e Compreender*. Propostas de Material Pedagógico. Horizontes Pedagógicos. Instituto Piaget.
- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Edições 70.
- Huizinga, J. (2005). *Homo ludens. O jogo como elemento da cultura*. 5ª ed. Perspectiva.
- Kishimoto, T. (1995). *O Brinquedo na Educação Considerações Históricas*. São Paulo: FDE. Série. Idéias consultado em 29 de junho de 2022 em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_07\\_p039-045\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_07_p039-045_c.pdf)
- Kishimoto, T. (1998). *O brincar e as suas teorias*. Pioneira.
- Kishimoto, T. (1998). *O jogo e a educação infantil*. 2ª Edição. Pioneira.
- Leontiev, A. (1972). *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, Lda.
- Lima, J. (2008). *O Jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. Cultura Académica Editora.
- Lopes, C. (2017). *Contribuição do lúdico e do jogo como potenciador da Flexibilidade Cognitiva em crianças com NEE com Perturbação de Desenvolvimento Intelectual*. [dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação de Coimbra] Consultado em 27 de junho de 2022 em <http://hdl.handle.net/10400.26/18639>
- Lúria., Leontiev., Vigotsky et al. (1977). *Pedagogia I – Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento*. Editorial Estampa

- Luz, S. (2016). *O Papel da Atividade Lúdica no Processo de Ensino Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico*. [Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências]. Consultado em 20 de outubro de 2021 em: <http://hdl.handle.net/10400.26/20586>
- Macedo, L. Petty, S. Passos, C. (2005). *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Artmed.
- Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais* (1.<sup>a</sup> ed.). Universidade Aberta.
- Meijer, C. (2003). *Educação inclusiva e práticas de sala de aula – Relatório síntese*. Consultado a 2 de dezembro de 2021 em [https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroompractices\\_iecp-pt.pdf](https://www.european-agency.org/sites/default/files/inclusive-education-and-classroompractices_iecp-pt.pdf)
- Montero, R. (2008). *Discapacidad intelectual*. Oviedo: Textos Universitários Ediuno
- Mota, P. (2009). *Jogos no ensino da Matemática*. [Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Portugal]. Consultado a 29 novembro 2021 em <http://hdl.handle.net/11328/525>
- Morgado, J. (1999). *A relação pedagógica: diferenciação e inclusão*. Editorial Presença.
- Moyles, J. (2002). *Só Brincar? O Papel do Brincar na Educação Infantil*. Artmed Editora
- Neves, Edna e Boruchovich, Evely (2004). *A motivação de alunos no contexto da progressão continuada*. Revista Psicologia Teoria e Pesquisa. 20, 1, Janeiro, Abril. Consultado a 20 de maio de 2022 em <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v20n1/a10v20n1.pdf>.
- Nielsen, L. (1999), *Necessidades Educativas Especiais na sala de aulas: Um Guia para Professores*. Porto Editora.

- Niza, S. (2012). *Como pensamos no MEM a dialética da ação educativa*. In A. Nóvoa, F. Marcelino, & J. Ramos do Ó (Orgs.), *Escritos sobre Educação*. pp. 436-438. Edições Tinta da China.
- Nogueira, N. (2015). *Jogos Educativos na Educação Especial - Um recurso no 1º Ciclo* [dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus]  
Consultado a 27 junho de 2022 em <http://hdl.handle.net/10400.26/14396>
- Nunes, C., Madureira, I., (2015) *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126 - 143.  
Consultado a 8 de dezembro de 2021 em <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/52111/1/84-172-1-SM.pdf>
- Oliveira, V. (1998). *A Brincadeira e o Desenho da Criança de Zero a Seis Anos - Uma avaliação Psicopedagógica*. Revista Criança. MEC/Secretaria de Educação Fundamental
- ONU (1959). *Declaração Universal dos Direitos da Criança*. Ministério da Educação.  
Consultado a 2 de dezembro de 2021 em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/declaracao\\_universal\\_direitos\\_crianca.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf)
- Palha, M. (s.d.). *Perturbação do desenvolvimento intelectual*. Centro de Desenvolvimento Infantil Diferenças. Consultado a 26 de novembro de 2021 em [https://diferencas.net/wpdif/docs/perturbacao\\_desenvolvimento\\_intelectual.pdf](https://diferencas.net/wpdif/docs/perturbacao_desenvolvimento_intelectual.pdf)
- Pereira, A. (2013). *A Utilização do Jogo como recurso de motivação e aprendizagem*. [dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto]  
Consultado a 27 junho de 2021 em <chrome-extension://efaidnbnmnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/71590/2/28409.pdf>

- Perrenoud, P. (1991). *Novas Didáticas e estratégias dos alunos face ao trabalho escolar*. In *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação*. Publicações Dom Quixote/IIE
- Perrenoud, P. (1993). *Sens du travail et travail du sens à l'école*. In *Cahiers Pédagogiques*, 314 – 315
- Perrenoud, P. (2000). *Construindo competências*. Entrevista com Philippe Perrenoud. Em *Nova Escola* (Brasil), setembro de 2000, 19-31.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada, das intenções à ação*. Artmed Editora.
- Pessanha, A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional.
- Peterson, R. & Collins, V. F. (1997). *Manual de Piaget para Professores e Pais*. Horizontes Pedagógicos.
- Piaget, J. (1975). *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Zahar Editores.
- Piaget, J. (1990). *A Formação do Símbolo na criança*. Zahar Editores
- Pinto, C. & Tavares, H. M. (2010). *O lúdico na aprendizagem: Aprender e Aprender*. *Revista da Católica*.2(3), 226-235. Consultado a 1 de dezembro de 2021 em: <https://docplayer.com.br/6255709-O-ludico-na-aprendizagem-aprender-e-aprender-1.html>
- Pozo, J. (2002). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Artmed,
- Quaresma, M., Sasseti, L., & Rodrigues, M. (1996). *Deficiência mental – Protocolo para a definição da etiologia orgânica*. *Acta Pediatr.*, 3(27), 595-598. Consultado a 2 de dezembro de 2021 em <https://doi.org/10.25754/pjp.1996.5804>

- Reis, M. (2014). *A importância do jogo no processo educativo de crianças com Perturbação Hiperativa com Défice de Atenção*. [dissertação de Mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus]. Consultado em 27 de junho de 2022 em <http://hdl.handle.net/10400.26/14430>
- Reis, R. & Ross, P. (2008). *A Inclusão do Aluno com deficiência intelectual no ensino regular*. Unidade Federal do Paraná: Brasil. Consultado a 17 de outubro de 2021 em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2216-8.pdf>
- Rodrigues, D. (2000). *Paradigma da Educação Inclusiva - Reflexão Sobre Uma Agenda Possível*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2001). *Educação e Diferença - Valores e Práticas para uma Educação inclusiva*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão: da educação à sociedade*. Porto Editora.
- Roubira, J.(S/d).Dixit. Libellud
- Sá, E. (2022,05,26). *Que não se brinque com o brincar!* [vídeo] Leya Educação Portugal. Youtube. Consultado em 26 de maio de 2022 em [https://www.youtube.com/watch?v=5\\_SJTWGxUaU](https://www.youtube.com/watch?v=5_SJTWGxUaU)
- Salomão, H. & Martini, M. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado*. Psicologia.pt – O Portal dos Psicólogos. consultado em 1 de novembro de 2021 em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>.
- Sanchez, M. & Bonals, C. (2001). *Manual de Assessoramento Psicopedagógico*. Artmed
- Santos, J. (2008). *Construir inclusão: Os sentimentos, atitudes e preocupações dos agentes educativos em relação à inclusão*. [Tese de Mestrado. Universidade de Lisboa]. Consultado em 2 de junho de 2022 em <http://hdl.handle.net/10451/3381>

- Santos, S & Morato, P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto Editora
- Serrano, J. (2005). *Percursos e práticas para uma escola inclusiva*. [Tese de Doutorado. Universidade do Minho]. Consultado em 2 de junho de 2022 em <https://hdl.handle.net/1822/6981>
- Silva M. (2009). *Da Exclusão à Inclusão: Concepções e Práticas*. Revista Lusófona da Educação.
- Silva, S. (2011). *Jogos e brincadeiras: contribuindo para o desenvolvimento das habilidades psicomotoras através da atividade lúdica*. In. "Revista Anais,1, outubro. Brasil. Seminário Pibid Unemat,
- Sim-Sim, I., ed lit (2005) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?* (1ª edição). Texto Editores
- Sousa, P. (2015). *A Importância do Brincar: Brincar e Jogar na Infância*. [Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências]. Consultado em 26 de junho de 2022 em <http://hdl.handle.net/10400.26/21557>
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Artmed.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Serviço de Educação e Bolsas – Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tapia, J..; Fita, E. (1999) *A motivação em sala de aula: o que é, como se faz*. (4ª edição). Loyola
- Ticli, D. & Calvetti, F. (2007). *Faz o teu jogo!* Paulus Editora
- Tristão, M. (2010). *O lúdico na prática docente*. [Trabalho de conclusão de curso para obtenção de Licenciatura em Pedagogia. Universidade Federal do Rio Grande

do Sul.] Porto Alegre. Consultado em 29 de novembro de 2021 em <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/39549>

Unesco (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: Espanha: UNESCO.

Vecchi, G. (1992). *Aider les élèves à apprendre*. Hachette

Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. (6ª edição). Martins Fontes.

Wassermann, S. (1990). *Brincadeiras sérias na escola primária*. Coleção Horizontes Pedagógicos – Instituto Piaget.

Zatz, A., Zatz, S., & Halabran, S. (2006). *Brinca comigo!* Editora Marco Zero

### **Legislação**

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1ª Série – nº 129

## VII. ANEXOS

### **Anexo A - Pedido de Autorização do Estudo de Natureza Académica**

Maria José Segura Pinheiro

Avenida dos Choupos, nº33, Rinchoa

2635-538 Rio de Mouro

Emo Senhor Diretor

Do Agrupamento de Escolas [REDACTED]

**Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito da dissertação de mestrado**

Eu, Maria José Segura Pinheiro, professora do Quadro deste Agrupamento de Escolas, do grupo de Recrutamento 910 e aluna do Curso de Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Lisboa, venho por este meio solicitar a V. Ex.<sup>a</sup>, autorização para a realização de um estudo neste Agrupamento no âmbito da dissertação de mestrado. A referida dissertação será orientada pela Prof. Doutora Isabel Madureira e debruça-se sobre a importância do jogo na motivação e sucesso educativo de crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.

Para o efeito, é nosso objetivo realizar entrevistas semiestruturadas a quatro docentes da EB [REDACTED] e a três alunos. Pretendíamos também proceder à observação de comportamentos, atitudes e reações em sala de aula e aceder ao processo documental destes três alunos, apenas para comprovação da problemática em estudo. Acrescento ainda que todo o processo será tratado sob anonimato, de acordo com o Regulamento de Proteção de Dados, salvaguardando, assim, o Agrupamento, a Escola, os docentes e os alunos envolvidos no estudo.

Agradeço desde já a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos.

Rio de Mouro, 20 de dezembro de 2021

A mestranda,

---

(Maria José Pinheiro)

## Anexo B – Termo de Consentimento Informado

### Termo de Consentimento Informado

Eu, \_\_\_\_\_, declaro ter sido informada e estar consciente dos objetivos da minha participação no estudo de caso a realizar por **Maria José Segura Pinheiro**, no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa.

O objetivo geral do estudo é “**conhecer a influência e a importância do jogo na motivação e participação das crianças com PDI nas atividades escolares**”, e a minha colaboração consiste na realização de uma entrevista e da minha autorização para a observação das aulas necessárias à colheita de elementos para o estudo.

Fui informada de que a minha participação não é obrigatória e que não me trará qualquer prejuízo, despesa ou risco, sendo possível a qualquer momento, deixar de participar.

Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que fornecer para a elaboração do estudo.

Em suma, declaro que entendi os propósitos e termos em que decorrerá este estudo, e aceito participar.

Assinatura da participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## Anexo C - Ficha de Recolha de Dados Socioprofissionais

### Caracterização dos Participantes

Idade: \_\_\_\_\_

Género: masculino  feminino

Situação profissional: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

Anos de experiência com alunos com NEE/PDI: \_\_\_\_\_

Nível de ensino que leciona: \_\_\_\_\_

Ano de escolaridade que leciona: \_\_\_\_\_

Formação inicial: \_\_\_\_\_

Formação especializada:

Não  Sim  Qual? \_\_\_\_\_

Em que domínio? \_\_\_\_\_

## **Anexo D - Pedido de autorização ao Encarregado de Educação para realização da entrevista e das observações**

### **DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do estudo a realizar:** *“Importância do Jogo para a motivação e aprendizagem em alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual”*

**Pessoa responsável pelo estudo:** Maria José Pinheiro

**Contacto:** 965840310

**Correio eletrónico:** mariajose.segura@hotmail.com

**Instituição de acolhimento:** XXXXXXXXXX

Este documento contém informação importante em relação ao estudo para o qual foi abordado(a), bem como a decisão de autorizar a participação do seu educando(a) no mesmo. Leia atentamente toda a informação e por favor preencha com os dados solicitados.

Eu, \_\_\_\_\_, na qualidade de Encarregado(a) de Educação e representante legal do aluno(a) \_\_\_\_\_, autorizo de livre vontade o meu educando a participar no estudo intitulado *“Importância do Jogo para a motivação e aprendizagem em alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual”*, o qual se desenvolve no âmbito do curso de mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa, a realizar por Maria José Pinheiro.

Fui também informado(a) de que a colaboração do meu/minha educando(a) consiste na participação numa entrevista, durante as atividades realizadas na escola. A sua

participação no estudo visa dar voz e ouvir o(a) aluno(a), desafiando(a) a expressar os seus pensamentos num projeto de investigação. A participação neste estudo não envolve qualquer alteração nas rotinas diárias do(a) aluno(a).

A autora do estudo, Maria José Pinheiro, assegura o anonimato dos dados relativos à identificação do(a) meu/minha educando(a) e que os resultados obtidos serão divulgados no meio científico, sem prejuízo da confidencialidade e anonimato referidos. Fui ainda informado(a) de que este estudo não me trará qualquer prejuízo ou risco.

Declaro que compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas.

-----

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

(Assinatura do representante legal do(a) aluno(a))

(Data)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

(Assinatura da responsável pelo estudo)

(Data)

## Anexo E - Guião de entrevista a Professoras

**Tema:** A importância dos jogos na motivação e participação dos alunos com PDI.

**Entrevistadas:** três docentes do 1º ciclo do Ensino Básico: 2 do 2º ano e 1 do 3º ano e à docente de Educação Especial de uma das turmas

**Objetivo Geral:** Conhecer a influência e a importância do jogo na motivação e participação das crianças com PDI nas atividades escolares.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
<p style="text-align: center;">1. Legitimação da entrevista</p> <p>Motivação para a entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista, informando o entrevistado sobre a natureza e objetivos do estudo.</li> <li>• Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações e opiniões prestadas.</li> <li>• Pedir autorização para gravar.</li> <li>• Motivar a professora para a entrevista, valorizando o seu contributo e colaboração.</li> <li>• Agradecer a colaboração</li> </ul>	<p>a) Pretende questionar ou esclarecer algum aspeto menos claro?</p> <p>b) Deseja colocar alguma questão sobre o estudo?</p> <p>c) Autoriza a gravação desta entrevista?</p>
<p style="text-align: center;">2. Perceção da Professora sobre o grupo/turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o perfil da turma</li> </ul>	<p>a) Há quanto tempo leciona esta turma?</p> <p>b) Quais as potencialidades e os aspetos positivos desta turma e quais as maiores fragilidades?</p>

		c) No que respeita ao interesse pelos conteúdos e pelas aprendizagens realizadas, como caracteriza este grupo de alunos?
3. Dados relativos ao aluno com NEE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as preferências e dificuldades do aluno</li> <li>• Identificar as dificuldades da professora na dinamização de tarefas junto do(a) aluno(a)</li> <li>• Conhecer o envolvimento da família</li> </ul>	a) Como caracteriza a relação do(a) aluno(a) com NEE com os colegas e a turma? b) Quais são as atividades que o(a) aluno(a) gosta mais de fazer na escola? c) Ao nível académico, em que situações revela mais dificuldades? d) Quais são as suas áreas fortes? e) Quais são as suas áreas fracas? f) Que dificuldades experimenta, enquanto professora, na sua intervenção junto do(a) aluno(a)? g) Qual o envolvimento/participação dos pais/ enc. de educação no processo educativo deste(a) aluno(a)?
4. Dados respeitantes à dinâmica pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as estratégias usadas para promover a motivação e a participação</li> <li>• Conhecer a opinião da professora relativamente à utilização de jogos na sala de aula.</li> </ul>	a) Que tipo de estratégias e atividades utiliza na sua prática docente com vista a motivar e promover a participação dos alunos? Quer referir alguns exemplos? b) Em que situações recorre à implementação de jogos na sua prática docente? c) Em seu entender, quais as vantagens da utilização de jogos na atividade docente? d) Tendo em conta a sua experiência, como reagem os alunos perante situações educativas que envolvem a participação em jogos?

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar as atividades mais apreciadas pelos alunos</li>   <li>• Conhecer a opinião da professora sobre as vantagens da utilização de jogos junto dos alunos com PDI.</li> </ul>	<p>e) Em que áreas do currículo a utilização de jogos promove/facilita a aprendizagem dos alunos?</p> <p>f) E no que concerne aos alunos com NEE, o que atrás referiu também se verifica? (Não apenas nesta turma, mas também ao longo da sua carreira docente).</p> <p>g) Das atividades implementadas na turma, quais são as mais apreciadas pelos seus alunos?</p> <p>h) E no que respeita aos alunos com NEE, nomeadamente o aluno com PDI, em que medida a utilização de jogos promove a participação e a aprendizagem?</p> <p>i) Tendo em conta a sua experiência, como reagem estes alunos à situação de jogo?</p> <p>j) Há alguma situação que considere importante referir e que ainda não tenha sido abordada?</p>
--	--	--

## Anexo F - Guião de entrevista a alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI)

**Tema:** A importância dos jogos na motivação e participação dos alunos com PDI.

**Entrevistados:** três alunos do 1º ciclo do Ensino Básico: 2 do 2º ano e 1 do 3º ano

**Objetivo Geral:** Conhecer a influência e a importância do jogo na motivação e participação das crianças com PDI nas atividades escolares.

Blocos	Objetivos Específicos	Formulário de Questões
<p>1. Legitimação da entrevista</p> <p>Motivação para a entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legitimar a entrevista, informando o entrevistado sobre a natureza e objetivos do estudo.</li> <li>• Assegurar a confidencialidade e o anonimato das informações e opiniões prestadas.</li> <li>• Pedir autorização para gravar.</li> <li>• Motivar o aluno para a entrevista, valorizando o seu contributo e colaboração.</li> <li>• Agradecer a colaboração</li> </ul>	<p>Queres fazer alguma pergunta sobre algum assunto que não tenhas percebido?</p> <p>Autorizas a gravação desta entrevista?</p>
<p>2. Dados relativos à atividade escolar do(a) aluno(a) com PDI</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar os gostos e preferências do(a) aluno(a) relativamente à</li> </ul>	<p>a) Gostas de andar nesta escola?</p> <p>b) O que gostas mais de fazer na escola?</p>

	<p>escola e às atividades</p>	<p>c) Como gostas mais de trabalhar, individualmente ou em grupo? Porquê?</p> <p>d) Na sala de aula, quais as tarefas que gostas mais de fazer? Porquê?</p> <p>e) Que tipo de trabalhos gostas mais de fazer na escola?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as dificuldades do(a) aluno(a) no que respeita à realização das tarefas escolares</li> </ul>	<p>f) Quando sentes dificuldades a realizar um trabalho, a quem pedes ajuda?</p> <p>g) Quais os trabalhos que gostas menos de fazer? E os que não gostas mesmo de fazer?</p>

## **Anexo G - Transcrição da entrevista à Professora do 2º A (P1)**

### **Protocolo de Entrevista à Professora do 2º A (P1)**

(Após legitimação da entrevista)

#### **2- Percepção da Professora sobre o grupo/turma**

a) Há quanto tempo leciona esta turma?

P1 - Estou com esta turma há 2 anos.

b) Quais as potencialidades e os aspetos positivos desta turma e quais as maiores fragilidades?

P1 - Estes alunos são muito interessados. São muito curiosos, gostam muito de saber e de aprender. As maiores fragilidades passam por serem alunos bastante conflituosos uns com os outros, principalmente no recreio.

c) No que respeita ao interesse pelos conteúdos e às aprendizagens realizadas, como caracteriza este grupo de alunos?

P1 - Este grupo de alunos é muito interessado. No geral, gostam dos conteúdos que se abordam e revelam curiosidade.

#### **3- Dados relativos ao aluno com NEE**

a) Como caracteriza a relação do(a) aluno(a) com NEE com os colegas e a turma?

P1 - Não se relaciona muito com os colegas. Acho até que tem poucos amigos. Mas é ela que se isola dos colegas. É mais frequente vê-la junto dos adultos do que dos colegas.

b) Quais são as atividades que o(a) aluno(a) gosta mais de fazer na escola?

P1 - Prefere as atividades práticas, nomeadamente a Expressão Plástica e a Educação física, que são as áreas onde obtém mais sucesso.

c) Ao nível académico, em que situações revela mais dificuldades?

P1 - Em Português, Matemática e Estudo do Meio.

d) Quais são as suas áreas fortes?

P1 - As áreas onde o seu desempenho e interesse são mais notórios são Expressão Plástica e Educação Física.

e) Quais são as suas áreas fracas?

P1 - Português e Matemática são sem dúvidas as áreas onde reflete muitas dificuldades.

f) Que dificuldades experimenta, enquanto professora, na sua intervenção junto do(a) aluno(a)?

P1 - Motivar a aluna para a concretização das tarefas nas áreas em que manifesta maiores dificuldades.

g) Qual o envolvimento/participação dos pais/ enc. de educação no processo educativo deste(a) aluno(a)?

P1 - A família desta aluna é pouco empenhada. Não se interessam, colaboram pouco. Não noto acompanhamento em casa.

#### **4 - Dados respeitantes à dinâmica pedagógica**

a) Que tipo de estratégias e atividades utiliza na sua prática docente com vista a motivar e promover a participação dos alunos? Quer referir alguns exemplos?

P1 - Uma das estratégias que utilizo, sempre que possível, é introduzir uma componente mais lúdica nas atividades propostas.

b) Em que situações recorre à implementação de jogos na sua prática docente?

P1 - Não uso muitas vezes porque são atividades que implicam despende algum tempo e o currículo é tão extenso que não nos dá margem para nos afastarmos muito. Fico sempre com a sensação de que depois me falta o tempo.

c) Em seu entender, quais as vantagens da utilização de jogos na atividade docente?

P1 - Tem muitas vantagens. Eles aprendem muito enquanto jogam, muito mesmo. E aprendem sem se dar conta que estão a aprender. Para mim a única desvantagem é o tempo que demoram a implementar e que depois faz falta.

d) Tendo em conta a sua experiência, como reagem os alunos perante situações educativas que envolvem a participação em jogos?

P1 - Muito bem. Eles adoram jogar, envolvem-se muito, demonstram muito interesse. Nós sabemos que tudo o que é lúdico, diz muito às crianças. Fazem o trabalho com outra motivação.

e) Em que áreas do currículo a utilização de jogos promove/facilita a aprendizagem dos alunos?

P1 - Na minha opinião, na área da matemática, sem dúvida.

f) E no que concerne aos alunos com NEE, o que atrás referiu também se verifica? (Não apenas nesta turma, mas também ao longo da sua carreira docente).

P1 - Sim, sim. Evidentemente, as crianças com NEE também correspondem melhor com a utilização de jogos.

g) Das atividades implementadas na turma, quais são as mais apreciadas pelos seus alunos?

P1 - A Hora do conto. Eles adoram. É o momento em que considero que se envolvem e estão atentos e motivados.

h) E no que respeita aos alunos com NEE, nomeadamente o aluno com PDI, em que medida a utilização de jogos promove a participação e a aprendizagem?

P1 - Noto que se envolve e participa muito mais. E porque tem mais interesse, está mais atenta, não se distrai tanto.

i) Tendo em conta a sua experiência, como reagem estes alunos à situação de jogo?

P1 - Gosta mais porque lá está, o lúdico desperta mais interesse nas crianças, além de que compreendem melhor o que está a ser ensinado

Há alguma situação que considere importante referir e que ainda não tenha sido abordada?

P1 – Não.

## **Anexo H - Transcrição da entrevista à Professora do 2º B (P2)**

### **Protocolo de Entrevista à Professora do 2º B (P2)**

(Após legitimação da entrevista)

#### **2- Perceção da Professora sobre o grupo/turma**

a) Há quanto tempo leciona esta turma?

P2 – Há um ano.

b) Quais as potencialidades e os aspetos positivos desta turma e quais as maiores fragilidades?

P2 – Os aspetos positivos desta turma é o facto de ser uma turma muito interessada, muito participativa, muito envolvida em tudo o que é proposto. É uma turma muito interessada nos conteúdos. Agora as suas maiores fragilidades é ser pouco solidários, pouco colaborativos uns com os outros. Esta motivação e este interesse muitas vezes leva a alguma agitação, a tornar-se num ambiente mais agitado. Não quer dizer que isso não seja um ambiente promotor da aprendizagem, mas são muitos, são 24 alunos e às vezes é preciso ter aqui algum controlo sobre a situação para que não percorra o caminho da destabilização. E às vezes é difícil. Porque eles são muito interessados, mas muitas vezes é preciso chamar à atenção para voltarem outra vez à terra (entre aspas).

c) No que respeita ao interesse pelos conteúdos e às aprendizagens realizadas, como caracteriza este grupo de alunos?

P2- Muito interessados, muito participativos, muito envolvidos no processo de ensino – aprendizagem. Foi um grupo que me surpreendeu muito pela positiva, apesar de toda a agitação, que é um grupo muito agitado.

### 3- Dados relativos ao aluno com NEE

a) Como caracteriza a relação do(a) aluno(a) com NEE com os colegas e a turma?

P2 – Fantástica! Ele passa completamente despercebido. Não há qualquer tipo de distinção. Ela faz trabalho diferenciado em relação ao grupo, mas está perfeitamente integrado. Todas as atividades que faz, apesar de serem diferenciadas, elas vão ao encontro das dificuldades, mas do programa que estamos a trabalhar e ele passa perfeitamente despercebido. Os colegas colaboram, ajudam, são solidários, passa completamente despercebido. Ele está integradíssimo.

b) Quais são as atividades que o(a) aluno(a) gosta mais de fazer na escola?

P2 – Não descobri ainda. Não descobri ainda. Ele é um miúdo muito calado, muito calmo, muito pacato, muito apagado. Ele vai na onda. É uma criança super feliz. Eu acho, eu acho que ele gosta de tudo. Certamente não gostará, mas o que ele me transmite, é que ele está felicíssimo. Portanto ele está contentíssimo. Não consigo definir efetivamente quais são as áreas que ele menos gosta porque... provavelmente serão as áreas que requerem mais esforço, contudo ele continua feliz.

c) Ao nível académico, em que situações revela mais dificuldades?

P2 – Tudo o que tiver a ver com o raciocínio. Escrita, leitura, cálculo, pensar, memorizar, apresentar oralmente. Tudo o que tenha a ver com este tipo de trabalho, ele tem muitas, muitas dificuldades.

d) Quais são as suas áreas fortes?

P2 – Áreas fortes... quais são as suas áreas fortes. Olha, a Educação Física. Ele gosta. Áreas de Expressão, Expressão Plástica. Não estou a falar de Expressão dramática, não de todo. Tem uma caligrafia fantástica, tem uma motricidade fina espetacular, é muito perfeccionista. Todos os seus trabalhos são exímios em termos

de perfeição. Não há nada a apontar. Portanto é uma criança que em termos de organização, de motricidade fina, de desporto, de desenho, pintura, brilha.

e) Quais são as suas áreas fracas?

P2 – É fácil. É fácil. Português, Matemática e Estudo do Meio. Perante as dificuldades de Português se repercutem por todas as outras disciplinas. Matemática, em termos de cálculo e raciocínio é muito fraco e logo Estudo do Meio vai por arrasto. Em termos de pensar, as experiências, é muito difícil, é muito difícil.

f) Que dificuldades experimenta, enquanto professora, na sua intervenção junto do(a) aluno(a)?

P2 – São inúmeras. Às vezes sinto-me muito frustrada, sabes? Às vezes, às vezes trago uma atividade planificada, e acho convictamente que ele consegue fazer aquilo e é uma grande frustração que nem sempre ele está predisposto a fazê-la. E nem sempre corre bem. Esta semana tivemos uma semana espetacular. Por exemplo em termos de aprendizagens e gestão de trabalho, de colocar em prática, eu até acho que correu bem, ele aprendeu, vamos lá, vamos para a frente. Logo na semana seguinte, eu vou ter que retroceder porque percebi que tudo aquilo que aconteceu na semana anterior, perdeu. Não está lá. E esta é a minha verdadeira dificuldade: a planificação, a organização de trabalho para esta criança de forma a que não se sinta desmotivada, esteja integrada no grupo, que esteja a fazer as atividades o mais semelhante possível ao grupo, mas nem sempre consigo. Nem sempre chego lá. E às vezes confesso que me sinto um bocadinho desanimada, porque percebo que não consigo chegar a ele, de todo; às vezes tenho essa sensação. Às vezes, muitas vezes.

g) Qual o envolvimento/participação dos pais/ enc. de educação no processo educativo deste(a) aluno(a)?

P2 – Isto é assim, estamos a falar de uma família com baixa formação. Estamos a falar de uma família que nem ela própria sabe muito bem aquilo que espera da escola, que nem conhece verdadeiramente as dificuldades desta criança.

Concretamente. Portanto, o facto de ele ser organizado, o facto de ele ser um miúdo muito aprumado em tudo aquilo que faz, na cabeça desta família, ele já está a atingir os objetivos... quando faltam e há aqui lacunas enormíssimas que estando ultrapassadas lhe permitiriam fazer um percurso académico mais ou menos estável. Não é de todo a família, é solidária para com a escola, é solidária para com a situação, ela vem à escola, tudo o que nós lhe pedimos, eles correspondem, mas em termos de apoio, o trabalho é da escola.

#### **4 -Dados respeitantes à dinâmica pedagógica**

a) Que tipo de estratégias e atividades utiliza na sua prática docente com vista a motivar e promover a participação dos alunos? Quer referir alguns exemplos?

P2 – Só me falta vestir o fato de palhaço, às vezes. Tento chegar o mais próximo deles. Tento ir buscar as vivências deles. Tento tornar a aula o mais dinâmica possível. E gosto de uma sala viva, com barulho. É se calhar culpa minha aqui alguma agitação. Utilizo imenso a Escola Virtual. Acho que é um recurso fantástico, Trabalhos de grupo, imensos, vê-los a falar, a discutir sobre um determinado assunto, trabalho de projeto. Utilizo bastante as assembleias de turma. Gosto de ver o grupo integrado, gosto de os ver a participar, gosto de os ver a ter uma opinião, mesmo que aquela opinião não seja aquela que eu estava à espera, mas para mim é válida. Gosto de ver a turma envolvida. Basicamente é este o tipo de estratégias que eu gosto de ter na sala de aula.

b) Em que situações recorre à implementação de jogos na sua prática docente?

P2 – Essencialmente a Matemática. Eu recorro imenso à situação de jogos, imenso. Acho que é muito mais fácil a aquisição dos conteúdos se for numa situação de brincar, de brincadeira, de vivenciar, de experimentar, de explorar. E depois temos a Expressão Dramática que recorremos imenso ao jogo, temos a Educação Física que se recorre imenso ao jogo. Ou seja, em todas as disciplinas nós conseguimos lá chegar, numas talvez mais do que outras por causa do tempo e da disponibilidade que às vezes temos. Mas sim, o jogo sim.

c) Em seu entender, quais as vantagens da utilização de jogos na atividade docente?

P2 – Não tenho dúvida nenhuma; respondo-te muito facilmente a essa pergunta: a motivação, o interesse e a participação dos alunos que para mim é top.

d) Tendo em conta a sua experiência, como reagem os alunos perante situações educativas que envolvem a participação em jogos?

P2 – É muito giro. É muito giro vê-los a participar e a discutir uns com os outros, a disputar uns com os outros, não numa situação negativa, mas numa situação positiva. Isso mostra o quanto estão envolvidos, o quanto estão empenhados. É muito giro, é muito giro. Às vezes é preciso chamar à razão, às vezes é preciso dizer, vamos lá calma, calma, mas é espetacular.

e) Em que áreas do currículo a utilização de jogos promove/facilita a aprendizagem dos alunos?

P2 – Matemática. Eu faço imenso. Não quer dizer que outros colegas não tenham outra opinião, mas daquilo que eu experimento em sala de aula com este grupo em especial, não tenho dúvidas nenhuma: Matemática.

f) E no que concerne aos alunos com NEE, o que atrás referiu também se verifica? (Não apenas nesta turma, mas também ao longo da sua carreira docente).

P2 – Com este aluno em particular, verifica-se. Mas, é claro que ele vai por arrasto. Porque a situação positiva é o ele estar integrado no grupo e o ele sentir-se integrado. Agora não é um aluno participativo, não é um aluno que partam dele as ideias ou que partam dele as iniciativas, mas ele diverte-se.

Se for implementado um jogo com ele, acha que ele chega melhor aos conteúdos?

P2 – Depende. Depende do jogo. Depende do grau de dificuldade do jogo, depende. Este aluno em concreto é um aluno muito especial. Depende do agrado que ele tiver pelo jogo. Depende do envolvimento que está a toda a volta... poderá acontecer ou não.

Acha que os jogos são uma forma de promover a aprendizagem (não apenas nesta turma, mas no geral?)

P2 – Sim. Sim. Nem discuto. Sem dúvida. Também precisamos de momentos com mais seriedade, precisamos de momentos com mais calma. Em termos de dificuldade, concentração, atenção às vezes são muito reduzidos e é preciso também estabelecer um ambiente calmo e tranquilo para que eles consigam perceber. Sim. Há momentos para tudo. Não tenho dúvida nenhuma da importância do jogo sobretudo nestas crianças. Não tornar a coisa tão formal. E levá-los a perceber que a brincar também podemos aprender. O jogo também nos proporciona isso. Embora eu seja defensora que tem que haver um bocadinho de tudo. Especialmente com estas crianças porque também é preciso às vezes o momento da rotina. Também é preciso o momento da sistematização. Mas também é preciso quebrar, às vezes e inovar. O jogo, no entusiasmo, faz com que eles se libertem e que o resultado seja muito positivo.

g) Das atividades implementadas na turma, quais são as mais apreciadas pelos seus alunos?

P2 – Tudo o que cause agitação, movimento e euforia. (risos). A minha turma é festa. (risos) Tudo o que promova o diálogo, a confrontação, a discussão, o trabalho prático, a implementação, a investigação.

h) E no que respeita aos alunos com NEE, nomeadamente o aluno com PDI, em que medida a utilização de jogos promove a participação e a aprendizagem?

P2 – Porque eles são alunos muito apagados, se não puxares por eles, se não houver uma confrontação, eles ficam ali no cantinho deles a pedir que não se lembrem deles. E esta situação de jogo permite que eles se libertem e que não estejam ali com medo de errar, com medo de participar, com medo de que sejam motivo de risada dos colegas, não esse é um momento descontraído, e isso promove a participação, a descontração e isso é positivo, não há dúvida. Mesmo que eles não sejam uns elementos interventivos, dos mais participativos no jogo, mas para o bem-

estar deles é claro que é muito positivo. Vê-los a participar, a manusear os objetos do jogo, a querer participar, é uma mais-valia.

i) Tendo em conta a sua experiência, como reagem estes alunos à situação de jogo?

P2 – Envolvem-se mais, participam, querem saber, querem também dar prova de que são capazes e sentem-se integrados; estão integrados e fazem as atividades igual aos colegas. E isso faz toda a diferença em termos de trabalho e em termos de motivação. Fazer o que os colegas estão a fazer, participar com o mesmo grau de dificuldade. Sentem-se capazes, sentem que são capazes.

Há alguma situação que considere importante referir e que ainda não tenha sido abordada?

P2 – Não acho que está tudo. Acho que é importante o jogo para quebrar aqui algum método tradicional que tanto se tem repercutido nestes anos todos, no ensino com o professor apenas como veículo transmissor de informação e os alunos apenas como recetores. Cada vez mais temos de abandonar essa nossa teoria, porque a sociedade mudou, porque as crianças mudaram, porque os interesse já não são os mesmos. E porque é muito importante este envolvimento. Nós podemos ser o veículo, mas são eles que trazem a matéria-prima para dentro do nosso saco, para conseguirmos construir e fazer então o belo bolo, com a participação de todos. O conhecimento constrói-se com a ajuda de todo

## **Anexo I - Transcrição da entrevista à Professora do 3º B (P3)**

### **Protocolo de Entrevista à Professora do 3º B (P3)**

(Após legitimação da entrevista)

#### **2- Perceção da Professora sobre o grupo/turma**

a) Há quanto tempo leciona esta turma?

P3 – Este é o terceiro ano.

b) Quais as potencialidades e os aspetos positivos desta turma e quais as maiores fragilidades?

P3 – Este grupo é um grupo neste momento mais reduzido, com 17 alunos. É uma turma muito motivada, revela capacidades, no entanto, nota-se muita falta de apoio em casa. Podiam ser mais apoiados pelas famílias.

c) No que respeita ao interesse pelos conteúdos e às aprendizagens realizadas, como caracteriza este grupo de alunos?

P3 – É um grupo bastante entusiasta na realização das tarefas que são propostas, são bastante interessados e bastante participativos.

#### **3- Dados relativos ao aluno com NEE**

a) Como caracteriza a relação do(a) aluno(a) com NEE com os colegas e a turma?

P3 – É boa. No entanto, às vezes podiam ser um bocadinho mais tolerantes, solidários e compreenderem melhor as dificuldades destes colegas e apoiá-los mais nos domínios em que eles são mais fracos. Às vezes tenho que chamar um bocadinho à atenção para esses aspetos

b) Quais são as atividades que o(a) aluno(a) gosta mais de fazer na escola?

P3 – Os exercícios de rotina porque são atividades em que sentem menos dificuldades porque estão habituados a fazer, estão mais mecanizados e, portanto, aí eles sentem uma autonomia completamente diferente.

c) Ao nível académico, em que situações revela mais dificuldades?

P3 – Sobretudo na Matemática e no Estudo do Meio porque temos dedicado mais tempo ao Português e, portanto, não se apostou tanto na Matemática, até porque esta aluna demorou mais tempo na aquisição da leitura e da escrita. No entanto a maior dificuldade talvez seja na disciplina de estudo do Meio porque tem muita dificuldade e revela fraco domínio na perceção daquilo que a rodeia e naquilo que realmente faz parte da vida das pessoas. Eu acho que a família nesse aspeto faz muita coisa por ela, não a deixa descobrir as coisas por ela, fazer as coisas por si só, porque é mais fácil às vezes fazer tendo em conta algumas das dificuldades.

d) Quais são as suas áreas fortes?

P3 – A sua área mais forte é talvez o Português.

e) Quais são as suas áreas fracas?

P3 – A mais fraca é Estudo do Meio que implica maior estudo e dedução neste caso, por exemplo estivemos a estudar o corpo e os sistemas, é tudo muito abstrato para ela

f) Que dificuldades experimenta, enquanto professora, na sua intervenção junto do(a) aluno(a)?

P3 – Esta aluna tem feito grandes progressos, no entanto, sinto que às vezes precisava de ter mais tempo para trabalhar com ela e sobretudo dos docentes da área da Educação Especial, era precisava de ter mais tempo. Teria feito muito maiores progressos (que ela revela algum potencial) se tivesse mais tempo de apoio na escola.

g) Qual o envolvimento/participação dos pais/ enc. de educação no processo educativo deste(a) aluno(a)?

P3 – Os pais delegam apenas e só a responsabilidade na escola, que é onde a aluna passa a maior parte do tempo e, portanto, não dedicam muito tempo ao estudo em casa. Talvez por vezes o pai dedique mais, mas falta-lhe um bocadinho de calma porque às vezes não tem muita noção que é criança,

que revela dificuldades efetivas e que tem problemas. Nem sempre tem a paciência necessária para estar com ela. Portanto, não há grande envolvimento. Perguntam, preocupam-se, mas em termos de trabalho efetivo em casa, não há o necessário.

#### **4 - Dados respeitantes à dinâmica pedagógica**

a) Que tipo de estratégias e atividades utiliza na sua prática docente com vista a motivar e promover a participação dos alunos? Quer referir alguns exemplos?

P3 – As coisas de que eles mais gostam é de jogos. Gostam muito quando são utilizados os meios audiovisuais. Em termos de jogos, eles gostam muito dos quizz, são muito interativos.

b) Em que situações recorre à implementação de jogos na sua prática docente?

P3 – Sobretudo para consolidar conteúdos.

c) Em seu entender, quais as vantagens da utilização de jogos na atividade docente?

P3 – As vantagens são muitas. Porque através do lúdico... Quando eles acham que não estão a fazer nada de especial, estão a aprender, estão a divertir-se. Não têm aquela pressão da ficha de avaliação, portanto aprende-se com outra facilidade e é muito mais divertido.

d) Tendo em conta a sua experiência, como reagem os alunos perante situações educativas que envolvem a participação em jogos?

P3 – Com muito entusiasmo, com muita alegria com uma enorme participação e como normalmente jogamos, a maior parte das vezes, fazemos jogos de grupo a competição é um elemento que eles adoram.

e) Em que áreas do currículo a utilização de jogos promove/facilita a aprendizagem dos alunos?

P3 – No caso dos alunos com dificuldades cognitivas, ou com apoio da Educação Especial, nem sempre porque quando trabalham em grupo com outros colegas têm sempre medo de comprometer o grupo, por não saberem e eu acho também que é nestas ocasiões que se tornam mais evidentes as dificuldades perante os seus pares. Não é tão favorável para estes alunos.

A utilização de jogos promove e facilita a aprendizagem dos alunos em todas as disciplinas do currículo pois torna-se mais estimulante a participação, a motivação é muito maior e é através do jogo que o aluno toma maior consciência das suas dificuldades. O jogo permite a competição tornando mais efetiva e aliciante a participação de todos.

f) E no que concerne aos alunos com NEE, o que atrás referiu também se verifica? (Não apenas nesta turma, mas também ao longo da sua carreira docente).

P3 – Os alunos com NEE revelam também muito entusiasmo, embora demonstrem alguma insegurança e medo de errar perante os seus pares. No entanto, com estes alunos também se verificam benefícios pois, desta forma, esclarecem dúvidas e consolidam conteúdos.

g) Das atividades implementadas na turma, quais são as mais apreciadas pelos seus alunos?

P3 – Sem dúvida os quizz.

h) E no que respeita aos alunos com NEE, nomeadamente a aluna com PDI, em que medida a utilização de jogos promove a participação e a aprendizagem?

P3 – Eu acho que ela participa dentro dos possíveis, mas sempre com muito medo, com muita insegurança, de forma muito constrangida, sempre com medo de errar e de colocar em causa o restante grupo. Há ali algum comprometimento relativamente aos colegas e que resulta das inseguranças e da falta às vezes de conhecimentos.

i) Tendo em conta a sua experiência, como reagem estes alunos à situação de jogo?

P3 – Todos gostam de participar e fazem-no de forma entusiasta. O jogo é bastante aliciante para todos.

Há alguma situação que considere importante referir e que ainda não tenha sido abordada?

P3 – Relativamente a estes alunos, verifica-se que ao longo destes anos todos, eles revelam geralmente muita insegurança, sentem as suas dificuldades e têm noção delas, revelam quase todos uma fraca autoestima e isto são condicionantes, sem dúvida que de sobremaneira os afetam nas suas aprendizagens e nos seus progressos.

## **Anexo J - Transcrição da entrevista à Professora de Educação Especial (P4)**

### **Protocolo de Entrevista à Professora de Educação Especial (P4)**

(Após legitimação da entrevista)

#### **2- Percepção da Professora sobre o grupo/turma**

a) Há quanto tempo leciona esta turma?

P4 – Ano letivo 21-22

b) Quais as potencialidades e os aspetos positivos desta turma e quais as maiores fragilidades?

P4 – As potencialidades é uma turma empenhada, calma e silenciosa. As fragilidades é a diferença entre umas crianças e as outras. São bastante diferentes a nível de características individuais de cada criança.

c) No que respeita ao conteúdos e às aprendizagens realizadas, como caracteriza este grupo de alunos?

P4 – Muito interessados e participativos.

#### **3- Dados relativos ao aluno com NEE**

a) Como caracteriza a relação do(a) aluno(a) com NEE com os colegas e a turma?  
P4 – É bom. Os colegas ajudam-na muitas vezes e compreendem a sua problemática.

b) Quais são as atividades que o(a) aluno(a) gosta mais de fazer na escola?

P4- Jogos, organização dos cadernos...

c) Ao nível académico, em que situações revela mais dificuldades?

P4 – No Português. Leitura de textos, interpretação e escrita. Dá muitos erros.

d) Quais são as suas áreas fortes?

P4 – A Matemática.

e) Quais são as suas áreas fracas?

P4 – Língua Portuguesa.

f) Que dificuldades experimenta, enquanto professora, na sua intervenção junto do(a) aluno(a)?

P4 – Acho que necessitava de mais tempo para dar apoio e estar com ela no acompanhamento.

g) Qual o envolvimento/participação dos pais/ enc. de educação no processo educativo deste(a) aluno(a)?

P4 – Muito pouco. Os pais culpam a escola pelo insucesso da aluna, mas também não se responsabilizam pelas aprendizagens.

#### **4 -Dados respeitantes à dinâmica pedagógica**

a) Que tipo de estratégias e atividades utiliza na sua prática docente com vista a motivar e promover a participação dos alunos? Quer referir alguns exemplos?

P4 – Jogos, por exemplo um jogo que se chama “mini – arte” para aumentar a atenção e concentração e também no âmbito da Educação Especial, labirintos, caça-palavras e alguns exercícios de dislexia para combater os erros ortográficos.

b) Em que situações recorre à implementação de jogos na sua prática docente?

P4 – Uso sempre jogos quando dou apoio. E utilizo os jogos para combater as dificuldades que ela tem.

c) Em seu entender, quais as vantagens da utilização de jogos na atividade docente?

P4 – Acho que é muito importante. É uma maneira lúdica; o aluno pensa que está a brincar, mas não; está a desenvolver a atenção a concentração e até às vezes

através do jogo, com imagens às vezes reais que usamos, damos pistas para eles combaterem dificuldades em contexto de sala.

d) Tendo em conta a sua experiência, como reagem os alunos perante situações educativas que envolvem a participação em jogos?

P4 – Reagem muito bem porque acham que estão a brincar, mas não estão a brincar.

e) Em que áreas do currículo a utilização de jogos promove/facilita a aprendizagem dos alunos?

P4 – Acho que em todas as áreas. Tanto na Matemática, como no Português, como no Estudo do Meio... podemos utilizar os jogos para assimilação de competências.

f) E no que concerne aos alunos com NEE, o que atrás referiu também se verifica? (Não apenas nesta turma, mas também ao longo da sua carreira docente).

P4 – Sim, são fundamentais.

g) Das atividades implementadas na turma, quais são as mais apreciadas pelos seus alunos?

P4 – Eles gostam geralmente deste tipo de atividades e mantêm-se participativos e atentos e concentrados.

h) E no que respeita aos alunos com NEE, nomeadamente o aluno com PDI, em que medida a utilização de jogos promove a participação e a aprendizagem?

P4 – Melhora as suas competências para depois se expressar, para ler, para não dar tantos erros ortográficos, para estar mais autónoma em contexto de sala.

i) Tendo em conta a sua experiência, como reagem estes alunos à situação de jogo?

P4 – Reagem bem. Normalmente querem sempre mais e de forma positiva e participativa.

Há alguma situação que considere importante referir e que ainda não tenha sido abordada?

P4 –Não. Está tudo.

## **Anexo K - Transcrição da entrevista à aluna do 2º A (A1)**

### **Protocolo de Entrevista à aluna do 2º A (A1)**

(Após legitimação da entrevista)

a) Gostas de andar nesta escola?

A1 – Gosto.

b) O que gostas mais de fazer na escola?

A1 – Comer e brincar.

c) Como gostas mais de trabalhar, individualmente ou em grupo? Porquê?

A1 – Em grupo. Eu gosto, é divertido. Tenho ajuda.

d) Na sala de aula, quais as tarefas que gostas mais de fazer? Porquê?

A1 – Matemática. Sou mais ou menos boa a Matemática.

e) Tu gostas de fazer aquilo que achas que sabes fazer. E tu achas que sabes mais Matemática, é?

A1 – Sim.

f) Que tipo de trabalhos gostas mais de fazer na escola?

A1 – De português. Algumas fichas.

São divertidas as fichas de Português? São fáceis para ti?

A1 – Às vezes. Às vezes eu peço ajuda.

g) Quando sentes dificuldades a realizar um trabalho, a quem pedes ajuda?

A1 – À professora

Aos teus colegas, não?

A1 – Não.

h) Quais os trabalhos que gostas menos de fazer?

A1 – Inglês.

i) E os que não gostas mesmo de fazer?

A1 – Português eu gosto. Não tenho mais nenhuma coisa que eu não gosto de fazer.

j) Achas que participas mais nas aulas e aprendes melhor com jogos para descobrires a resposta, com fichas de trabalho ou com exercícios do livro?

A1 – Jogos

k) Qual o teu jogo preferido? Porquê?

A1 – Aquele que estávamos a jogar no quadro. (o jogo das Palmeiras).

O jogo das Palmeiras foi o teu jogo preferido?

A1 – Sim.

Porquê?

A1 – Porque é divertido.

l) Como é um dia de aulas na tua escola?

(Não respondeu)

m) O que fazes no recreio?

(Não respondeu)

n) O que achas dos trabalhos que fazes na escola em que podes jogar e experimentar para descobrires a resposta?

A1 – Bons

## **Anexo L - Transcrição da entrevista ao aluno do 2º B (A2)**

### **Protocolo de Entrevista ao aluno do 2º B (A2)**

(Após legitimação da entrevista)

a) Gostas de andar nesta escola?

A2 – Sim.

b) O que gostas mais de fazer na escola?

A2 – Brincar. Brincar no recreio à apanhada com os amigos.

c) Como gostas mais de trabalhar, individualmente ou em grupo? Porquê?

A2 – Em grupo. Porque os colegas o ajudam nas dif ele tem dif.

d) Na sala de aula, quais as tarefas que gostas mais de fazer? Porquê?

A2 – Matemática. É bom a matemática.

e) Tu gostas de fazer aquilo que achas que sabes fazer. E tu achas que sabes mais Matemática, é?

A2 - Não respondeu

f) Que tipo de trabalhos gostas mais de fazer na escola?

A2 – Pinturas.

g) Quando sentes dificuldades a realizar um trabalho, a quem pedes ajuda?

A2 – Ao colega do lado.

Aos teus colegas, não?

A2 – Não respondeu

h) Quais são os trabalhos em que sentes mais dificuldade?

A 2 – Português.

i) Quais os trabalhos que gostas menos de fazer?

A2 - Não respondeu

E os que não gostas mesmo de fazer?

A2 – Estudo do Meio. Acha difícil.

j) Achas que participas mais nas aulas e aprendes melhor com jogos para descobrires a resposta, com fichas de trabalho ou com exercícios do livro?

A2 – Com os jogos.

Porque é que aprendes mais com jogos?

A2 – Porque mexemos no material.

O que é que aprendes com uma ficha?

A2 – (Não sabe).

k) Qual o teu jogo preferido? Porquê?

A2 - A2 – (Não respondeu).

l) Como é um dia de aulas na tua escola?

A2 - Trabalho, ler, escrever

m) O que fazes no recreio?

A2 – Brinco... à apanhada, ao mata, às escondidas.

n) O que achas dos trabalhos que fazes na escola em que podes jogar e experimentar para descobrires a resposta?

A2 - (Não sabemos se percebeu a questão)

## **Anexo M - Transcrição da entrevista à aluna do 3º B (A3)**

### **Protocolo de Entrevista à aluna do 3º B (A3)**

(Após legitimação da entrevista)

a) Gostas de andar nesta escola?

A3 - Gosto

b) O que gostas mais de fazer na escola?

A3 – Trabalhar. Eu gosto de fazer matemática. A disciplina preferida.

c) Como gostas mais de trabalhar, individualmente ou em grupo? Porquê?

A3 – Em grupo. Gosto de ficar com os meus colegas. (Trabalho igual ao dos colegas, deduzo)

d) Na sala de aula, quais as tarefas que gostas mais de fazer? Porquê?

A3 – Gosto de fazer páginas do livro, de brincar e também exercícios. Porque acho isso divertido fazer páginas do livro e porque gosto de trabalhar muito.

Depois de lhe mostrar as imagens, a aluna referiu que gosta mais de fazer jogos.

e) O que achas mais divertido, as fichas ou os jogos?

Os jogos são mais divertidos. Os jogos são mais divertidos que as fichas.

Tu gostas de fazer aquilo que achas que sabes fazer. E tu achas que sabes mais Matemática, é?

A3 – Não respondeu

f) Que tipo de trabalhos gostas mais de fazer na escola?

A3 – Não respondeu

São divertidas as fichas de Português? São fáceis para ti?

A3 – Não respondeu

g) Quando sentes dificuldades a realizar um trabalho, a quem pedes ajuda?

A3 - À professora

Aos teus colegas, não?

A3 - Não

h) Quais são os trabalhos em que sentes mais dificuldade?

A3 – Não respondeu

i) Quais os trabalhos que gostas menos de fazer?

A3 – Inglês.

E os que não gostas mesmo de fazer?

A3 – Não gosto de fazer trabalho de Estudo do Meio do 3º ano.

j) Achas que participas mais nas aulas e aprendes melhor com jogos para descobrires a resposta, com fichas de trabalho ou com exercícios do livro?

A3 – A fazer fichas de avaliação. Mas também com jogos.

Porque é que aprendes mais com jogos?

A3 - Os jogos são divertidos e também se pode fazer grupos com jogos. Os jogos são mesmo divertidos. Posso aprender matemática e português

O que é que aprendes com uma ficha?

A3 – Não respondeu

k) Qual o teu jogo preferido? Porquê?

A3 – O jogo das palmeiras.

O jogo das Palmeiras foi o teu jogo preferido?

A3 - Sim

Porquê?

A3 – Porque gosto de aprender coisas novas.

l) Como é um dia de aulas na tua escola?

A3 – Primeiro faço a data depois faço ficha de português ou matemática E depois a professora corrige

m) O que fazes no recreio?

A3 – Brinco com a minha mana e com a minha amiga S. Converso com elas. Fazemos um plano e depois espiamos a R.

n) O que achas dos trabalhos que fazes na escola em que podes jogar e experimentar para descobrires a resposta?

o) A3 – São divertidos e fixes e aprendo muito.

## Anexo N – Tratamento de Dados das Entrevistas das Professoras

Após legitimação da entrevista

Tema	Categoria	Sub-categoria	indicadores	U. Registro	F A
A– Percepção sobre o grupo/tur ma	Potencialidades e fragilidades da turma	Alunos com Interesse e curiosidade	Alunos muito interessados e curiosos	“Alunos muito interessados.” (P1)	14
		Alunos participativos		“São muito curiosos, gostam muito de saber e de aprender.” (P1)	
		Alunos com capacidades	revela capacidades	“É uma turma muito motivada...” (P3)	
		Alunos calmos e silenciosos	Participativos	“Porque eles são muito interessados...” (P2)	
				“... revela capacidades...” (P3)	
		Turma reduzida		“Os aspetos positivos desta turma é o facto de ser uma turma muito interessada, muito participativa, muito envolvida em tudo o que é proposto.” (P2)	1
				“É uma turma muito interessada nos conteúdos.” (P2)	2
			Alunos calmos e silenciosos	“As potencialidades é uma turma empenhada, calma e	

		Alunos conflituosos com os pares	Alunos bastante conflituosos uns com os outros	silenciosa.” (P4)	1
				“As maiores fragilidades passam por serem alunos bastante conflituosos uns com os outros, principalmente no recreio.” (P1)	1
		Falta de solidariedade e colaboração	pouco solidários e pouco colaborativos	“Agora as suas maiores fragilidades são ser pouco solidários, pouco colaborativos uns com os outros.” (P2)	2
		Alunos agitados	muito agitados	“Esta motivação e este interesse muitas vezes leva a alguma agitação, a tornar-se num ambiente mais agitado.” (P2)	
				“Não quer dizer que isso não seja um ambiente promotor da aprendizagem..” (P2)	
				“... mas são muitos, são 24 alunos e às vezes é preciso ter aqui algum controlo sobre a situação para que não percorra o caminho da destabilização.” (P2)	

		Falta de apoio familiar	Sem apoio familiar	<p>“E às vezes é difícil. (P2)  “...mas muitas vezes é preciso chamar à atenção para voltarem outra vez à terra (entre aspas)”. (P2)</p> <p>“... no entanto nota-se muita falta de apoio em casa. “(P3)</p> <p>“Podiam ser mais apoiados pelas famílias.” (P3)</p> <p>“As fragilidades é a diferença entre umas crianças e as outras.” (P4)  “São bastante diferentes a nível de características individuais de cada criança.” (P4)</p>	2
		Características individuais muito diferentes	Alunos muito diferentes		1
	Características da turma no que respeita ao interesse pelos conteúdos e pela aprendizagem	Revelam gosto, interesse e curiosidade	<p>Alunos interessados/  Gostam dos conteúdos</p> <p>Revelam curiosidade.</p> <p>São participativos</p>	<p>“Este grupo de alunos é muito interessado.” (P1)  “Gostam dos conteúdos que se abordam e revelam curiosidade.” (P1)  “Muito interessados, muito participativos, muito envolvidos no processo de ensino</p>	4  1  3  -

				<p>aprendizagem.” (P2)</p> <p>“Foi um grupo que me surpreendeu muito pela positiva, apesar de toda a agitação, que é um grupo muito agitado.” (P2)</p> <p>“É um grupo bastante entusiasta na realização das tarefas que são propostas...” (P3)</p> <p>“... são bastante interessados e bastante participativos.” (P3)</p> <p>“Muito interessados e participativos.” (P4)</p>	
B- Dados relativos aos alunos com NEE	Relação do aluno NEE com os colegas da turma	Fraca relação com os colegas	Tem poucos amigos Mais próxima dos adultos	<p>“Não se relaciona muito com os colegas.” (P1)</p> <p>“tem poucos amigos.” (P1)</p> <p>“É mais frequente vê-la junto dos adultos do que dos colegas.” (P1)</p> <p>“Fantástica! Ele passa</p>	3

		Boa relação com os colegas	Está integrado	<p>completamente despercebido.” (P2)</p> <p>“Não há qualquer tipo de distinção.” (P2)</p> <p>“Ele faz trabalho diferenciado em relação ao grupo, mas está perfeitamente integrado.” (P2)</p> <p>“Todas as atividades que faz, apesar de serem diferenciadas, elas vão ao encontro das dificuldades...” (P2)</p> <p>“..., mas do programa que estamos a trabalhar e ele passa perfeitamente despercebido.” (P2)</p> <p>Os colegas colaboram, ajudam, são solidários,” (P2)</p> <p>“... passa completamente despercebido.” (P2)</p> <p>“Ele está integradíssimo.” (P2)</p> <p>“É bom. Os colegas ajudam-na muitas vezes e compreendem a sua problemática.” (P4)</p> <p>“É boa. No entanto, às vezes podiam</p>	11
					2

		Boa relação, mas pouco compreensivos e tolerantes	Falta de tolerância, solidariedade e ajuda	ser um bocadinho mais tolerantes, solidários e compreenderem melhor as dificuldades destes colegas... “ (P3) “... e ajudá-los mais nos domínios em que eles são mais fracos.” (P3) “Às vezes tenho que chamar um bocadinho à atenção para esses aspetos.” (P3)	
	Atividades preferidas pelo(a) aluno(a) realizadas na escola	atividades práticas: Expressão Plástica Educação Física	atividades práticas: Expressão Plástica Educação Física	“Prefere as atividades práticas.” (P1) “...a Expressão Plástica e a Educação física, que são as áreas onde obtém mais sucesso.” (P1) “Não descobri ainda. Não descobri ainda.” (P2) “Ele é um miúdo muito calado, muito calmo, muito pacato, muito apagado.” (P2) “Ele vai na onda “(P2) “É uma criança super feliz.” (P2) “Eu acho, eu acho que ele gosta de tudo.” (P2) “Certamente não gostará,	2

		Exercícios de rotina	Exercícios de rotina	<p>mas o que ele me transmite, é que ele está felicíssimo.” (P2)</p> <p>“Portanto ele está contentíssimo.” (P2)</p> <p>“Os exercícios de rotina porque são atividades em que sentem menos dificuldades...” (P3)</p> <p>“...porque estão habituados a fazer, estão mais mecanizados e, portanto, aí eles sentem uma autonomia completamente diferente.” (P3)</p>	1
		Jogos e organização de materiais	Jogos e organização de materiais	<p>“Jogos, organização dos cadernos...” (P4)</p>	1
	Ao nível académico, situações em que revela mais dificuldades	Português, Matemática Estudo do Meio	Português, Matemática Estudo do Meio	<p>“Em Português, Matemática e Estudo do Meio.” (P1)</p> <p>“No Português. Leitura de textos, interpretação e escrita.” (P4)</p> <p>“Dá muitos erros.” (P4)</p> <p>“Sobretudo na Matemática e no Estudo do Meio porque temos dedicado</p>	5

				<p>mais tempo ao Português e, portanto, não se apostou tanto na Matemática...” (P3)</p> <p>“... até porque esta aluna demorou mais tempo na aquisição da leitura e da escrita.” (P3)</p> <p>“No entanto a maior dificuldade talvez seja na disciplina de estudo do Meio porque tem muita dificuldade...” (P3)</p> <p>“Não consigo definir efetivamente quais são as áreas que ele menos gosta porque...” (P2)</p> <p>“...provavelmente serão as áreas que requerem mais esforço, contudo ele continua feliz.” (P2)</p> <p>“Tudo o que tiver a ver com o raciocínio.” (P2)</p> <p>“Escrita, leitura, cálculo, pensar, memorizar, apresentar oralmente.” (P2)</p>	3
		Situações que implicam pensar e memorizar	Situações que implicam pensar e memorizar		

		fraca percepção da realidade e da vida	fraca percepção da realidade e da vida	<p>“Tudo o que tenha a ver com este tipo de trabalho, ele tem muitas, muitas dificuldades.” (P2)</p> <p>“...e revela fraco domínio na percepção daquilo que a rodeia e naquilo que realmente faz parte da vida das pessoas.” (P3)</p> <p>“Eu acho que a família nesse aspeto faz muita coisa por ela, não a deixa descobrir as coisas por ela, fazer as coisas por si só...” (P3)</p> <p>“... porque é mais fácil às vezes fazer tendo em conta algumas das dificuldades.” (P3)</p>	1
	As suas áreas fortes	Expressão Plástica e Educação Física.”	Expressão Plástica e Educação Física.”	<p>“As áreas onde o seu desempenho e interesse são mais notórios são Expressão Plástica e Educação Física.” (P1)</p> <p>“Áreas fortes... quais são as suas áreas fortes. Olha, a Educação Física. Ele gosta.” (P2)</p> <p>“Áreas de Expressão,</p>	4

			<p>Expressão Plástica.” (P2)  “Não estou a falar de Expressão dramática, não, de todo.” (P2)  “Tem uma caligrafia fantástica, tem uma motricidade fina espetacular, é muito perfeccionista. Todos os seus trabalhos são exímios em termos de perfeição. Não há nada a apontar.” (P2)  “Portanto é uma criança que em termos de organização, de motricidade fina, de desporto, de desenho, pintura, brilha.” (P2)  “A sua área mais forte é talvez o Português.” (P3)  “A Matemática.” (P4)</p>	2
As suas áreas fracas	Português	Português	<p>“Português e Matemática são sem dúvidas as áreas onde reflete muitas dificuldades.” (P1)   “Língua Portuguesa.” (P4)</p>	3

		Matemática (cálculo e raciocínio)	Matemática (cálculo e raciocínio)	<p>“É fácil. É fácil. Português, Matemática e Estudo do Meio.” (P2)</p> <p>“Perante as dificuldades de Português se repercutem por todas as outras disciplinas.” (P2)</p> <p>“Matemática, em termos de cálculo e raciocínio é muito fraco e logo, Estudo do Meio vai por arrasto.” (P2)</p> <p>“Em termos de pensar, as experiências, é muito difícil. É muito difícil.” (P2)</p>	3
		Estudo do Meio (dedução e abstração)	Estudo do Meio (dedução e abstração)	<p>“A mais fraca é Estudo do Meio que implica maior estudo e dedução...” (P3)</p> <p>“... neste caso, por exemplo, se estivemos a estudar o corpo e os sistemas, é tudo muito abstrato para ela.” (P3)</p>	3
	Dificuldades, enquanto professora, na sua intervenção junto do(a) aluno(a)	Conseguir motivar para o trabalho	motivar para os trabalhos onde revela dificuldades	<p>“Motivar a aluna para a concretização das tarefas nas áreas em que manifesta maiores dificuldades.” (P1)</p> <p>“São inúmeras.” (P2)</p>	3

		a planificação, e a organização de trabalho	a planificação, e a organização de trabalho	<p>“Às vezes sinto-me muito frustrada, sabes?” (P2)</p> <p>“Às vezes, às vezes trago uma atividade planificada, e acho convictamente que ele consegue fazer aquilo e é uma grande frustração que nem sempre ele está predisposto a fazê-la.” (P2)</p> <p>“E nem sempre corre bem.” (P2)</p> <p>“Esta semana tivemos uma semana espetacular, por exemplo, em termos de aprendizagens e gestão de trabalho, de colocar em prática, eu até acho que correu bem, ele aprendeu, vamos lá, vamos para a frente. Logo na semana seguinte, eu vou ter que retroceder porque percebi que tudo aquilo que aconteceu na semana anterior, perdeu. Não está lá.” (P2)</p> <p>“E esta é a minha verdadeira</p>	1
		As perdas e o retrocesso do aluno	As perdas e o retrocesso do aluno		1

				<p>dificuldade: a planificação, a organização de trabalho para esta criança de forma que não se sinta desmotivada” (P2)</p> <p>“...esteja integrado no grupo, que esteja a fazer as atividades o mais semelhante possível ao grupo, mas nem sempre consigo. Nem sempre chego lá.” (P2)</p> <p>“E às vezes, confesso que me sinto um bocadinho desanimada, porque percebo que não consigo chegar a ele, de todo; às vezes tenho essa sensação. Às vezes, muitas vezes.” (P2)</p> <p>“Esta aluna tem feito grandes progressos, no entanto, sinto que às vezes precisava de ter mais tempo para trabalhar com ela...” (P3)</p> <p>“...e dos docentes da área da Educação Especial, ela precisava de ter</p>	
		Pouco tempo de apoio especializado e da docente da turma	Pouco tempo de apoio especializado e da docente da turma		5

				<p>mais tempo.” (P3)  “Teria feito muito maiores progressos (que ela revela algum potencial) se tivesse mais tempo de apoio na escola.” (P3)  “Acho que necessitava de mais tempo para dar apoio e estar com ela no acompanhamento.” (P4)</p>	
	envolvimento/participação dos pais/ enc. de educação no processo educativo deste(a) aluno(a)?	<p>Pais e enc. Educação pouco empenhados</p> <p>Família com pouca formação académica</p>	<p>Sem interesse Colaboram pouco</p> <p>Família desconhece as verdadeiras dificuldades do aluno</p>	<p>“A família desta aluna é pouco empenhada.” (P1)  “Não se interessam...” (P1)  “...colaboram pouco.” (P1)  “Não noto acompanhamento em casa.” (P1)</p> <p>“Isto é assim, estamos a falar de uma família com baixa formação.” (P2)  “Estamos a falar de uma família que nem ela própria sabe muito bem aquilo que espera da escola...” (P2)  “... que nem conhece verdadeiramente as dificuldades desta criança.” (P2)</p>	<p>4</p> <p>5</p>

				<p>“Concretament e. Portanto, o facto de ele ser organizado, o facto de ele ser um miúdo muito aprumado em tudo aquilo que faz, na cabeça desta família, ele já está a atingir os objetivos...” (P2)</p> <p>“...quando faltam e há aqui lacunas enormíssimas que estando ultrapassadas lhe permitiriam fazer um percurso académico mais ou menos estável.” (P2)</p>	1
		Delegam na escola /responsabilizam a escola	Delegam na escola /responsabilizam a escola	<p>“Os pais delegam apenas e só a responsabilidade na escola, que é onde a aluna passa a maior parte do tempo...” (P3)</p> <p>“... e, portanto, não dedicam muito tempo ao estudo em casa.” (P3)</p> <p>“Talvez, por vezes, o pai dedique mais, mas falta-lhe um bocadinho de calma porque às vezes não tem muita noção que é criança, que revela dificuldades</p>	10

				<p>efetivas e que tem problemas.” (P3)</p> <p>“Nem sempre tem a paciência necessária para estar com ela.” (P3)</p> <p>“Portanto, não há grande envolvimento.” (P3)</p> <p>“Perguntam, preocupam-se, mas em termos de trabalho efetivo em casa, não há o necessário.” (P3)</p> <p>“Não é de toda a família solidária para com a escola...” (P2)</p> <p>“...é solidária para com a situação, ela vem à escola, tudo o que nós lhe pedimos, eles correspondem, mas em termos de apoio, o trabalho é da escola.” (P2)</p> <p>“Muito pouco.” (P4)</p> <p>“Os pais culpam a escola pelo insucesso da aluna...” (P4)</p> <p>“...mas também não se responsabilizam pelas aprendizagens.” (P4)</p>	
--	--	--	--	---	--

<p>C - Dados respeitantes à dinâmica pedagógica</p>	<p>Estratégias e atividades utilizadas na prática docente com vista a motivar e promover a participação dos alunos</p>	<p>Atividades com componente lúdica</p> <p>Aulas mais dinâmicas (trabalho de projeto, assembleias de turma, trabalho de grupo...)</p>	<p>Atividades com componente lúdica</p> <p>Aulas mais dinâmicas (trabalho de projeto, assembleias de turma, trabalho de grupo...)</p>	<p>“...sempre que possível, é introduzir uma componente mais lúdica nas atividades propostas.” (P1)</p> <p>“Só me falta vestir o fato de palhaço, às vezes.” (P2)</p> <p>“Tento chegar o mais próximo deles.” (P2)</p> <p>“Tento ir buscar as vivências deles.” (P2)</p> <p>“Tento tornar a aula o mais dinâmica possível.” (P2)</p> <p>“E gosto de uma sala viva, com barulho. É se calhar culpa minha aqui alguma agitação.” (P2)</p> <p>“Trabalhos de grupo, imensos...” (P2)</p> <p>“...vê-los a falar, a discutir sobre um determinado assunto...” (P2)</p> <p>“...trabalho de projeto.” (P2)</p> <p>“Utilizo bastante as assembleias de turma.” (P2)</p> <p>“Gosto de ver o grupo integrado, gosto de os ver a participar, gosto de os ver a ter uma opinião, mesmo que aquela</p>	<p>4</p> <p>6</p>
---	--	---	---	--	-------------------

		Jogos (audiovisuais)	Jogos (audiovisuais)	<p>opinião não seja aquela que eu estava à espera, mas para mim é válida.” (P2)  “Gosto de ver a turma envolvida. Basicamente é este o tipo de estratégias que eu gosto de ter na sala de aula.” (P2)</p> <p>“As coisas de que eles mais gostam é de jogos.” (P3)  “Gostam muito quando são utilizados os meios audiovisuais.” (P3)  “Utilizo imenso a Escola Virtual, acho que é um recurso fantástico...” (P2)  “Em termos de jogos, eles gostam muito dos quizz, jogos interativos.”(P3)</p>	3
		(labirintos, caça-palavras...)	Atividades para aumentar a atenção e a concentração	<p>“Jogos, por exemplo um jogo que se chama miniarte para aumentar a atenção e concentração...” (P4)  “...e também no âmbito da educação especial, labirintos, caça-palavras e</p>	2

				alguns exercícios de dislexia para combater os erros ortográficos.” (P4)		
Situações em que recorre à implementação de jogos na prática docente	Não usa muitas vezes	Usa pouco	Usa muito	“Não uso muitas vezes porque são atividades que implicam despende algum tempo...” (P1) “...são atividades que implicam despende algum tempo...” (P1) “...o currículo é tão extenso que não nos dá margem para nos afastarmos muito.” (P1) “Fico sempre com a sensação de que depois me falta o tempo.” (P1)	1	
		Usa com frequência		Em Matemática	“Eu recorro imenso à situação de jogos, imenso.” (P2) “Essencialmente a Matemática.” (P2) “Acho que é muito mais fácil a aquisição dos conteúdos se for numa situação de brincar, de brincadeira, de vivenciar, de	2 1 2

			<p>Em Expressão Dramática Educação Física</p> <p>em todas as disciplinas</p> <p>Para consolidar conteúdos</p> <p>Para superar dificuldades/adquirir conhecimentos</p>	<p>experimental, de explorar.” (P2)</p> <p>“E depois temos a Expressão Dramática que recorremos imenso ao jogo...” (P2)</p> <p>“...temos a Educação Física que se recorre imenso ao jogo.” (P2)</p> <p>“Ou seja, em todas as disciplinas nós conseguimos lá chegar, numas talvez mais do que outras por causa do tempo e da disponibilidade que às vezes temos.” (P2)</p> <p>“Mas sim, o jogo sim.” (P2)</p> <p>“Sobretudo para consolidar conteúdos.” (P3)</p> <p>“Uso sempre jogos quando dou apoio.” (P4)</p> <p>“E utilizo os jogos para combater as dificuldades que ela tem.” (P4)</p>	<p>2</p> <p>1</p> <p>3</p>
	<p>Vantagens da utilização de jogos na atividade docente</p>	<p>Os alunos aprendem muito</p> <p>Aprendem sem se aperceberem</p>	<p>Os jogos têm muitas vantagens</p>	<p>“Tem muitas vantagens.” (P1)</p> <p>“Eles aprendem muito enquanto jogam, muito mesmo.” (P1)</p> <p>“...sem se dar conta que estão</p>	<p>1</p> <p>4</p>

		Facilitam a aprendizagem	<p>a aprender.” (P1) “Quando eles acham que não estão a fazer nada de especial, estão a aprender...” (P3) “Não têm aquela pressão da ficha de avaliação, portanto aprende-se com outra facilidade...” (P3)</p>	1
		Aumentam a motivação, o interesse e a participação	<p>“Não tenho dúvida nenhuma; respondo-te muito facilmente a essa pergunta: a motivação, o interesse e a participação dos alunos que para mim é top.” (P2)</p>	1
		São uma forma de divertimento	<p>“As vantagens são muitas.” (P3) “... estão a divertir-se.” (P3) “...e é muito mais divertido.” (P3)</p> <p>“Acho que é muito importante.” (P4) É uma maneira lúdica; o aluno pensa que está a brincar, mas não; está a</p>	3

		desenvolvem a atenção a concentração		desenvolver a atenção a concentração...” (P4)	1
		Ajudam na superação de dificuldades		“... e até às vezes através do jogo, com imagens às vezes reais que usamos, damos pistas para eles combaterem dificuldades em contexto de sala.” (P4) “... podemos utilizar os jogos para assimilação de competências.” (P4)	2
		Única desvantagem : demoram muito tempo a implementar	Demoram muito tempo	“...a única desvantagem é o tempo que demoram a implementar e que depois faz falta.” (P1)	1
	Reações dos alunos perante situações	Demonstram muito interesse e envolvimento	Os alunos adoram jogar	“Muito bem. Eles adoram jogar...” (P1) “Reagem muito bem porque	4

	educativas que envolvem a participação em jogos	Participam mais	São mais participativos	<p>acham que estão a brincar, mas não estão a brincar.” (P4)  “...envolvem-se muito, demonstram muito interesse.” (P1)</p> <p>“... pois torna-se mais estimulante a participação...” (P3)</p> <p>“Isso mostra o quanto estão envolvidos, o quanto estão empenhados.” (P2)</p> <p>“É muito giro. É muito giro vê-los a participar e a discutir uns com os outros...” (P2)</p> <p>“Com muito entusiasmo, com muita alegria com uma enorme participação...” (P3)</p> <p>“... tornando mais efetiva e aliciente a participação de todos.” (P3)</p>	5
		Estão mais motivados		<p>“Nós sabemos que tudo o que é lúdico, diz muito às crianças.” (P1)  “Fazem o trabalho...com outra</p>	4

		Demonstram gosto pela competição	Demonstram gosto pela competição	<p>motivação.” (P1)  “.. a motivação é muito maior...” (P3)</p> <p>“... a disputar uns com os outros, não numa situação negativa, mas numa situação positiva.” (P2)  “... e como normalmente jogamos, a maior parte das vezes, fazemos jogos de grupo a competição é um elemento que eles adoram.” (P3)  “O jogo permite a competição...” (P3)  “É muito giro, é muito giro. Às vezes é preciso chamar à razão, às vezes é preciso dizer, vamos lá calma, calma, mas é espetacular.” (P2)</p>	4
		Aprendem com mais facilidade	Aprendem melhor com jogos	<p>“A utilização de jogos promove e facilita a aprendizagem dos alunos...” (P3)  “... e é através do jogo que o aluno toma maior consciência das suas dificuldades.” (P3)</p>	2

Áreas do currículo em que a utilização de jogos promove/facilita a aprendizagem dos alunos	Matemática	Matemática	<p>“Na minha opinião, na área da matemática, sem dúvida.” (P1)</p> <p>“Matemática. Eu faço imenso.” (P2)</p> <p>“Não quer dizer que outros colegas não tenham outra opinião, mas daquilo que eu experimento em sala de aula com este grupo em especial, não tenho dúvidas nenhuma: Matemática.” (P2)</p>	3
	Em todas as áreas	Em todas as áreas	<p>“A utilização de jogos promove e facilita a aprendizagem dos alunos em todas as disciplinas do currículo...” (P3)</p> <p>“Acho que em todas as áreas. Tanto na Matemática, como no Português, como no Estudo do Meio... (P4)</p>	2
		Nem sempre funciona bem com alunos com NEE	<p>“No caso dos alunos com dificuldades cognitivas, ou com apoio da Educação Especial, nem sempre...” (P3)</p>	5

			<p>“... porque quando trabalham em grupo com outros colegas têm sempre medo de comprometer o grupo...” (P3)</p> <p>“... embora demonstrem alguma insegurança e medo de errar perante os seus pares.” (P3)</p> <p>“... por não saberem e eu acho também que é nestas ocasiões que se tornam mais evidentes as dificuldades perante os seus pares.” (P3)</p> <p>“Não é tão favorável para estes alunos.” (P3)</p>	
Reação dos alunos com PDI perante atividades lúdicas	Respondem melhor com a utilização de jogos	Os jogos têm muitos benefícios	<p>“...as crianças com NEE também correspondem melhor com a utilização de jogos.” (P1)</p> <p>“Eles gostam geralmente deste tipo de atividades e mantêm-se participativos e atentos e concentrados.” (P4)</p> <p>“O jogo, no entusiasmo, faz com que eles se libertem e que o resultado seja muito positivo.” (P2)</p>	3

			<p>“Com este aluno em particular, verifica-se. Mas, é claro que ele vai por arrasto.” (P2)</p> <p>“Porque a situação positiva é o ele estar integrado no grupo e o ele sentir-se integrado.” (P2)</p> <p>“Agora não é um aluno participativo...” (P2)</p> <p>“... não é um aluno que partam dele as ideias...” (P2)</p> <p>“... ou que partam dele as iniciativas, mas ele diverte-se.” (P2)</p> <p>Se for implementado um jogo com ele, acha que ele chega melhor aos conteúdos?</p> <p>“Depende. Depende do jogo. Depende do grau de dificuldade do jogo, depende.” (P2)</p> <p>“Este aluno em concreto é um aluno muito especial.” (P2)</p> <p>“Depende do agrado que ele tiver pelo jogo.” (P2)</p> <p>“Depende do envolvimento</p>	3
		Depende do grau de dificuldade do jogo, do envolvimento e do aluno		5

		Os jogos promovem a aprendizagem	Aprendem muito enquanto brincam	<p>que está a toda a volta...” (P2)  “... poderá acontecer ou não.” (P2)</p> <p>Acha que os jogos são uma forma de promover a aprendizagem (não apenas nesta turma, mas no geral?)</p> <p>“Sim. Sim. Nem discuto. Sem dúvida.” (P2)  “E levá-los a perceber que a brincar também podemos aprender.” (P2)  “O jogo também nos proporciona isso.” (P2)  “Não tenho dúvida nenhuma da importância do jogo, sobretudo nestas crianças.” (P2)  “Também é preciso o momento da sistematização.” (P2)  “... pois, desta forma, esclarecem dúvidas e consolidam conteúdos.” (P3)</p> <p>“Também precisamos de momentos com mais seriedade, precisamos de momentos com</p>	6
--	--	----------------------------------	---------------------------------	---	---

		<p>Proporciona momentos de descontração e tranquilidade</p>	<p>mais calma.” (P2)  “Em termos de dificuldade, concentração, atenção às vezes são muito reduzidos e é preciso também estabelecer um ambiente calmo e tranquilo para que eles consigam perceber.” (P2)  “Sim. Há momentos para tudo.” (P2)  “Não tornar a coisa tão formal.”  “Embora eu seja defensora que tem que haver um bocadinho de tudo.” (P2)  “Especialmente com estas crianças porque também é preciso às vezes o momento da rotina.” (P2)  “Mas também é preciso quebrar, às vezes e inovar.” (P2)</p>	6
		<p>Proporciona entusiasmo</p>	<p>“Os alunos com NEE revelam também muito entusiasmo...” (P3)</p> <p>No entanto, com estes</p>	1

	Tem muitos benefícios /São fundamentais	São fundamentais	alunos também se verificam benefícios...” (P3) Sim, são fundamentais (Os jogos). (P4)	2
Atividades mais apreciadas pelos alunos	A Hora do conto	Estão atentos, envolvidos e motivados	“A Hora do conto.” (P1) “Eles adoram.” (P1) “É o momento em que considero que se envolvem e estão atentos e motivados.” (P1)  “Tudo o que cause agitação, movimento e euforia. (risos).” (P2) “A minha turma é festa. (risos)” (P2)	3
	Momentos de maior dinamismo e diálogo	Os alunos gostam de aulas dinâmicas	“Tudo o que promova o diálogo, a confrontação, a discussão, o trabalho prático, a implementação, a investigação.” (P2)	3
	Jogos	Jogos	“Sem dúvida os quizz.” (P3) “Eles gostam geralmente deste tipo de atividades...” (P4) “... e mantêm-se participativos e atentos e concentrados.” (P4)	



		Motivo de insegurança por medo de errar	Insegurança perante o grupo	<p>estar deles é claro que é muito positivo.” (P2)</p> <p>“Eu acho que ela participa dentro dos possíveis, mas sempre com muito medo, muita insegurança, de forma muito constrangida, sempre com medo de errar e de colocar em causa o restante grupo.” (P3)</p> <p>“... e que não estejam ali com medo de errar, com medo de participar, com medo de que sejam motivo de risada dos colegas...” (P2)</p> <p>“Há ali algum comprometimento relativamente aos colegas e que resulta das inseguranças e da falta às vezes de conhecimentos.” (P3)</p>	3
		Melhoria das competências	Melhoria das competências	<p>“Melhora as suas competências para depois se expressar, para ler, para não dar tantos erros ortográficos...” (P4)</p>	2

				“...para estar mais autónoma em contexto de sala.” (P4)	
Reação dos alunos com PDI à situação de jogo	O jogo desperta mais interesse.	Gosta mais.		“... o lúdico desperta mais interesse nas crianças...” (P1) “... e fazem-no de forma entusiasta.” (P3) “O jogo é bastante aliciante para todos.” (P3) “Regem bem e normalmente querem sempre mais.” (P4)	4
	Aumenta a compreensão			“... compreendem melhor o que está a ser ensinado.” (P1)	1
	Aumenta a participação	Aumenta a participação		“Envolvem-se mais, participam...” (P2) “Todos gostam de participar...” (P3) “...querem saber, querem também dar prova de que são capazes...” (P2) “E de forma positiva e participativa.” (P4)	4
	Aumenta a inclusão	Aumenta a inclusão		“... e sentem-se integrados; estão	4

				<p>integrados e fazem as atividades iguais aos colegas.” (P2)</p> <p>“E isso faz toda a diferença em termos de trabalho e em termos de motivação.” (P2)</p> <p>“Fazer o que os colegas estão a fazer, participar com o mesmo grau de dificuldade.” (P2)</p> <p>“Sentem-se capazes, sentem que são capazes.” (P2)</p>	
	<p>Outra situação importante a referir ainda não abordada</p>	<p>O jogo permite inovar práticas pedagógicas</p>	<p>O jogo é muito importante</p>	<p>“Não acho que está tudo. Acho que é importante o jogo para quebrar aqui algum método tradicional que tanto se tem repercutido nestes anos todos, no ensino com o professor apenas como veículo transmissor de informação e os alunos apenas como recetores.” (P2)</p> <p>“Cada vez mais temos de abandonar essa nossa teoria, porque a sociedade mudou...” (P2)</p> <p>“...porque as</p>	<p>4</p>

		<p>O jogo permite um maior envolvimento e participação de todos</p>		<p>crianças mudaram...” (P2)  “...porque os interesse já não são os mesmos.” (P2)</p> <p>“E porque é muito importante este envolvimento.” (P2)  “Nós podemos ser o veículo, mas são eles que trazem a matéria-prima para dentro do nosso saco, para conseguirmos construir e fazer então o belo bolo, com a participação de todos.” (P2)  “O conhecimento constrói-se com a ajuda de todos.” (P2)</p> <p>“Relativamente a estes alunos, verifica-se que ao longo destes anos todos, eles revelam geralmente muita insegurança...” (P3)  “...têm as suas dificuldades e têm noção delas...” (P3)  “...revelam quase todos uma fraca autoestima e isto são condicionantes,</p>	<p>3</p> <p>3</p>
		<p>Os alunos com PDI têm geralmente insegurança e baixa autoestima</p>	<p>Os alunos com PDI (condicionantes que afetam a sua aprendizagem)</p>		

				sem dúvida que de sobremaneira os afetam nas suas aprendizagens e nos seus progressos.” (P3)	
--	--	--	--	--	--

## Anexo O – Tratamento de dados das entrevistas dos alunos

Após legitimação da entrevista

Tema	Categoria	Sub-categoria	indicadores	U. Registro	FA
A- Gostos e preferências	Gosto pela escola		Gosta de andar na escola	“Gosto.” (A1) “Sim.” (A2) “Gosto.” (A3)	3
	Atividade preferida na escola	O que mais gosta de fazer na escola	Gosta de comer	“Comer e brincar.” (A1)	1
			Gosta de brincar	“Brincar.” “Brincar no recreio à apanhada com os amigos.” (A2)	3
			Gosta de trabalhar	“Trabalhar. Eu gosto de fazer matemática. A disciplina preferida.” (A3)	1
	Como gosta mais de trabalhar	Individualmente Em grupo	Em grupo. Eu gosto, é divertido. Tenho ajuda.” (A1) “Em grupo.” (A2) “Em grupo.” “Gosto de ficar com os meus colegas.” (A3) (Trabalho igual ao dos colegas, deduzo)	0 4	
Na sala de aula, quais as tarefas que gosta mais de fazer/ Porquê?	Tarefas preferidas na escola	Gosta de Matemática		“Matemática.” Sou mais ou menos boa a Matemática.” (A1) “Matemática. (A2) É bom a matemática.” (A2)	3
				“Gosto de fazer páginas do livro...”	1

			Gosta de exercícios do livro	"...de brincar e também exercícios." (A3)	3
			Gosta de jogos	"Os jogos são mais divertidos." (A3) " Os jogos são mais divertidos que as fichas." (A3)	
	Tipo de trabalhos que gosta mais de fazer na escola		Fichas de Português	"De português. Algumas fichas." (A1)	1
			Pinturas	"Às vezes. Às vezes eu peço ajuda." (A1) "Pinturas." (A2)	1
B - Dados relativos à atividade escolar do(a) aluno(a) com PDI	A quem pede ajuda quando sente dificuldades na realização dos trabalhos		À professora	"À professora." (A1) "À professora." (A3)	2
			Aos colegas	"Ao colega." (A2)	1
	Trabalhos em que sente mais dificuldade		Português	Não respondeu A1	1
			Inglês	"Português." (A2) "Inglês." (A3)	1
	Trabalhos que gosta menos de fazer		Inglês	"Inglês." (A1) "Inglês." (A3) Não respondeu A2	2
E os trabalhos que não gostas mesmo de fazer			Inglês	"Inglês. Não tenho mais nenhuma coisa que eu não gosto de fazer." (A1)	1
			Estudo do Meio	"Estudo do Meio. (A2)" (Acha difícil.)	2

				“Não gosto de fazer trabalho de Estudo do Meio do 3º ano.” (A3)	
C – Ponto de vista dos alunos no que respeita à aprendizagem e participação com os jogos	Como aprende melhor		Com jogos	<p>“Jogos.” (A1)</p> <p>“Com os jogos.” (A2)</p> <p>“Porque mexemos no material.” (A2)</p> <p>“Mas também com jogos.” (A3)</p> <p>“Os jogos são divertidos e também se pode fazer grupos com jogos. Os jogos são mesmo divertidos. (A3)</p> <p>“Posso aprender matemática e português.” (A3)</p> <p>(Acha que aprende mais com jogos, mas não sabe dizer o quê.) (A3)</p>	7
			Com fichas de trabalho	<p>“A fazer fichas de avaliação.” (A3)</p>	1
	O seu jogo preferido		jogo preferido - O jogo das palmeiras	<p>“Aquele que estávamos a jogar no quadro.” (A1) (o jogo das Palmeiras).</p> <p>“O jogo das palmeiras.” (A3)</p>	2
	O motivo		É divertido	<p>“Porque é divertido.” (A1) (Não conseguiu responder.) (A2)</p>	1

			Gosta de aprender	“Porque gosto de aprender coisas novas.” (A3)	1
	Como é um dia de aulas na escola		Rotinas	“Trabalho, ler, escrever.” (A2)	2
			jogos	“Primeiro faço a data depois faço ficha de português ou matemática e depois a professora corrige.” (A3)	0
	O que faz no recreio		Jogos com regras	“Brinco, à apanhada, à mata, às escondidas.” (A2)	1
			Outras brincadeiras	“Brinco com a minha mana e com a minha amiga S. Converso com elas. Fazemos um plano e depois espiamos a R.” (A3)	1
				A1 Não respondeu	
	Opinião sobre os trabalhos que faz e que envolvem jogos.		Gosta e aprende	“Bons.” (A1) “São divertidos e fixes...” “: e aprende muito.” (A3) (Não sei se percebeu a questão; não respondeu) (A2)	3
			Não gosta		0

## Anexo P – Quadro Síntese das Entrevistas das Professoras

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>P1</b>	<b>P2</b>	<b>P3</b>	<b>P4</b>	<b>FA</b>	<b>FR</b>
Potencialidades e fragilidades da turma	Alunos com interesse e curiosidade	4	5	3	2	14	45,2%
	Alunos participativos	1	1	1	2	5	16,1%
	Alunos com capacidades			1		1	3,2%
	Alunos calmos e silenciosos				2	2	6,5%
	Turma reduzida			1		1	3,2%
	Alunos conflituosos com os pares	1				1	3,2%
	Falta de solidariedade e colaboração		1			1	3,2%
	Alunos agitados		2			2	6,5%
	Falta de apoio familiar			2		2	6,5%
	Alunos com características individuais muito diferentes				2	2	6,5%
<b>Total UR</b>						<b>31</b>	<b>100%</b>
Características da turma no que respeita ao interesse pelos conteúdos e pela aprendizagem	Alunos interessados/ Gostam dos conteúdos	1	1	1	1	4	50%
	Revelam curiosidade.	1				1	12,5%
	São participativos		1	1	1	3	37,5%
<b>Total UR</b>						<b>8</b>	<b>100%</b>
Relação do aluno NEE com os colegas da turma	Fraca relação com os colegas	3				3	18,8%
	Boa relação com os colegas		8	1	2	11	68,8%
	Boa relação, mas pouco compreensivos e tolerantes			2		2	12,5%
<b>Total UR</b>						<b>16</b>	<b>100%</b>

Atividades preferidas pelo(a) aluno(a) realizadas na escola	atividades práticas: Expressão Plástica e Educação Física	2				2	50%
	Exercícios de rotina			1		1	25%
	Jogos e organização de materiais				1	1	25%
<b>Total UR</b>						<b>4</b>	<b>100%</b>
Ao nível académico, situações em que revela mais dificuldades	Português, Matemática Estudo do Meio	1		3	1	5	55,6%
	Situações que implicam pensar e memorizar		3			3	33,3%
	fraca perceção da realidade e da vida				1	1	11,1%
<b>Total UR</b>						<b>9</b>	<b>100%</b>
Áreas fortes	Expressão Plástica e Educação Física.”	1	3			4	66,7%
	Português/Matemática			1	1	2	33,3%
<b>Total UR</b>						<b>6</b>	<b>100%</b>
Áreas fracas	Português	1	1		1	3	33,3%
	Matemática (cálculo e raciocínio)	1	2			3	33,3%
	Estudo do Meio (dedução e abstração)		2	1		3	33,3%
<b>Total UR</b>						<b>9</b>	<b>100%</b>
Dificuldades enquanto professora, na intervenção junto do(a) aluno(a)	Motivar o aluno para a aprendizagem	1	2			3	30%
	Planificar e organizar o trabalho		1			1	10%
	Lidar com o retrocesso do aluno em termos de aprendizagem		1			1	10%
	Gerir o pouco tempo de apoio		1	3	1	5	50%
<b>Total UR</b>						<b>10</b>	<b>100%</b>

envolvimento/participação dos pais/ enc. de educação no processo educativo deste(a) aluno(a)?	Colabora pouco	4				4	21,1%
	Possui pouca formação académica		5			5	26,3%
	Delega/responsabiliza a escola		2	5	3	10	52,7%
<b>Total UR</b>						<b>19</b>	<b>100%</b>
Estratégias e atividades utilizadas na prática docente com vista a motivar e promover a participação dos alunos	Atividades com componente lúdica	1	2	1		4	26,7%
	Aulas mais dinâmicas (trabalho de projeto, assembleias de turma, trabalho de grupo...)		6			6	40%
	Jogos (audiovisuais)		1	2		3	20%
	Jogos (labirintos, caça-palavras...)				2	2	13,3%
<b>Total UR</b>						<b>15</b>	<b>100%</b>
Situações em que recorre à implementação de jogos na prática docente	Usa pouco	1				1	10%
	Usa muito		1		1	2	20%
	Em Matemática		1			1	10%
	Em Expressão Dramática Educação Física		2			2	20%
	em todas as disciplinas		1			1	10%
	Para consolidar conteúdos			1		1	10%
	Para superar dificuldades/adquirir conhecimentos		1		1	2	20%
<b>Total UR</b>						<b>10</b>	<b>100%</b>
Vantagens da utilização de jogos na atividade docente	Facilitam a aprendizagem	2		3	1	6	42,9%
	Aumentam a motivação, o interesse e a participação		1			1	7,1%
	São uma forma de divertimento			2	1	3	21,4%
	desenvolvem a atenção a concentração				1	1	7,1%

	Ajudam na superação de dificuldades				2	2	14,3%
	Única desvantagem: demoram muito tempo a implementar	1				1	7,1%
<b>Total UR</b>						<b>14</b>	<b>100%</b>
Reação dos alunos perante situações educativas que envolvem a participação em jogos	Demonstram muito interesse e envolvimento	3			1	4	21,1%
	Participam mais		2	3		5	26,3%
	Estão mais motivados	3		1		4	21,1%
	Demonstram gosto pela competição		2	2		4	21,1%
	Aprendem com mais facilidade			2		2	10,5%
<b>Total UR</b>						<b>19</b>	<b>100%</b>
Áreas do currículo em que a utilização de jogos promove/facilita a aprendizagem dos alunos	Matemática	1	2			3	60%
	Todas as áreas			1	1	2	40%
<b>Total UR</b>						<b>5</b>	<b>100%</b>
Reação dos alunos com NEE perante atividades lúdicas	Nem sempre funciona bem com alunos com NEE				5	5	16,1%
	Respondem melhor com a utilização de jogos	1	1		1	3	9,7%
	Sentem-se incluídos		3			3	9,7%
	Depende do grau de dificuldade do jogo, do envolvimento e do aluno		5			5	16,1%
	Os jogos promovem a aprendizagem destes alunos		5	1		6	19,4%
	Proporcionam momentos de descontração e tranquilidade		6			6	19,4%

	Proporciona entusiasmo			1		1	3,2%
	Tem muitos benefícios /São fundamentais			1	1	2	6,5%
<b>Total UR</b>						<b>31</b>	<b>100%</b>
Atividades mais apreciadas pelos alunos	A Hora do conto:	3				3	33,3%
	Momentos de maior dinamismo e diálogo		3			3	33,3%
	jogos			1	2	3	33,3%
<b>Total UR</b>						<b>9</b>	<b>100%</b>
Influência dos jogos na participação e aprendizagem de alunos com PDI	Aumenta a participação dos alunos		5	1	1	7	35%
	Aumenta interesse			2	1	3	15%
	Promove a desinibição		4			4	20%
	É motivo de insegurança por medo de errar		1	2		3	15%
	Melhora as competências	1			2	2	10%
	Aumenta a compreensão	1				1	5%
<b>Total UR</b>						<b>20</b>	<b>100%</b>
Outra situação importante a referir ainda não abordada	O jogo permite inovar práticas pedagógicas		4			4	40%
	O jogo permite um maior envolvimento e participação de todos		3			3	30%
	Os alunos com PDI têm geralmente insegurança e baixa autoestima			3		3	30%
<b>Total UR</b>						<b>10</b>	<b>100%</b>
						251	100%

## Anexo Q – Quadro Síntese das Entrevistas dos Alunos

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>FA</b>	<b>FR</b>
Atividade preferida na escola	comer	1			1	20%
	Brincar	1	2		3	60%
	Trabalhar			1	1	20%
<b>Total UR</b>					<b>5</b>	<b>100%</b>
Áreas e atividades preferidas	Matemática	1	2		3	33,3%
	Exercícios do livro			1	1	11,1%
	jogos			3	3	33,3 %
	Fichas	1			1	11,1%
	Pinturas		1		1	11,1%
<b>Total UR</b>					<b>9</b>	<b>100%</b>
Como gosta de trabalhar	Individualmente				0	0%
	Em grupo	1	1	2	4	100%
<b>Total UR</b>					<b>4</b>	<b>100%</b>
A quem pede ajuda	À professora	1		1	2	66,7%
	Ao colega		1		1	33,3%
<b>Total UR</b>					<b>3</b>	<b>100%</b>
Trabalhos em que sente dificuldades	Português	---	1		1	50%
	Inglês	---		1	1	50%
<b>Total UR</b>					<b>2</b>	<b>100%</b>
Trabalhos que gosta menos de fazer	Inglês	2	---	1	3	60%
	Estudo do Meio		1	1	2	40%
<b>Total UR</b>					<b>5</b>	<b>100%</b>
Como aprende melhor	jogos	2	2	5	9	90%
	Fichas de trabalho			1	1	10%
<b>Total UR</b>					<b>10</b>	<b>100%</b>
Jogo preferido	Jogo das Palmeiras	1	---	1	2	100%
<b>Total UR</b>					<b>2</b>	<b>100%</b>
Motivo da preferência	É divertido	1			1	20%
	Gosta de aprender	1		3	4	80%
<b>Total UR</b>					<b>5</b>	<b>100%</b>

Como é um dia de aulas?	Ler e escrever	---	1		1	50%
	Fazer fichas	---		1	1	50%
<b>Total UR</b>					<b>2</b>	<b>100%</b>
O que faz no recreio	Jogos (escondidas, apanhada, mata)	---	1		1	50%
	Outras brincadeiras	---		1	1	50%
<b>Total UR</b>					<b>2</b>	<b>100%</b>
Opinião sobre os trabalhos que faz com ajuda dos jogos	Gosta	1	---		1	50%
	Considera-os divertidos		---	1	1	50%
<b>Total UR</b>					<b>2</b>	<b>100%</b>
					51	100%

## Anexo R – Quadros das Observações da 1ª Aula

### Grelha de Observação de Aula – Quadro Síntese (1ª aula)

Escola Básica do 1º ciclo      Ano 2º      Turma A

Área/Tema: Matemática – Consolidação de conteúdos

Nº de alunos: 24

Data: 31 - 01 - 22

<b>Espaço</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>conteúdos</b>	<b>atividade</b>	<b>material</b>
Sala de aula	Alunos e professora titular de turma	<p><b>Números e numeração:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adição/subtração – cálculo mental;</li> <li>• Números pares e números ímpares;</li> <li>• Propriedades dos diferentes algarismos nos números;</li> </ul> <p><b>Geometria e medida:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Figuras geométricas;</li> <li>• Sólidos geométricos</li> </ul>	<p>Formação de grupos de 4/5 elementos para consolidação/verificação de conteúdos através de um jogo.</p> <p>Explicação das regras do jogo.</p> <p>Distribuição dos materiais necessários para o jogo.</p> <p>Início do jogo</p> <p>Autoavaliação da atividade</p>	<p>Tabuleiros de jogo</p> <p>Dados</p> <p>Peões</p> <p>Cartões com questões</p> <p>Ficha de autoavaliação</p>

Adaptado de Estrela (2008)

### Grelha de Observação de Aula

seqüências		atividades	comportamentos		inferências	Observ.
			Comportamentos Verbais	Comportamentos Não Verbais		
11	H M 03	Nos primeiros 10 minutos – formação dos grupos, organização do espaço, distribuição do material a cada grupo. Explicitação das regras.				
11	05					
11	14	O jogo começa.	“Professora, esta palavra...” “Dezenas, R.” - ajuda a Professora.	Um aluno levanta-se para perguntar o que está escrito no cartão.	Não consegue ler.	A aluna que pretendemos observar é a K. Observaremos o grupo do qual a aluna faz parte. Este grupo é constituído, além da K. pela J., pela C., pela M, pelo F. e pela B.
11	15	A C. lança o dado e responde acertadamente a uma questão sobre números pares e ímpares	“É par.” - refere a C.	Avança 4 casas. Confere a resposta.	Decidiu-se que a C. seria a 1ª a jogar	
11	16	Prossegue a K. com uma pergunta sobre figuras geométricas	“Cinco.” – diz a B. “Certo.”	Não consegue ler e pede ajuda à M que lhe lê a pergunta A K. sorri.	A K. ainda não lê.	

11	20	A J. não consegue responder à pergunta e recua 2 casas.	“Ainda bem que me saiu 6.” Diz a J. “Ficaste na mesma casa do F.” _ diz a K.			
11	23	A M responde acertadamente a uma pergunta sobre números pares e ímpares, escolhendo uma carta da cor da casa correspondente ao 5 que lhe calhou.	M. - “Certo!” “Já me apanhaste.” - diz a C. “Já vou à frente.” _ diz a M.			Os elementos do grupo estão todos muito envolvidos no jogo.
11	25	A K. volta a Jogar. Avança 6 casas e acerta.	“M., estou quase a apanhar-te.” - diz a K.	A M. leu a pergunta da K. Os colegas acham que a K. tem muita sorte. A K. sorri. Está contente.		A M. lê as perguntas sempre que joga a K.
11	26	Um aluno levanta-se para perguntar o que está no cartão. Não consegue ler				

11	29	Na sua vez de jogar a J. não consegue responder.		Abriu a boca.	Afinal era fácil e até sabia.	Todos os elementos do grupo estão motivados e entusiasmados.
11	30	A M. prossegue e responde corretamente	“Avança 3 casas.”	Estás a ganhar, M!	A M. esfrega as mãos de satisfação.	Todos os alunos da turma estão concentrados no jogo do seu grupo.
11	32	A K. volta a jogar. Sai 5. À pergunta 2 + 5 responde corretamente.	K – “7.”	A K. conta pelos dedos. Depois confere a resposta no verso do cartão e, com enorme satisfação, avança 5 casas.	Sente-se orgulhosa porque está neste momento em 2º lugar, logo atrás da M.	
11	35	O F. joga. Sai 6. Responde a uma pergunta. Acerta e avança 6, contudo calha numa casa em que tem de recuar 2.	“Ooooooh! Tinha que ser...”	O F. recua 2 casas e bate com a mão na perna em sinal de protesto.	O F. demonstra um algum aborrecimento pois vai em último lugar.	
11	40	Depois de jogar a M. é sempre a				

11	41	vez da K. Joga mais uma vez.  Joga agora a B. que vai em penúltimo, à frente do F.	“Boa, K. Já me apanhaste!” – diz a M. “Ficaram as duas na mesma casa.” – diz a C.  “6” – grita a B. “Este jogo está a ser mesmo divertido. Mais divertido do que ouvir a professora.” – Diz a J.	Sorriso de satisfação da K.  A B. levanta os braços, eufórica.	A M. e a K. estão lado a lado na mesma casa. A K. acertou, mas foi necessário dar-lhe uma ajuda.  A B. ultrapassou a C. e vai agora em 3º, atrás da M. e da K.
11	45	Joga o F, acerta e avança 4. Depois a M. a quem calham 6. Depois de responder acertadamente, distancia-se dos outros. Vai à frente.	“Ímpar” – diz a M.  “A M. vai ganhar.” – diz o F.	A M. levanta os braços.	A K. espreita a resposta da M.
11	46	Joga a K. sai 2. Com ajuda da professora, conseguiu acertar.	“Quantos faltam a 5 para 1 dezena.” – leu a M. “Vamos lá, K. Tu sabes.” Diz a professora. “Numa mão tens... 5 e nas duas mãos tens... 1 dezena.” - ajuda a professora.	A M. leu a pergunta da K.  Depois de hesitar e contar pelos dedos.	
11	48				

11	50	<p>A professora manda começar a arrumar.</p> <p>A B. lança o dado e sai o 5. Responde bem e avança.</p>	<p>“5” – Diz a K.  “Muito bem! Eu não te disse que conseguias?!”  “Acertei! Dois.” – Diz a K.  “Eu gostava de ganhar.” – diz a K.</p> <p>“Podemos começar a arrumar. Está quase na hora do almoço.” – Manda a professora.</p> <p>“Joga B., és tu agora. Joga mais uma vez.”. diz a C.</p>	<p>Agitação na sala, não para arrumar, mas para jogar mais uma vez. A K. demonstra vontade de jogar. Revela aborrecimento por ter de terminar.</p> <p>A B. sorri. Agita-se na cadeira.</p>	<p>Nota-se que a K. desejava continuar a jogar.</p> <p>A B. demonstra satisfação, embora saiba que não vai ser ela a ganhar</p>	<p>O jogo termina. Nenhum aluno chegou à meta, mas a M. ganhou porque ficou à frente. Em 2º ficou a K. depois a B., em 4º a C, em 5ª J. e em 6º o F.</p>
11	53	<p>Os alunos de todos os grupos arrumam e a professora recolhe os materiais do jogo.</p>	<p>“Calma, R. eu ajudo.” - diz a professora.</p>	<p>A R. não consegue colocar a cadeira no seu lugar, porque a passagem é estreita, mas insiste.</p>	<p>Agitação e barulho com os alunos a arrumar e a mover as cadeiras para o seu lugar.</p>	

### Grelha de Observação de Aula – Quadro Síntese (1ª aula)

Escola Básica do 1º ciclo

Ano 2º Turma B

Área/Tema: Matemática – Consolidação de conteúdos

Nº de alunos: 24

Data: 31 - 01 - 22

<b>Espaço</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>conteúdos</b>	<b>atividade</b>	<b>material</b>
Sala de aula	Alunos e professora titular de turma	<p><b>Números e numeração:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Adição/subtração – cálculo mental;</li> <li>• Números pares e números ímpares;</li> <li>• Propriedades dos algarismos nos números;</li> </ul> <p><b>Geometria e medida:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Figuras geométricas;</li> <li>• Sólidos geométricos;</li> </ul>	<p>Formação de grupos de 4/5 elementos para consolidação/verificação de conteúdos através do jogo “Matemática Divertida”.</p> <p>Explicação das regras do jogo.</p> <p>Distribuição dos materiais necessários para o jogo.</p> <p>Início do jogo</p> <p>Autoavaliação da atividade</p>	<p>Tabuleiros de jogo</p> <p>Dados</p> <p>Peões</p> <p>Cartões com questões</p> <p>Ficha de autoavaliação</p>

Adaptado de Estrela (2008)

### Grelha de Observação de Aula

sequências		atividades	comportamentos		inferências	Observ.
			Comportamentos Verbais	Comportamentos Não Verbais		
H 9	M 02	Os alunos entram na sala e dirigem -se ao lugar. A prof. explica aos alunos que a Professora Maria José virá às 2 <sup>as</sup> feiras e trará um jogo para trabalhar os conteúdos das aulas.		Agitação e conversa nos momentos iniciais  Expetativa nos rostos		
9	05	A prof pede para que os alunos sejam breves na rotina de abertura do dia para se dar início ao jogo.	“Têm que ser rápidos para aproveitarmos o jogo. Vai ser divertido.”	Barulho e agitação. Pequenas conversas de uns com os outros.	Os alunos demonstram ansiedade	
9	08	A professora explica as regras do jogo.	“Perceberam como se joga?” Agora é que eu vou ver quem tem andado a estudar Matemática!”	Atentos às explicações. Alguns alunos agitam-se na cadeira.		

9	10	Formam-se os grupos e distribui-se o material necessário.	<p>“Posso ficar no grupo da R, professora” – pergunta a C.</p> <p>“Não, ficas neste grupo. Não dá jeito ir para aquela mesa.”</p>			<p>A agitação e barulho que ocorre é a normal. Para este tipo de atividades.</p>
9	12	Começa o jogo. No grupo do W., o primeiro a jogar foi o T.	<p>“Dois. O número 28 é par.”</p> <p>“Acertei.”</p>	O W espreita a resposta. Sorriso.		<p>Pretendemos observar a comportamento do W. em jogo, a interação com os elementos do grupo e a sua motivação e participação na atividade. Os elementos deste grupo são o W, o P., a I. e o G.</p>
9	14	A professora vai circulando pelos grupos e por vezes é ela que lê as perguntas quando o aluno tem dificuldades.				
9	14	Joga o W. A Professora lê a pergunta foi ajustada ao nível do aluno. Avança 5 casas.	“Boa, W.”	<p>Sorriso de satisfação do W.</p> <p>Todos os elementos do grupo têm os olhos postos no aluno que joga e manifestam ansiedade pela sua vez de jogar.</p>		<p>A leitura das perguntas é simples, mas há sempre alunos no 2º ano que ainda não leem.</p>
9	18	O P. joga. Sai 4. Responde à pergunta sobre figuras geométricas	<p>“Triângulo.”</p> <p>“Errado” - responde a I.</p> <p>“Não, enganei-me, é quadrado. Enganei-me, enganei-me.”</p>	<p>Feições de desilusão no rosto do P.</p>	Sobem o tom de voz. Quase se zangam.	

9	21	O W. volta a jogar, sai 03 e avança. Vai em 2º lugar. A professora faz-lhe uma questão envolvendo uma adição muito simples.	<p>“Tu disseste triângulo primeiro. Quadrado não conta.” Contesta o G.</p> <p>“Tens que recuar 2 casas, porque primeiro erraste.”</p> <p>“Seis!” – Diz o W.</p> <p>“Certo, W!” – Diz a professora</p> <p>“Essa era fácil!” – Diz o G.</p>	<p>O W. manifesta satisfação. (sorriso)</p> <p>Abre mais os olhos.</p> <p>Vira o cartão para conferir a resposta.</p>	<p>Contrariado, o P. recua 2 casas e volta ao início</p> <p>Risos.</p>	O W. parece entusiasmado e acompanha a dinâmica do jogo com atenção.
9	24		<p>“Quem deitar o dado para o chão, fica uma vez sem jogar.” Diz a professora.</p>	O W. levanta-se da cadeira para espreitar o cartão do colega.	O dado cai demasiadas vezes e a professora não está a gostar.	Por vezes, ouve-se mais barulho e agitação, que são próprios destas atividades em grupo.
9	29	A I. joga e sai 6. Responde corretamente à pergunta de cálculo mental.	<p>“12+8 são 20” – Diz a I.</p> <p>“Acertei”</p>			
9	30	O G. lança o dado, avança 3 casas, escolhe a cor da casa em que calhou, lê a pergunta envolvendo o	<p>“Acertei!” – diz o G.</p> <p>“Eu também sabia.” Diz o P.</p>		O jogo decorre, em todos os grupos com entusiasmo.	

9	34	valor posicional de um algarismo no número.  A professora faz uma advertência ao grupo/turma.	“Não se esqueçam de anotar as perguntas que erraram para saberem quais são as vossas dificuldades.”	A I. lê a pergunta do W. para o ajudar. O W. pensa e demora a responder. O P. discretamente diz-lhe a resposta ao ouvido.  O W. vai acompanhando com o olhar todas as jogadas, mas quase não se manifesta verbalmente. Fala pouco. O W. levanta-se para espreitar a pergunta do colega.	A I. vai à frente e está muito confiante que vai ganhar.
9	38	É a vez do W. jogar. Avança, tira a pergunta.	“Outra vez 5.” – diz a I. “doze” – Diz o W. “Certo!” – Diz o P. Foste tu que lhe disseste, batoteiro!” – Diz a I.	Resposta em coro. O P levanta os braços de satisfação	Começa a ficar nervoso.
9	45	Sai uma pergunta de cálculo também ao G.	“Podes recuar 2 casas.” - diz o P. “Foi por pouco.” – diz o G. “Ele enganou-se.”	Expressão facial de contrariedade.	
9	46	A professora, adverte que só faltam 5 minutos para o jogo acabar.	“Ohhhhh...”  “Eu quero ganhar!” - diz a I. “Eu estou quase a ganhar.”		A sua baixa estatura dificulta-lhe a perceção do jogo.

9	48	<p>O W. joga. Desta vez, apesar de terem saído 2, como não acertou, recuou 2 casas.</p> <p>O P. responde acertadamente a uma questão sobre o valor posicional do algarismo no número e avança 6 casas.</p>	<p>“És tu W.” - diz o G.</p> <p>“Ficaste no mesmo sítio.” Diz o P.</p> <p>“Agora sou eu.” – diz o P.</p> <p>“Despacha-te.” – diz o G.</p> <p>“Queres que eu leia?” - diz a I.</p> <p>“6, que sorte!” - diz o G.</p> <p>“Já ultrapassei o W.” – acrescenta o P.</p>	<p>O P. levanta os braços e sorri.</p>	<p>Os alunos deste grupo começam a jogar mais depressa.</p>	<p>As jogadas demoram porque os alunos ou leem com lentidão, apesar de as perguntas serem simples, ou demoram a responder.</p>
9	51	<p>A professora manda terminar o jogo e arrumar o material.</p>	<p>“Podemos começar a arrumar. Coloquem as perguntas nas caixinhas. Deixam tudo arrumadinho. Depois regressam ao lugar com muita calma. Cuidado com as cadeiras. Eu ajudo.”</p> <p>“Eu queria jogar mais! Estava quase a ganhar!” -Diz uma aluna de um dos outros grupos, em voz alta</p> <p>“Também eu estava quase a ganhar.” – Acrescenta a I. Foi pena” – continua.</p>	<p>Repostas em coro.</p> <p>Braços no ar para falar.</p>	<p>Vive-se alguma ansiedade. Os alunos querem jogar rapidamente porque sabem que têm pouco tempo.</p>	<p>No grupo observado, a I. ganhou porque embora não tenha concluído o jogo foi quem ficou à frente. O W. foi ultrapassado pelo G, ficou em 3º e o P. em último.</p>

9	53	A professora questiona os alunos sobre as dificuldades que sentiram nas respostas às perguntas.	<p>“Calma, S. Calma. Onde vais?”</p> <p>“Qualquer dia, voltamos a jogar.” – Promete a professora.</p> <p>“Eu errei duas.”</p> <p>“Eu também errei.”</p> <p>“Eu só errei uma.”</p> <p>“Eu não errei, mas não consegui ganhar...”</p> <p>“Quando jogamos outra vez? Amanhã?”</p> <p>“Yá; também queria. foi tão fixe...”</p>			
---	----	---	--	--	--	--

### Grelha de Observação de Aula – Quadro Síntese (1ª aula)

Escola Básica do 1º ciclo      Ano 3º      Turma B

Área/Tema: Matemática – Consolidação de conteúdos

Nº de alunos: 18

Data: 31 - 01 - 22

Espaço	Intervenientes	conteúdos	atividade	material
Sala de aula	Alunos e professora titular de turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adição/subtração – cálculo mental;</li> <li>• Multiplicação: dobro, triplo, quádruplo, quántuplo;</li> <li>• Divisão de números naturais: metade, terça-parte, quarta parte e quinta parte;</li> <li>• Números pares e números ímpares;</li> <li>• <b>Números racionais não negativos:</b></li> <li>• Frações unitárias como representações de uma parte de um todo dividido em partes iguais, em diferentes contextos;</li> <li>• <b>Geometria e medida:</b></li> <li>• Figuras geométricas;</li> <li>• Sólidos geométricos;</li> <li>• Retas e semirretas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação de grupos de 4/5 elementos para participação em jogo matemático;</li> <li>• Explicação das regras do jogo “Matemática Divertida”;</li> <li>• Distribuição dos materiais necessários para o jogo;</li> </ul>	<p>Tabuleiros de jogo</p> <p>Dados</p> <p>Peões</p> <p>Cartões com questões</p> <p>Ficha de autoavaliação</p>

Adaptado de Estrela (2008)

### Grelha de Observação de Aula

sequências		atividades	comportamentos		inferências	Observ.
			Comportamentos Verbais	Comportamentos Não Verbais		
H 10	M 00	Nos primeiros 10 minutos – formação dos grupos, organização do espaço, distribuição do material a cada grupo. Explicitação das regras.	“Perceberam todos as regras? Alguma dúvida?” - Pergunta da professora.		Entusiasmo perceptível nos gestos.	Todos os grupos estão envolvidos no jogo com entusiasmo. Ouvem-se as perguntas e os dados a cair na mesa  A professora adverte uma aluna que não cumpre as regras
10	11	Início do jogo.				
10	14		“Não é assim, A.!” – Diz a professora. “Professora, venha cá. Eu não percebi...”	Braço no ar de um aluno a pedir ajuda.		

10	20	A prof. explica algumas regras e o jogo recomeça				Houve necessidade de parar o jogo em todos os grupos para esclarecer algumas dúvidas.
10	22	No grupo da S., como nos outros, joga-se com entusiasmo. A S. jogou o dado, avançou 3 casas e respondeu a uma pergunta que acertou com facilidade.	"Boa, S. podes avançar 3. Agora sou eu." Diz o P.	Com um sorriso de satisfação, a S. avança 3 casas no tabuleiro.		A professora vai circulando pelos grupos.  A S. é a aluna que pretendemos observar.
10	27	O jogo prossegue e a S. volta a jogar.	"Respondeste bem, podes avançar." Diz o L. "Essa era fácil. É tão fácil!" Acrescenta o P.	Grande sorriso da S.	A S. está muito atenta ao jogo	O grupo da S. é o mais pequeno tem apenas 4 elementos e os outros 5.  Cada grupo tem um conjunto de perguntas azuis, rosa, verdes e amarelas. As perguntas da S. são todas amarelas (de um tom diferente das restantes amarelas para
10	32	O P. joga. Avança 6, mas não conseguiu responder certo à pergunta que lhe calhou.	"Era mais difícil, esta. Não é justo." – resmunga o P.	Bate com a mão na perna em jeito de desânimo		

10	35	<p>Recua duas casas.</p> <p>A A. joga e sai 6. Avança e fica na frente dos colegas</p>	<p>“Vou eu à frente!” – Diz a A. Estás a ganhar, A? Muito bem!” – Diz a professora.</p>	<p>A S. espreita a pergunta do colega.</p> <p>A A. Levanta os braços e exhibe um sorriso.</p>	<p>Vive-se um ambiente de competição, não só no grupo da S. mas em todos os outros.</p>	<p>não se confundirem) e têm um grau de dificuldade menor.</p>
10	38	<p>O L. joga. Sai-lhe um ponto, mas depois da resposta errada, tem que recuar 2 casas.</p>	<p>“Ó L. jogaste e ainda ficaste mais atrás!” – diz a S. “Pois, foi azar, como a mim há bocado.” – diz o P.</p>	<p>O L. faz uma careta de reprovação.</p>		
10	39	<p>A S. joga novamente. Sai um 5 no dado. Responde acertadamente a uma das suas perguntas.</p>	<p>“S., já vais em 2º lugar! “– diz o L. “Ainda vais passar a A.” – Acrescenta o P. “Pois vou.” – Diz a S. “Muito bem, S.” – elogia a professora.</p>		<p>A S. está muito entusiasmada e bem-disposta.</p>	
10	39					<p>A S. ainda não errou nenhuma pergunta. É certo que são mais fáceis, mas o facto de estar a acertar sempre,</p>
10	45		<p>“Agora és tu, A.” Diz o P.</p>		<p>Satisfação da A. que continua na</p>	

10	47	A professora avisa que já há pouco tempo de jogo.	“Achas que eu não sei?” - responde.  “Têm mais 5 minutos.” “Ohhhh...”		frente dos colegas e está quase a ganhar.	tem-na mantido motivada e atenta.
10	48	O P. acertou, mas com dificuldade.	“Não acabei de jogar.”	Resposta em coro. Movimentos de agitação na cadeira		
10	49	O P. quer jogar por todos. A S. volta a jogar e volta a acertar	“Boa!” - Diz o P à S.	Sorriso da S.		
10	51	Na sua última jogada, o L. não acertou e teve que recuar.	“Não...” - queixa-se.	O L. bate com as mãos na cadeira. Agitação na cadeira.		
10	53	A professora manda terminar e arrumar o material do jogo	“Ohhhh...” “Professora, eu estava quase a ganhar.” - Diz a A.	Resposta em coro na turma. Agitação na cadeira de alguns elementos dos grupos.	No grupo da S. a A. ganhou porque ficou à frente dos colegas. A S. ficou em 2º lugar.	Os alunos gostaram muito deste jogo, mantiveram-se sempre entusiasmados, e no final pediram para voltarem a jogar numa

10	54		"Professora, já está tudo arrumado." - Diz o T.		O P. em 3º e o L. em 4º.	próxima oportunidade. Foi-lhes prometido que voltariam a jogar numa próxima aula em que a Professora Maria José estivesse com a turma.
----	----	--	---	--	--------------------------	--

## Anexo S – Quadros das Observações da 2ª Aula

### Grelha de Observação de Aula – Quadro Síntese (2ª aula)

Escola Básica do 1º ciclo      Ano 2º      Turma A

Área/Tema: Atividade multidisciplinar

Nº de alunos: 24

Data: 07 - 02 - 22

<b>Espaço</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>conteúdos</b>	<b>atividade</b>	<b>material</b>
Sala de aula	Alunos e professora titular de turma	Consolidação de conteúdos das diversas áreas: Matemática, Português, Estudo do Meio, Provérbios, Cidadania.	Formação de <b>2 grupos</b> (metade da turma joga no grupo A, a outra metade no grupo B). O objetivo é a consolidação/verificação de conteúdos através de um jogo.  Explicação das regras do jogo.  Início do jogo  Autoavaliação da atividade	Dado grande de esponja  Cartões com questões  Ficha de autoavaliação

Adaptado de Estrela (2008)

### Grelha de Observação de Aula

sequências		atividades	comportamentos		inferências	Observ.
			Comportamentos Verbais	Comportamentos Não Verbais		
H 11	M 05	Explicação das regras do jogo.				
		Formação dos 2 grupos.				
11	05	Atribuição de um nº a cada elemento de cada grupo.				A aluna que pretendemos observar é a K.
11	07	Desenho de 2 palmeiras no quadro (uma para cada equipa)				
11	10	A professora inicia as perguntas	"Mais energia!" - Diz a professora.	Pouca energia.		O nº 1 de cada equipa vem à frente, lançam o dado e responde

11	12	Avançam mais 2 alunos, um de cada grupo A pergunta é de matemática.		Pensam na resposta, mas nenhum dos 2 acerta. Começa a agitação Alguns alunos agitam as pernas.		o aluno da equipa A. Os alunos são sossegados, mas revelam muita curiosidade.
11	15		“Mais um ponto para a equipa A.” – Diz a professora.	Alguns elementos da equipa A levantam-se da cadeira, outros levantam os braços. A K. manifesta satisfação. (expressão facial)		
11	16	A K vai à frente com o aluno da equipa adversária e joga para matemática.			A K. não conseguiu responder à pergunta, mas a sua colega também não.	

11	20	A pergunta seguinte é para a categoria de “adivinhas”	<p>“4. Adivinhas e provérbios. Não sou bom nisso.” – Diz um dos alunos que está à frente para responder.</p> <p>“Eu também não.” – responde o outro.</p> <p>A professora pergunta ao grupo turma a adivinha que calhou aos colegas e ninguém sabe. Respondeu a professora.</p>	<p>Aborrecimento por parte dos alunos que estão à frente.</p> <p>Olham uns para os outros.</p>	Também nenhum acertou.	A categoria de adivinhas e provérbios é a que os alunos erram mais: não sabem responder corretamente ou não sabem completar.
11	24	Pergunta de Português	<p>“Sai 1. Pergunta de Português. Atenção.” – Aconselha a professora.</p>	<p>Os alunos, no geral, revelam muito interesse e espírito competitivo.</p> <p>Na K. também se verifica expectativa e impaciência no olhar, enquanto aguarda a pergunta. O aluno da equipa A deu um salto. (Satisfação).</p> <p>A K. no lugar levanta os braços e ri.</p>	<p>A resposta era para escolher entre “afirmativa” ou “negativa”</p> <p>Responderam os dois corretamente, contudo o aluno da equipa A respondeu primeiro.</p>	
11	26	Pergunta de Estudo do Meio	<p>“2” – diz o X.</p> <p>“1 ponto para a equipa B.” – Diz a Professora.</p>	<p>A Professora zanga-se com o P que não está calado.</p> <p>O X. responde sem deixar acabar de formular a pergunta e acerta. No lugar os alunos da equipa B levantam os braços. Sorrisos.</p>	<p>A equipa B está a recuperar.</p>	

11	28	Pergunta de Português	“Diz a seguinte frase no plural: O menino canta.” – Lê a Professora.	Silêncio na sala. Nenhum dos dois alunos está a conseguir.		
11	29			Silêncio de novo. A professora pergunta a resposta à turma, mas nenhuma equipa tem pontos.  Rosto de desilusão por não acertar nos alunos que deviam responder e não souberam.  Expetativa espelhada nos rostos.		
11	30	Nova pergunta	A Professora adverte: “Quem for apanhado a ajudar, a fazer batota, é retirado um ponto à sua equipa”.  “Ooooooh”. – Diz um dos alunos que estava a jogar. “4”. - Diz um dos alunos em jogo, depois de lançar o dado. “Mais uma de provérbios e adivinhas. – Diz a professora.		Um aluno tenta ajudar do lugar. Ouve-se uma tentativa de ajuda em voz baixinha.	
11	32		“Ooooh. Eu ia dizer.” Diz uma aluna depois de revelada a resposta.		Ninguém acerta, nem no grande grupo.	Os provérbios e adivinhas quase nunca acertam.

11	33	Nova pergunta, agora para a K e para a sua colega da equipa B com o mesmo número	"2" - Diz a K depois de lançar o dado.	A K consegue acertar e responder antes da sua colega da equipa adversária.  A K ficou tão contente que vai aos pulinhos para o lugar.	Responde acertadamente a uma pergunta sobre profissões.	
11	34	Mais 2 alunos para nova pergunta.	"6". – Diz o aluno da equipa B que lançou o dado.	O aluno da equipa B dá um salto. Expressão de satisfação no rosto do aluno da equipa B.	6 no dado permite ter 1 ponto sem ter de responder a pergunta.	Vive-se um ambiente de competição. A equipa B está a recuperar.
11	36	Nova pergunta	"6". "Que sorte!" – Diz a professora. "Naãoooo." – Diz uma aluna da equipa A.	Saltos do aluno da equipa B. Agitação na turma. Abanam as pernas.	A equipa B volta a ter 6 no dado e a somar 1 ponto sem responder.	
11	38		"É a B. a lançar o dado porque eu ganhei."  "A equipa A já está a recuperar." - Diz um aluno.	O aluno da equipa B bate com a mão na perna. (contrariado)	1 ponto para a equipa A.	

11	39		“Alguém sabe a resposta?” – Pergunta a professora.	O X levanta os braços porque foi o único que acertou na resposta. Sorriso do X. (A resposta dele não conta para a equipa progredir.)	Nenhum dos 2 alunos acertou na pergunta.	
11	41	Nova pergunta da K.	“Pergunta de Matemática, meninas.” Diz a professora.	Silencio e expectativa no grupo.	Nem a K nem a M acertaram. Nenhuma equipa pontuou.	
11	43	Nova pergunta	A professora lê a pergunta.” Ainda no outro dia falámos disto.” “Espera, que tem que haver silêncio.” – Diz a professora.	Grande euforia – gritos. Braços no ar.  Braços no ar. Alguns levantam-se. Grandes sorrisos. Alguns gritam. A K. exhibe um grande sorriso.	A equipa A acertou e está a 1 ponto de ganhar.  Vive-se um momento de grande competição (euforia)  A equipa A Ganhou.	Estão as duas equipas a 1 ponto do final.  Este final foi renhido.

11	44	Início de um novo jogo	<p>“Iniciamos um novo jogo?” – pergunta a professora.</p> <p>“Siiiiimmmmm” – respondem todos ao mesmo tempo.</p> <p>“És tu, S.”</p>		<p>Resposta em coro à pergunta da professora se querem recomeçar o jogo.</p> <p>A 1ª pergunta acerta a equipa B.</p> <p>A S e o X jogam e a S acerta.</p> <p>As próximas 2 questões de Português nenhum dos alunos acertou.</p>	
11	45	Nova pergunta da K de Matemática.	<p>“Agora é a K e a M.” – Diz a professora.</p>	<p>A K lança o dado e sai 3. A pergunta é de matemática. A K. acertou.</p> <p>Grande sorriso da K e um braço no ar. Vai para o lugar com um grande sorriso no rosto.</p>	<p>A M. também respondeu certo, mas a K foi mais rápida a responder.</p> <p>1 ponto para a equipa B.</p>	
11	47		<p>“Mais uma pergunta. Vamos lá.” – Diz a professora.</p>			

11	48	A professora dá o jogo por terminado	<p>“Terminou o jogo. Temos de ir almoçar. “Acrescenta a Professora.</p> <p>“Nãoooo”- Respondem os alunos em coro</p> <p>“Não conseguimos terminar, mas desta vez vai a equipa B à frente.”</p> <p>“Então ganhámos.” – Diz um aluno da equipa B.</p> <p>“Podemos dizer que ganhou uma vez cada equipa.” – Acrescenta a Professora.</p> <p>“Adorei este jogo”. Diz uma aluna.</p> <p>“E eu adoro!” – Acrescenta outro aluno.</p> <p>“E eu.” - Respondem quase todos.</p> <p>“Voltaremos a jogar, um dia destes. Mas agora temos que arrumar a sala para irmos almoçar.</p>	<p>Confusão e barulho a arrastar mesas.</p>		
11	52					

### Grelha de Observação de Aula – Quadro Síntese (2ª aula)

Escola Básica do 1º ciclo      Ano 2º      Turma B

Área/Tema Atividade multidisciplinar

Nº de alunos:24

Data: 07 - 02 - 22

Espaço	Intervenientes	conteúdos	atividade	material
Sala de aula	Alunos e professora titular de turma	Consolidação de conteúdos das diversas áreas: Matemática, Português, Estudo do Meio, Provérbios, Cidadania.	<p>Formação de <b>2 grupos</b> (metade da turma joga no grupo A, a outra metade no grupo B). O objetivo é a consolidação/verificação de conteúdos através de um jogo.</p> <p>Explicação das regras do jogo.</p> <p>Início do jogo</p> <p>Autoavaliação da atividade</p>	<p>Dado grande de esponja</p> <p>Cartões com questões</p> <p>Ficha de autoavaliação</p>

Adaptado de Estrela (2008)

### Grelha de Observação de Aula

sequências		atividades	comportamentos		inferências	Observ.
			Comportamentos Verbais	Comportamentos Não Verbais		
H 9	M 02	Explicação das regras do jogo.  Formação dos 2 grupos.  Atribuição de um nº a cada elemento de cada grupo.				
9	10	Desenho de 2 palmeiras no quadro (uma para cada equipa)				O aluno que pretendemos observar é o W.
9	12	A professora inicia as perguntas	A professora faz uma pergunta de matemática. P - "Quantas dezenas tem o número 75?"			O nº 1 de cada equipa vem à frente, lançam o dado e responde

9	16	Nova pergunta de Matemática	<p>“No lugar, alguém sabe a resposta? Não vai contar para a pontuação.” – Diz a profesora “7”- Responde uma aluna do lugar.</p> <p>“Muito bem. É isso mesmo.” – Diz a professora.</p>	<p>Os dois alunos pensativos. Regressam ao lugar com ar de desânimo.</p> <p>Os outros alunos no lugar demonstram inquietação: abanam as pernas, baloçam na cadeira, olhos muito abertos, expectativa nos rostos...</p> <p>A professora explica com um pequeno esquema no quadro.</p>	<p>Nenhum consegue Responder.</p>	o aluno da equipa B.
9	20	A professora faz uma pergunta de cidadania.	<p>“Boa!...” - Diz um dos alunos que vai responder.</p> <p>P – “Em qual dos contentores se coloca o vidro para ser reciclado?”</p> <p>“Boa!...”</p>	<p>Resposta em coro dos alunos da equipa B.</p> <p>Os alunos da equipa B demonstram agitação. Há muitos</p>	<p>Respondem com rapidez. Ambos os alunos acertam.</p> <p>O aluno da equipa B foi mais rápido a</p>	

		A professora avança com as perguntas	<p>alunos desta equipa a mexer-se na cadeira.</p> <p>O W lança o dado e sai 5. A colega do W responde corretamente. Braços no ar dos elementos da equipa A que estão no lugar.</p>	<p>responder e foi a sua equipa que pontuou.</p> <p>Corresponde a uma pergunta de cidadania.</p> <p>A equipa A ganha 1 ponto. Não sabemos se o W sabia a resposta.</p>	<p>O W está agora em jogo com uma colega da equipa A. Quando sai 5, nesta turma estipulou-se que corresponde a uma pergunta de cidadania.</p>
		<p>“Menino T, não há batota. Aviso: quem ajudar na resposta, é retirado 1 ponto à sua equipa e acrescentado à equipa adversária.”- Avisa a professora</p>	<p>Há um aluno da equipa A que tenta ajudar o colega da sua equipa que está a responder, numa voz baixinha e com a mão à frente da boca.</p>	<p>Vive-se um ambiente de competição e os alunos demonstram todos muita satisfação. O W está sempre sorridente, nem agora que ganhou a equipa adversária, “perdeu” o sorriso.</p>	<p>O W tem mantido esta atitude desde o início do jogo: interesse e expectativa no resultado de cada pergunta.</p>
		<p>“Estamos a ganhar.” – diz uma aluna da equipa B.</p>	<p>O aluno da equipa A abana a cabeça em jeito de troça.</p>		

9	25	Nova pergunta De matemática	<p>“Pois estão, mas é só por um ponto!” - responde um aluno da equipa A.</p> <p>“Quantas dezenas tem o número 47?”- Pergunta a professora.</p> <p>“4” – responde o elemento da equipa A.</p> <p>“certo. Mais um ponto para a equipa A.”- acrescenta a professora.</p> <p>“Estamos empatados.” – grita um elemento da equipa A.</p> <p>“Vamos ganhar.” - diz um aluno da equipa B</p>	<p>O W, no lugar demonstra interesse; está muito atento, de olhos fixos nos colegas que estão junto ao quadro a responder.</p> <p>A professora ignora a pergunta que saiu no cartão e faz uma de acordo com a anterior dificuldade da turma.</p> <p>Braços no ar da equipa A. Agitação e movimento do corpo nas cadeiras.</p> <p>O aluno da equipa B esfrega as mãos.</p>	<p>A professora pretende que o jogo sirva para consolidar e esclarecer as dúvidas da turma.</p> <p>O W mantém atitude de interesse pelo jogo.</p>	<p>Embora a participação direta de cada aluno só ocorra a cada 12 perguntas, este jogo possibilita a participação de todos e cada pergunta é uma oportunidade de aprendizagem para todos.</p>
9	30	Nova pergunta de estudo do Meio	<p>“Quando cai neve está frio ou calor?”- Pergunta a professora</p> <p>Aluna da equipa A – “Calor.”</p> <p>W – “Frio”</p>	<p>O W lança o dado e sai o 2.</p> <p>A aluna da equipa A coloca a mão na boca.</p>	<p>Nem quer acreditar que errou uma pergunta tão fácil.</p>	<p>Parece-nos que esta pergunta foi selecionada pela professora para</p>



9	40		<p>“Podemos jogar outra vez, professora?” – Pede uma aluna da equipa A.</p> <p>“ Querem jogar novamente? Se calhar já não conseguimos acabar outro jogo, já temos pouco tempo. Mas podemos; jogamos o que conseguirmos.” – concorda a professora.</p> <p>“Jogamos, vá lá” - Pede um aluno da equipa B.</p> <p>“Este jogo é muito divertido.” Diz um aluno da equipa B.</p> <p>“Pois é. “– Responde uma aluna da equipa A.</p> <p>“Gosto muito! – Diz outra aluna da equipa A.</p> <p>“ Vamos lá então, sem perder tempo. Estou à espera que se calem. Já sabem que uma das regras fundamentais deste jogo é o silêncio, para que todos possam ouvir não só as perguntas, mas também as respostas. O objetivo do jogo é aprender o mais possível com as respostas certas.” – Adverte a professora.</p>	<p>Alguns alunos esfregam as mãos e mexem – se na cadeira, entre os quais o W.</p> <p>Expetativa nos olhares.</p>		
9	43		<p>P- “Vamos recomeçar onde parámos. Agora jogam os alunos com o número 9. Lança o dado o J porque foi a equipa dele que ganhou.”</p>			

			<p>“W, podes dar-me uma ajuda? Apaga as cruzes das duas palmeiras, por favor.”- Pede a professora.</p>	<p>O W vai ao quadro apagar as cruzes das palmeiras, como a professora pediu.</p>		
9	45	Nova pergunta	<p>“Agora vamos ganhar nós. – Diz uma aluna da equipa A. “Pergunta de português.”- diz a professora</p>	<p>Os dois alunos em jogo estão prontos. Expetativa. O J lança o dado e sai o 1.</p>	<p>Resultado favorável à equipa A.</p>	
9	46	Nova pergunta	<p>“Boa!” Respondem todos.</p>	<p>O aluno da equipa A lança o dado e sai o 6. Todos os elementos da equipa A se agitam no lugar. Sorrisos nos rostos dos elementos da equipa A.</p>	<p>Resultado favorável à equipa A.  O W permanece muito atento e motivado pela dinâmica do jogo.</p>	<p>Quando sai 6 o elemento que lançou o dado marca um ponto na sua palmeira e não precisa de responder.</p>
		Nova pergunta	<p>“Adivinhas e provérbios”- Diz a professora. -“Vamos ver qual é a equipa que acerta esta.”</p>	<p>Saiu o 4 no lançamento do dado.  Até a professora parece entusiasmada com o jogo.</p>	<p>Consideramos uma adivinha difícil para 2º ano.</p>	<p>Os provérbios e as adivinhas são o tema mais difícil em todas as turmas</p>

			<p>“Atenção que não é fácil, mas vocês conseguem... se pensarem um bocadinho. Não tenham pressa em responder, pensem. “Assobia e não tem boca, corre e não tem pernas. Nunca ninguém o viu, mas pode ter grande força.” – Lê a professora.</p> <p>“Alguém sabe a resposta? Não conta para pontos, mas alguém sabe? – Pergunta a professora.</p> <p>“É o vento.”- esclarece a professora.</p>	<p>Os 2 alunos em jogo pensam e nada respondem. Silêncio na sala. Olhos muito abertos de alguns elementos da turma.</p> <p>A professora questiona a turma. Alguns alunos abanam a cabeça negativamente. Expetativa demonstrada por alguns alunos.</p> <p>A Professora acaba por dar a resposta e explica, por partes, o significado do enigma.</p>	<p>Nesta pergunta nenhuma equipa pontuou.</p>	
9	49	Nova pergunta	<p>“Mais um ponto para a equipa A.”- acrescenta a professora.</p>	<p>O W e o seu par têm oportunidade de responder a uma pergunta de Português. O W lançou o dado. Braços no ar de alguns elementos da equipa A.</p>	<p>O W não conseguiu responder, mas ficou sorridente. Não demonstrou aborrecimento. Regressa ao lugar com o mesmo sorriso de sempre.</p>	
9	51	Nova pergunta	<p>“Vamos à última pergunta para acabar.”- anuncia a professora.</p>			

		<p>“ Oooooohhhhhh...”</p> <p>“Não podemos jogar mais um bocadinho?” – pede uma aluna.  “Só até ao intervalo, vá lá...” – insiste um aluno.  “Gosto tanto deste jogo!...” – Diz mais um aluno.  “É o meu jogo preferido.” – responde outra aluna.  “Quando é que voltamos a jogar?” – Pede mais um aluno.  “Só mais um bocadinho, vá lá.  “Hoje não podemos jogar mais. Temos um plano diário para cumprir e temos que terminar. Além disso, o jogo é da Professora Maria José e ela precisa dele e tem de sair. Tem outros compromissos. Vamos ter oportunidade de jogar mais vezes porque a professora Maria José vai emprestar-nos o jogo, não é?” – esclarece a professora.  Prof. M. José – “Claro que empresto. Quando quiserem.”  “Quem é que ganhou? Fomos nós?” – Pergunta um aluno da equipa A</p>	<p>Resposta em coro de todos os alunos da turma. Os alunos manifestam contrariedade porque gostavam de continuar o jogo.</p> <p>Desalento no rosto de todos os alunos por terem de acabar o jogo.</p>	<p>A resposta deu a vitória desta vez à equipa A.  O jogo não ficou concluído, mas pelo número de respostas certas, a equipa A ficou à frente.</p>	
--	--	---	---	--	--



### Grelha de Observação de Aula – Quadro Síntese (2ª aula)

Escola Básica do 1º ciclo      Ano 3º      Turma B

Área/Tema: Atividade multidisciplinar

Nº de alunos: 17

Data: 07 - 02 - 22

Espaço	Intervenientes	conteúdos	atividade	material
Sala de aula	Alunos e professora titular de turma	Consolidação de conteúdos das diversas áreas: Matemática, Português, Estudo do Meio, Provérbios e adivinhas, Cidadania	<p>Formação de <b>2 grupos</b> (metade da turma joga no grupo A, a outra metade no grupo B). O objetivo é a consolidação/verificação de conteúdos através de um jogo.</p> <p>Explicação das regras do jogo.</p> <p>Início do jogo</p> <p>Autoavaliação da atividade</p>	<p>Dado grande de esponja</p> <p>Cartões com questões</p> <p>Ficha de autoavaliação</p>

Adaptado de Estrela (2008)

### Grelha de Observação de Aula

sequências		atividades	comportamentos		inferências	Observ.
			Comportamentos Verbais	Comportamentos Não Verbais		
H 10	M 00	Explicação das regras do jogo.				
		Formação dos 2 grupos.				
		Atribuição de um nº a cada elemento de cada grupo.				A aluna que pretendemos observar é a S.
10	11	Desenho de 2 palmeiras no quadro (uma para cada equipa)				A S. faz parte da equipa A
10	12	Início do jogo: Pergunta de Português.	P – “Vamos começar o jogo com os dois alunos com o número 1 aqui à frente.”	Expetativa na turma. Os elementos da equipa B esfregam as mãos de satisfação. Os 2ºs elementos avançam e continuar a lançar o dado o aluno da equipa B. Saiu 3.	A aluna da equipa B responde acertadamente à pergunta.	A primeira equipa a responder foi a B. Esta decisão foi ditada pelo dado. Quem obteve maior pontuação ao lançar o dado, foi o 1º a responder.
10	15	Nova pergunta	P – “Pergunta de Matemática.”	Os alunos da equipa A levantam os braços. A S também levanta	O nº 2 da equipa A foi a 1ª a responder acertadamente.	

10	19	Nova pergunta Com a S em jogo	P – “Vamos a uma pergunta de “Vala tudo.”	os braços e expressa um grande sorriso.  A S lança o dado e sai o 5. A S. responde, mas já depois da sua parceira de jogo. Agitação dos elementos da equipa B que obtiveram mais um ponto.	A S não parece ter ficado incomodada por não ter pontuado. A sua atitude é de quem está muito interessada no jogo.	Nesta turma, quando sai 5 a professora escolhe uma pergunta de um tema à sua escolha e que tenha sido recentemente abordado.
10	20	Nova pergunta	P- “Provérbios e adivinhas.” P – “Muito bem!”  “Boa!”	O aluno da equipa B lança o dado, mas é o aluno da equipa A que responde corretamente.  Resposta em coro dos alunos da equipa A. Satisfação e sorrisos espelhados nos rostos. A S. Levanta os braços.		
10	22			O aluno da equipa A lança o dado e calha 6. Os alunos levantam-se de braços no ar. Os alunos movem-se na cadeira à espera de nova pergunta. Demonstram inquietação e interesse.	Com 6, a equipa ganha 1 ponto e o aluno não tem de responder a qualquer pergunta.	
10	23		“Já estamos a ganhar! – Diz o aluno, enquanto marca a cruz na palmeira da sua equipa. “Vamos ganhar.” – Responde um aluno do lugar.		Todos os alunos estão muito	



10	45	Nova pergunta	<p>“Boa!” – grita um aluno da equipa B.</p> <p>P - “Completa o provérbio: Deitar cedo e cedo erguer...”  “... dá saúde e faz crescer.” –  Responde o aluno da equipa B.</p>	Um aluno da equipa B ajuda na resposta com a mão à frente da boca. A professora apercebe-se. O aluno da equipa B vai triste para o lugar.	A professora desclassifica a equipa B porque um aluno da equipa ajudou a partir do lugar.	Foi retirado um ponto à equipa B e dado à equipa A.
10	47	Nova pergunta com a S em jogo	P_ “Em que mês se celebra o Natal?”	A S lança o dado e sai o 5.	Com o 5 a professora escolhe o tema.	
10	48				Os dois elementos em jogo acertaram na resposta, mas considerou-se que a S. tinha respondido antes da sua colega.	
10	50		<p>P_ “Um ponto para a equipa A. “Estamos a ganhar!” – Diz um aluno da equipa A.  “Se calhar vamos ganhar outra vez.”</p> <p>P – “Mais uma pergunta. Vamos lá que está na hora de acabar.”  P- “Vamos a uma pergunta de Matemática.”</p>	<p>O espírito de competição acentua-se. Estão as duas equipas muito próximas. Os alunos movem-se na cadeira. Demonstram motivação e satisfação.  O aluno da equipa A lança o dado e sai o 3.</p>	A equipa A acerta e completa a palmeira da sua equipa pela 2ª vez.	
10	51		“Ooooh. Não é justo. – Refila uma aluna da equipa B.			

			<p>“Deixa lá, o jogo foi divertido e isso é que é importante.” – Conforta um colega. P – “Importante mesmo é que tenham aprendido alguma coisa com o jogo. Aprenderam ou não?” “Siiiiimmm.” “Eu queria jogar mais.” “Eu também.” “Podemos jogar depois do intervalo?” “Adorei este jogo!”</p>	Resposta em coro.		
--	--	--	---	-------------------	--	--

## Anexo T – Quadros das Observações da 3ª Aula

### Grelha de Observação de Aula – Quadro Síntese (3ª aula)

Escola Básica do 1º ciclo      Ano 2º      Turma A

Área/Tema: português / conteúdos gramaticais

Nº de alunos: 24

Data: 14 - 02 - 22

<b>Espaço</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>conteúdos</b>	<b>atividade</b>	<b>material</b>
Sala de aula	Alunos e professora titular de turma	Conteúdos gramaticais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plural/singular de palavras e frases               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Feminino/masculino</li> <li>• Divisão silábica</li> </ul> </li> </ul>	Formação de grupos de 4/5 elementos para consolidação/verificação de conteúdos através de um jogo.  Explicação das regras do jogo.  Distribuição dos materiais necessários para o jogo.  Início do jogo  Autoavaliação da atividade	Tabuleiros de jogo  Dados  Peões  Cartões com questões  Ficha de autoavaliação

Adaptado de Estrela (2008)

### Grelha de Observação de Aula

sequências		atividades	comportamentos		inferências	Observ.
			Comportamentos Verbais	Comportamentos Não Verbais		
H 11	M 03	Os alunos entram na sala depois do intervalo	“A professora Maria José está cá.” “Vamos fazer um jogo, professora?” “Vamos jogar?”	Agitação e euforia	Os alunos manifestam agitação; por um lado regressam do recreio e por outro já perceberam que a próxima hora será para jogar.	Nesta turma há mais alunos. Como só há 4 tabuleiros de jogo, os grupos são maiores e os alunos jogam menos vezes.  A MA lidera no grupo. É ela que arruma qualquer carta que não fica no lugar e que lê as perguntas aos
11	05	Segue-se a formação de grupos e a distribuição dos materiais				
11	07	Foram lembradas as regras, pois o jogo já é do seu conhecimento.				
11	10	Os alunos começam a jogar	No grupo da K., a C. pergunta: “Quem começa?”		Expressão facial de contentamento	

11	12		<p>“Lançamos o dado e quem tiver o maior número é que começa.” – Sugeriu a B.  “Acertaste.” – Disse a B.  “K., é a tua vez.”</p>	<p>Foi a ideia da B.com a qual todos concordaram. E começou a J e deu resposta certa.    Sorriso da K.</p>	<p>A K. depois de pensar e vacilar, deu ma resposta certa, maareceu-nos que não tinha a certeza de que a resposta certa fosse essa.  Alguns elementos do grupo ajudaram.</p>	<p>colegas com dificuldades.</p>
11	15	<p>O F. joga. Sai o 6, responde acertadamente e posiciona-se na frente de todos os elementos do grupo.</p>	<p>“Que sorte, F!”  “Vais ganhar, F?”  “Acertei. Yesss!” – Diz o F</p>	<p>O F. ficou “ vaidoso com os elogios.  O F. exhibe um sorriso de satisfação</p>	<p>Lança o dado e responde a uma questão de divisão silábica de palavra, acertando.</p>	<p>A professora vai circulando pelos grupos, ora ajudando a ler as perguntas, quando há dificuldade, ora verificando se todos os grupos funcionam bem.</p>
11	16	<p>O jogo prossegue com a jogada da MA</p>	<p>“Agora sou eu.” – Diz a MA  “Fiquei em 2º.” – Sublinha a MA.  “Muito bem, MA. Estou a gostar. – Elogia a professora.</p>	<p>A MA levanta os braços em sinal de satisfação.</p>		
11	20	<p>É a vez da M.</p>	<p>“M. joga tu agora.”  “A frase está no plural ou no singular?”  “No singular.” – responde a M.</p>	<p>A M. levanta os braços e sorri de satisfação.</p>	<p>A turma está um pouco agitada, mas nada que não seja</p>	

11	23	Joga agora a C. Sem dificuldades, refere o antónimo de "bonito".	<p>"Certo." "Acertei. Vou andar 4 casas."</p> <p>"Há muito barulho." – diz a professora.</p> <p>"Fixe! – Diz a C. "Este jogo é divertido!" - Diz a M "Eu também gosto muito!" - Concorda o F.</p> <p>"Professora, professora, eu e a MA estamos à frente!"</p>	A C. esfrega as mãos.	comum a este tipo de atividades.	
11	25		<p>"Joga tu agora, K." – ordena a C. "Acertei!" – Diz a K</p>	A K. joga. A K ficou muito contente e exhibe um grande sorriso.	A K. conseguiu identificar as sílabas da palavra "papel". Ficou muito contente.	
11	26		<p>"É a tua vez, F." – Diz a C. "Acertei." – Grita o F. "Fiquei ao teu lado, C." – Diz o F. "Esta era fácil, F!"- Acrescenta a MA</p>	O F levanta os braços e grita.		A professora continua a circular pelos grupos, ajudando os que têm mais dificuldades. Contudo este jogo foi construído com o objetivo de que possa ser jogado de forma autónoma, sem interferência do professor.
11	29		<p>"Agora sou eu." - Diz a MA. Responde: "A palavra que tem 3 sílabas é cavalo". "Acertei." - Diz depois de confirmar a resposta.</p>	A MA esfrega as mãos. Agita-se na cadeira.	Os grupos estão muito entusiasmados.	

11	30	A professora chama à atenção.	“Estão muito barulhentos. Se não se acalmarem, acaba-se o jogo.”	Fez-se praticamente silêncio por alguns instantes. Todos muito motivados e com vontade de jogar.	Mais um instante de silêncio na sequência do reparo da professora.	Apesar de a professora insistir que os alunos fazem barulho, este grupo não é mais barulhento.
11	35	O jogo prossegue. Joga a K. novamente	“Bo-ne-ca” – 3 sílabas. “Certo.” – diz a MA que lhe leu a pergunta. “Fiquei contigo,J.!” – Diz a K.	A K. bate com a mão na mesa para contar as sílabas e não se enganar. A K. ficou na mesma casa da J. A K sorri por acertar.	Não acertou.  A K. revela entusiasmo. Nota-se pela forma como acompanha o desenrolar do jogo.	
11	39	Questão sobre género para a M. A MA lê a pergunta. A M. acerta.	“Acertei.” - Diz a M.	Sorriso e entusiasmo da M.		
11	40	A professora adverte novamente	“Eu só ouço barulho!”	Silêncio, sinónimo de desejo de continuar a jogar.		
11	41	Prossegue o jogo. A MA não consegue uma	“Esta era difícil.” - Diz a MA. “Oh, não consigo sair daqui...” - Resmunga a MA “Joga tu agora F.” - Ordena a C.	Insatisfação estampada no rosto da MA.	A C. vai agora à frente.	

		palavra que termine em "er".	"A C. vai à frente de todos nós." – Diz a K.	A K. revela entusiasmo. O seu olhar, em constante movimento, acompanha todas as jogadas sem distração		
11	45	A K. volta a jogar.	"Agora é a minha vez." – Diz a C.  A K acertou na resposta com uma ajuda da professora e avança 3 casas. Vai em 3º lugar	Sorriso da K.		
11	47		"Professora, vou à frente!" - diz o F.	O F esfrega as mãos.		
11	48	A M. responde e acerta no nº de sílabas de uma palavra, depois	"Yesss" - Diz a C. "A C. 6" - diz a MA "Eu consegui 6" - Repete a C.  "Três. Acertei." – Responde a M.	A C. bate palmas muito entusiasmada.  A M. esfrega as mãos. Baloíça na cadeira.		

11	51	<p>de bater palmas para não se enganar.</p> <p>A professora manda arrumar os materiais.</p>	<p>“Meninos, temos que terminar. Está na hora do almoço. Arrumem os materiais nas caixas.”</p> <p>“Jáaaa?!” - responde um aluno.</p> <p>“Já acabou o tempo, Professora?”</p> <p>“Só mais um bocadinho.”</p> <p>“Nãããooooo, estava quase a ganhar”</p> <p>“Quando é que voltamos a jogar?”</p>	<p>Arrumam e regressam ao lugar com alguma agitação.</p>		<p>O jogo funcionou muito bem e no grupo observado, todos os elementos revelaram grande entusiasmo. Manifestaram também aborrecimento quando terminou e vontade de continuar.</p>
----	----	---	---	--	--	---

### Grelha de Observação de Aula – Quadro Síntese (3ª aula)

Escola Básica do 1º ciclo      Ano 2º      Turma B

Área/Tema: Português/ conteúdos gramaticais

Nº de alunos: 24

Data: 14 - 02 - 22

<b>Espaço</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>conteúdos</b>	<b>atividade</b>	<b>material</b>
Sala de aula	Alunos e professora titular de turma	Português – Conteúdos gramaticais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plural/singular de palavras e frases</li> <li>• Feminino/masculino</li> <li>• Divisão silábica</li> </ul>	Formação de grupos de 4/5 elementos para consolidação/verificação de conteúdos através de um jogo.  Explicação das regras do jogo.  Distribuição dos materiais necessários para o jogo.  Início do jogo  Autoavaliação da atividade	Tabuleiros de jogo  Dados  Peões  Cartões com questões  Ficha de autoavaliação

Adaptado de Estrela (2008)

### Grelha de Observação de Aula

sequências		atividades	comportamentos		inferências	Observ.
			Comportamentos Verbais	Comportamentos Não Verbais		
H 9	M 02	Os alunos e a professora entram na sala e cada aluno se dirige ao seu lugar.	"Hoje temos jogos, está cá a professora Maria José!" Diz um dos alunos.	Esfrega as mãos.	Ficou satisfeito por deduzir que irão jogar.	Nesta turma a atividade proposta demora sempre um pouco mais a começar, pois é o início do dia e há pequenos pormenores/rotinas próprias da turma que devem ser cumpridos antes das atividades propriamente ditas.
9	10	Formam-se os grupos	"Vamos lá então fazer os grupos para o jogo. Querem ficar no mesmo grupo da semana passada?" – Pergunta a professora. Simmmmm. Nãooooo.	Agitação da turma. Demonstram muita satisfação. A R. esfrega as mãos.	Respondem em coro, com opiniões contraditórias. Agitação e algum barulho próprio da	As regras do jogo já são conhecidas, visto que há 2 semanas jogaram-

9	13	É distribuído o material e relembram-se as regras do jogo.	<p>“Quem joga primeiro?” - Pergunta a I.  “Pode ser o J.”</p>	Sorriso e braços no ar. Alguns alunos do grupo agitam as pernas.	<p>situação (mesas e cadeiras a arrastar, e conversas em tom de voz mais alto)</p> <p>O J. foi o 1º a jogar no grupo do W.</p>	<p>no com conteúdos de matemática. Repetir este jogo foi uma promessa que lhes foi feita por terem gostado tanto e terem manifestado vontade de continuar.</p>
9	15	O W. Joga.	<p>Agora é o W.  O W. acertou no número de sílabas da palavra” azul”</p>		<p>O W manifesta contentamento.</p>	<p>Há alunos a faltar. O grupo do W. ficou apenas com 4 elementos por decisão da professora.</p>
9	18	A R. jogou e não acertou na resposta.	<p>“Ohhhhh” – Diz a R.  “Pois claro, a frase está no plural!” – Diz a I.</p>	A R. faz uma expressão facial de aborrecimento por não ter	<p>Desilusão</p>	<p>Neste grupo, a I. além de jogar como os restantes elementos, ficou com a responsabilidade de ler as perguntas.</p>
9	20	Foi necessário chamar a atenção, pois havia alunos a espreitar a resposta.	<p>“Meninos, eu estou a ver quem é que está a deitar o olho à resposta.” - disse a professora para a turma.</p>	<p>Baixou os braços.</p>	<p>Os colegas manifestam vontade que o W. tenha sucesso, pois têm consciência das suas dificuldades</p>	<p>A professora circula pelos grupos e vai explicando quando os alunos, ou lê as perguntas aos alunos com mais</p>

9	23	O J. joga	“Nãoooo...” – Refila o J.	O J também não conseguiu reconhecer uma palavra no feminino.	O W. está ansioso por voltar a jogar. Acompanha com o olhar todos os movimentos dos colegas.  Neste momento a R. vai à frente.  O W. fala pouco. Mas está atento ao jogo.	dificuldades na leitura
9	25	É a vez do W.jogar	“Agora és tu.” “W., és tu agora.” “Se for muito difícil, torna-a fácil porque é o W. agora”- Diz a R. “pão, uma” – diz o W. “Muito bem, W. Vês, como sabes! - Incentiva a professora.	Bate as palmas uma vez a indicar uma sílaba. Exibe um grande sorriso ao perceber que a sua resposta está certa. Baloíça na cadeira.	O W. acertou, respondendo corretamente ao número de sílabas da palavra	O jogo está a correr bem no geral, em todos os grupos. A professora vai chamando à atenção, de vez em quando, para o barulho, que é normal, neste contexto.
9	26	A I. lança o dado. Avança 4 casas e fica na casa do castigo.	Oh, não! Uma vez sem jogar! – Resmungo a I.	A I. bate na mesa, com a mão.	Contrariada	No grupo do W. a I. lidera e o facto de ter sido ela a escolhida para ler as questões tem facilitado a

9	29	A R. joga. O resultado do seu jogo foi a casa do recreio.	<p>“Que sorte! Pode avançar sem responder à pergunta” – Diz a I.</p> <p>“Estás a ganhar, R.!” – Diz o J.</p> <p>“Que sorte, R!” – Diz a professora.</p>	A R. levanta os braços 2 vezes. Agitação na cadeira.	Apesar de ter errado algumas perguntas, o W. mantém-se atento, seguindo com interesse as jogadas dos colegas.	<p>dinâmica do jogo, pois é uma aluna com uma boa fluência na leitura.</p> <p>Estão todos muito envolvidos e ansiosos pela sua vez de jogar.</p>
9	30	<p>Jogada do J.</p> <p>É novamente a vez do W.</p>	<p>“Oh que pena, estava quase a ganhar...” – diz o J.</p> <p>“A palavra “coelho” está no feminino ou no masculino” - pergunta a I.</p> <p>“Feminino” – resposta do W.</p> <p>“Errado”. – Afirma a I.</p>	<p>O J. sacode os braços.</p> <p>Expressão facial de contrariedade por parte do W.</p>	O J. não conseguiu responder acertadamente	
9	35	A I. lança o dado.	<p>“Boa, já estou em 2º lugar!” - Diz a I.</p> <p>“Estás a mostrar as respostas. É batota.” - Avisa a R.</p>	<p>A I lê e responde à pergunta acertadamente</p> <p>O W. espreita as perguntas.</p>	Muito entusiasmo por parte do aluno.	

9	39	Joga a R., acertadamente também e avança 6 casas.	“Ma-ca-co – 3 sílabas.” “Acertei.”	A R. bate com as mãos na mesa para contar as sílabas. Esfrega as mãos.		
9	45	Joga o J. e acerta também. .	“Ganheiiii! Professora, Ganhei!”- Diz o J.	O J. avança 3 casas e chega à meta O J. levanta-se e dirige-se à professora.		
9	46	A professora dá o jogo por terminado.	“Meninos, temos de terminar. Há grupos que já terminaram, e nos grupos que não conseguiram terminar, ganha quem ficou mais perto da meta.”			
9	48		“Oh!” – Respondem todos. “Vamos arrumar. Cada grupo arruma o seu material” – diz a professora.	Resposta em coro.	Os alunos manifestaram vontade de continuar a jogar.  Agitação na arrumação do material e no regresso ao lugar	

### Grelha de Observação de Aula – Quadro Síntese (3ª aula)

Escola Básica do 1º ciclo      Ano 3º      Turma B

Área/Tema: Português/ conteúdos gramaticais

Nº de alunos: 18

Data: 14 - 02 - 22

<b>Espaço</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>conteúdos</b>	<b>atividade</b>	<b>material</b>
Sala de aula	Alunos e professora titular de turma	Conteúdos gramaticais: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Famílias de palavras;</li> <li>• Classes de palavras;</li> <li>• Classificação de palavras quanto à acentuação;</li> <li>• Classificação de palavras quanto ao número de sílabas;</li> <li>• Divisão silábica;</li> <li>• Antónimos/sinónimos;</li> <li>• Pronomes pessoais</li> <li>• Plural/singular</li> </ul>	Formação de grupos de 4/5 elementos para consolidação/verificação de conteúdos através de um jogo.  Explicação das regras do jogo.  Distribuição dos materiais necessários para o jogo.  Início do jogo  Autoavaliação da atividade	Tabuleiros de jogo  Dados  Peões  Cartões com questões  Ficha de autoavaliação

Adaptado de Estrela (2008)

### Grelha de Observação de Aula

sequências		atividades	comportamentos		inferências	Observ.
			Comportamentos Verbaís	Comportamentos Não Verbaís		
H 10	M 00	Nos primeiros 10 minutos – formação dos grupos, junção de mesas, distribuição do material a cada grupo.				Agitação própria de início de atividade, com alunos a acomodar-se nos grupos e a falar entre si.
10	11	Relembradas as regras, os grupos iniciaram o jogo.				A aluna que pretendemos observar é a S. O grupo da S. é constituído por ela, pelo P, pelo L., pelo T e pela A.
10	14		“S., as tuas perguntas são as amarelas.” – Informa a professora.		Pareceu-nos que ficou mais tranquila por saber que as suas perguntas eram adequadas ao seu nível.	No grupo da S, embora ninguém a tenha incumbido dessa tarefa, havia uma aluna que lia as perguntas. E funcionou muito bem.
10	16	A S. joga, retira uma pergunta, que entrega à colega do grupo para que lhe leia a pergunta		A S. agita as pernas. A S. acertou na resposta. A S. não verbaliza nenhuma palavra, mas exibe um grande sorriso de satisfação.		O jogo decorreu com normalidade e com entusiasmo

10	19		<p>“Rimar é quando duas palavras têm o mesmo som no fim” – Diz o P.</p> <p>“O T. está a fazer batota, Professora!” – Diz a A.</p> <p>“Quem fizer batota, fica uma vez sem jogar. Sabem o que é fazer batota? É ler a resposta antes da pergunta.” – Avisa a professora.</p>	<p>O P. explica aos colegas o que significa rimar porque o colega não acertou na resposta</p> <p>Silêncio geral, neste momento.</p>		<p>de todos os elementos dos grupos, pois enquanto o mesmo decorreu era notório o envolvimento de todos os alunos, de todos grupos.</p> <p>Ao contrário do que era de esperar, a turma manteve um bom comportamento.</p>
10	22	Novamente a vez de a S. jogar.	<p>“Boa, S.!” - Diz a professora</p> <p>“A S. acertou!” - Diz a A.</p>	<p>A S. Lê a pergunta com lentidão. A S. mostra um sorriso tímido, mas feliz.</p>	São notórias as dificuldades da S. na lentidão que revela ao ler pequenas palavras e frases simples.	
10	23		<p>“Não percebo nada de sílaba tónica” – Refere o L.</p> <p>“Eu disse.” - Diz o L.</p> <p>“Não disseste nada; está errado.” afirma o P.</p>	<p>O L. faz uma expressão de contrariedade.</p>		

10	26	A S. lança o dado.	“laaaaa...” – Diz a S. timidamente	A S. levanta os braços em sinal de contentamento. Acertou na resposta (Quantas sílabas tem a palavra anel?)	Nota-se que a aluna está cada vez mais à vontade.	
10	30	Depois de ter rodado por todos os elementos do grupo, a S. volta a jogar.	“Não sei.” - Responde a S.  “Ficas uma vez sem jogar. Calhaste na casa do castigo, L.” – Diz a A.	A S tinha de descobrir o adjetivo de uma frase, mas não conseguiu. O P. explicou à S. o que são adjetivos.  Braços para baixo. A S. acompanha com o olhar, com atenção as jogadas dos colegas.	A aluna revela desilusão por não ter conseguido acertar  Expressão de contrariado do L.	Nesta turma os alunos vão marcando na folha de registo as perguntas que erram.
10	35	Novamente a S. em jogo.	“É a pergunta amarela.” - Diz a A. “Vais acertar, S.” - Diz o L.		É de salientar o espírito de entreajuda que se verifica nesta turma: quando um aluno não domina	

10	39	O L. acertou na pergunta do pronome pessoal.		O L. bate com as mãos nas pernas	qualquer conteúdo, o aluno que sabe, partilha com os colegas.	
10	45	O P. joga e acerta também	"Faltam 5 minutos para terminar" – avisa a professora.		Nota-se maior agitação na turma. Todos querem ficar mais à frente ou terminar em 1º lugar.	O grupo revela autonomia para este tipo de tarefas e os que têm mais dificuldades são ajudados pelos colegas. Nota-se grande entreajuda entre os alunos.
		A S. joga novamente.	"Certo!" - Grita a A. Muito bem, A! – Diz a professora.	A S deu a resposta certa, identificando o adjetivo da frase. A S. baloiça na cadeira e o L. também. A S. acompanha com os olhos as jogadas dos colegas do grupo.	Manifesta contentamento.	
10	47					
10	48		"alto". Está certo." Diz o L. "Desta vez acertaste." - Elogia o P.	O L. vira o cartão para conferir a resposta. Expressão facial de satisfação.		

10	50		“Forma negativa. Acertei” - Diz o P.	O P levanta os braços.		
10	51	A professora manda terminar e arrumar o material.  A A. joga na sua vez (uma última vez)	“Monossílabo.” - Diz a S. “Boa, S.!” – Elogia a professora. “Acertei.” – diz a S. “Pois acertaste.” – Elogia a professora. “A S. acertou!” – Diz a A.  “Temos que terminar. Está na hora. Arrumem o material todo e vamos arrumar a sala.”  “Ganhei eu, que fiquei mais à frente.” Diz a A. “Em 2º lugar ficou o P., a S. em 3º e eu fiquei em último” Refere o L.  “Professora, não podemos jogar mais 5 minutos?” – Pede uma aluna de um dos outros grupos. “Eu estava quase a ganhar, professora!” – Diz outro aluno. “Amanhã podemos jogar outra vez?” - Pede mais outro aluno.	A S. levanta os braços. Vira o cartão para Conferir a resposta. Sorriso envergonhado/tímido.  Maior agitação geral na turma.  A A. levanta os braços com um grande sorriso. Baloíça na cadeira. A A. levanta os braços, eufórica.		Cada grupo arrumou nas caixas o material do jogo.  Os 5 minutos depois de arrumar serviram para refletir sobre a forma como decorreu o jogo, as perguntas que erram e onde surgiram as maiores dificuldades dos alunos.

				<p>A A levanta os braços e expressa um grande sorriso.</p> <p>Expressão de contrariedade por parte desta aluna e de outros.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

## Anexo U – Quadros das Observações da 4ª Aula

### Grelha de Observação de Aula – Quadro Síntese (4ª aula)

Escola Básica do 1º ciclo      Ano 2º      Turma A

Área/Tema: Português – Expressão Oral

Nº de alunos: 24

Data: 21 - 02 - 22

<b>Espaço</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>conteúdos</b>	<b>atividade</b>	<b>material</b>
Sala de aula	Alunos e professora titular de turma	<ul style="list-style-type: none"><li>• Produção de discurso oral: estruturas frásicas;</li><li>• Expressão de ideias e sentimentos;</li><li>• Vocabulário: alargamento, adequação e variedade</li></ul>	Formação de grupos de 4/5 elementos Explicação das regras do jogo. (Dixit) Distribuição dos materiais necessários para o jogo. Início do jogo Autoavaliação da atividade	Tabuleiros de jogo Cartas Peões Cartões de voto Ficha de autoavaliação

Adaptado de Estrela (2008)

### Grelha de Observação de Aula

sequências		atividades	comportamentos		inferências	Observ.
			Comportamentos Verbais	Comportamentos Não Verbais		
H 11	M 05	Organização dos grupos  Distribuição do material do jogo  Explicação das regras				
11	15	O jogo inicia-se obedecendo às regras do jogo à exceção da pontuação que foi combinada de forma diferente de modo a simplificar	“Quem é o narrador neste grupo?” – pergunta a professora. “Eu” “Eu” “Eu”	Quase todos os alunos levantam o braço.  .	Resposta em coro. Todos querem ser narrador  A professora escolhe um em cada grupo, justificando que todos serão na sua vez.	A aluna que pretendemos observar é a K. do mesmo grupo a M., a MA, a B, a C. e a R.
11	10		“Eu não tenho nenhuma carta que combine com a frase da C.” Diz a K.		Todas as alunas do grupo da K. estão concentradas no	

11	14	<p>“Estas cartas são tão bonitas.” – diz uma aluna de um dos outros grupos.</p> <p>“Está muito frio.” - frase dita pela C. enquanto narradora.</p>	<p>Todas procuram nas suas cartas a que mais se adequa à pista fornecida.</p>	<p>jogo e acompanham com o olhar todos os movimentos das jogadoras.</p> <p>Depois da votação, apenas a C. e a MA recolhem pontos e se posicionam no tabuleiro do jogo.</p>	<p>Os alunos estão todos a jogar bem e revelam muito interesse no jogo.</p>
11	15	<p>“Chove muito.” – Outra frase pronunciada pela K. enquanto narradora.</p>	<p>Olhares dirigidos para as cartas que cada uma tem na mão.</p>	<p>Muita agitação/barulho na turma</p>	
11	19	<p>“Estou a dançar.” - refere a MA no papel de narradora.</p>			
11	20	<p>“Eu não tenho nenhuma carta assim.” – Diz a C.</p> <p>“Eu e a B. estamos a ganhar.”</p> <p>“Eu não me importo de não ganhar. O importante é jogar.” – Diz a MA.</p> <p>“Esconde as cartas. A B. está a ver tudo. Diz a M. à C.</p>	<p>No momento de virar as cartas, a K. agita as pernas com insistência.</p>	<p>A K. revela dificuldade neste jogo, quase sempre necessita de ajuda para formular a sua</p>	

11	25		<p>“Eu ainda não perdi nenhuma vez. Já tenho 9.” Diz a MA.  “Estou a gostar tanto deste jogo; é divertido.” – Diz a M.</p>	<p>A K. acompanha com o olhar o desenrolar da jogada.</p>	<p>pista. Mas está interessada.</p>
11	30				
11	35	<p>A R. é narradora e tenta escolher a sua frase.</p>	<p>“Despacha-te, R... estás a demorar muito! Assim não jogamos nada!” Diz a B.  Novamente a B: “Então, demoras muito?! Professora, a R. não se despacha!”  Tens que ter calma, B., deixa-a pensar.” – responde a professora.</p>	<p>A narradora pensa, mas não encontra uma frase ou palavra para partilhar.</p>	<p>As alunas deste grupo estão muito interessadas.</p>
11	38	<p>Descobrem o resultado da votação com ajuda da professora</p>	<p>“Professora, eu ganhei pontos, não foi?” - pergunta a MA.  “Ganhaste. Tu, a K. e claro, a R. que é narradora.” – esclarece a professora.</p>	<p>A K. apressa-se a avançar no tabuleiro do jogo. Nota-se satisfação no rosto e nos gestos.   Euforia da MA. Levanta os braços.</p>	<p>Como é a 1ª vez que os alunos jogam este jogo e este possui regras um pouco diferentes dos que estão habituados, no geral da turma, as rodadas demoram mais</p>
11	42	<p>A B. é narradora.</p>	<p>“O relógio diz que estou atrasada.” – É a pista da B.</p>	<p>Todas procuram a carta que mais se adequa à pista.</p>	

11	35	Todas as fichas ficam na carta da narradora.	“Só a carta 5 é que tem votos.” - Diz a K.	Olhos postos cada uma na sua carta.	tempo do que o que seria suposto.	
11	39		“É a minha carta.” – diz a B. “Professora, acertámos todas na carta da B.” – Diz a C. A B. Não tem pontos nesta jogada porque a sua pista foi muito fácil.” “E nós? – pergunta a MA. “Os outros jogadores têm 3 pontos cada um, foi assim que combinámos.” - Responde a professora.	A professora esclarece que quando o narrador recebe os votos de todos os jogadores, perde.  As outras jogadoras apressam-se a avançar 3 pontos cada uma.	O resultado desta votação dá 3 pontos à K. à R. e à MA.	
11	40		“O importante é jogar, não é ganhar.” - responde a B.		Muitas hesitações.	
11	42	A professora avisa que só faltam 5 minutos  A K. distribui as cartas.	“Ohhhhh”  “Despacha-te K. Agora és tu, K”. “Despacha-te. Assim não temos tempo de acabar.” – Diz a M.	Resposta em coro da turma, seguida de agitação.	A K. dá uma carta a cada jogadora de cada vez. Demora muito tempo.	Foi necessário dar uma ajuda à K. para ela construir uma frase que
11	44					

11	47		<p>“Eu sou mágica” – É a frase da K.</p> <p>“Os pontos são para a M., para a B. e para a K.” – diz a professora.</p>	<p>Cada aluna coloca rapidamente a carta em cima da mesa. A K. baralha as cartas e com lentidão vira-as para cima.</p> <p>As jogadoras avançam os seus pontos no tabuleiro.</p>		estivesse de acordo com a sua carta.
11	48		<p>“Vamos terminar e arrumar o material do jogo! – acrescenta ainda a professora.</p> <p>“Ohhhhh. – Diz a B. “Foi tão divertido!” -diz a C. Gostaste do jogo, K.?” – Pergunta a professora.</p>			
11	51		<p>“Eu queria jogar mais tempo” – Diz um dos alunos. “Foi pouco tempo.” – Diz a K. “Gostei. É divertido!” -responde a aluna. “Foi tão divertido!” - Diz um aluno enquanto arrumam o material. “Este jogo foi o meu preferido, professora.”</p> <p>“As cartas são tão giras!” - diz outra aluna.</p>		<p>Notou-se um grande envolvimento e concentração ao longo do tempo de jogo. Transparece ainda o desejo de continuar a jogar e os lamentos dos alunos todos da turma por terem de terminar.</p>	

### Grelha de Observação de Aula – Quadro Síntese (4ª aula)

Escola Básica do 1º ciclo      Ano 2º      Turma B

Área/Tema: Português – Expressão Oral

Nº de alunos: 24

Data: 21 - 02 - 22

<b>Espaço</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>conteúdos</b>	<b>atividade</b>	<b>material</b>
Sala de aula	Alunos e professora titular de turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de discurso oral: estruturas frásicas;</li> <li>• Expressão de ideias e sentimentos;</li> <li>• Vocabulário: alargamento, adequação e variedade</li> </ul>	<p>Formação de grupos de 4/5 elementos.</p> <p>Explicação das regras do jogo. (Dixit)</p> <p>Distribuição dos materiais necessários para o jogo.</p> <p>Início do jogo</p> <p>Autoavaliação da atividade</p>	<p>Tabuleiros de jogo</p> <p>Cartas</p> <p>Peões</p> <p>Cartões de voto</p> <p>Ficha de autoavaliação</p>

### Grelha de Observação de Aula

seqüências		atividades	comportamentos		inferências	Observ.
			Comportamentos Verbaís	Comportamentos Não Verbaís		
H 9	M 05	Organização dos grupos  Distribuição do material do jogo  Explicação das regras		Alunos muito atentos a ouvir a explicação das regras do jogo.		
9	12		"Eu não percebi muito bem o que é o narrador." – diz um aluno de um dos grupos.		A professora volta a explicar o que é o narrador, qual a sua função e que todos na sua vez serão narrador.	O aluno observado é o W. do grupo dele são a I, o L, o F, a A e a S.
9	14	No grupo do W, o narrador começa por ser o L.	"Eu gosto de música." - é a pista do L.	Todos os alunos de olhos postos nas suas cartas.	Todos os alunos observam com atenção as suas cartas para escolherem a que melhor se aproxima da pista dada pelo narrador.	

9	16			<p>As cartas vão aparecendo na mesa viradas para baixo.</p> <p>Depois de baralhar as cartas e de as virar para cima, todos votam na carta que lhes parece ser a que melhor define a pista dada.</p>	
9	18		<p>“Professora. Professora.” – Chama o L.  “E agora? Eu não sei! Tu sabes, I?  “Agora contamos quantos pontos tem cada carta! – Diz o F.  “Não é nada. Não é nada assim.” Refila a S.  “Pois não.” Concorda o L.  “Professora.” – Volta a chamar o L.  “Qual é a carta do narrador?” – pergunta a professora.  “É a minha. É a do violino.” - Diz o L.</p>		<p>A professora dirige-se ao grupo e explica.</p>
9	20		<p>“Então, quem votou na carta do narrador e o narrador têm 3 pontos. Os outros não têm pontos. Foi assim que combinámos as regras.” - Explica a professora.</p>	<p>O W, a I, o F e o L levantam o braço.</p>	<p>O W, a I, e o F têm 3 pontos porque acertaram na carta do narrador. E o L (narrador) também por terem acertado</p>

9	21	O W. será o próximo narrador.	<p>“Agora é o W.” - diz a professora. “Vamos lá W, escolhe uma carta.”</p> <p>“Essa. Pode ser. E agora uma pista para essa carta.” “Não se esqueçam que se a pista for muito fácil e todos acertarem na carta do narrador, o narrador não ganha nada.” – Esclarece a professora.</p>	<p>A Professora está agora ao lado do W.</p> <p>O W escolhe uma carta que mostra à professora sem os colegas verem. A professora ajuda na pista.</p>	<p>na carta dele. A S e a A não obtiveram pontos nesta jogada.</p> <p>As regras não são muito fáceis, visto que é o primeiro contacto dos alunos com este jogo. Contudo nota-se que estão todos muito entusiasmados, não só no grupo do W, mas em todos os outros grupos.</p>	<p>Apesar de este ser o primeiro contacto com o jogo que, nem é muito fácil no que respeita a regras e a técnica, está a decorrer bastante bem, tendo em conta que se trata de alunos do 2º ano.</p> <p>O facto de cada jogada demorar tanto tempo também consideramos normal tendo em conta a idade dos alunos. O problema que se coloca é que com este ritmo, nem todos os alunos conseguirão jogar pelo menos uma vez.</p>
9	22	<p>“Tempo.” – Diz o W. É a sua pista.</p>	<p>Olhos postos nas cartas. Cartas na mesa viradas para baixo. Entusiasmo nos rostos. O W baralha as cartas em cima da mesa.</p>	<p>O W é um pouco desajeitado a baralhar e demora muito tempo a virar as cartas.</p>		
9	26	<p>“Então W, qual é a tua carta? - Pergunta a A? “É a do relógio.” - Diz o W. “Então eu ganhei.” – Diz a S.</p>	<p>Todos votam.</p> <p>Braço no ar da S. O L. canta.</p>			

9	29		<p>“ Eu também. Boa. Boa.” – Canta o L.  “E eu, diz o F.  “Ohhhh... e eu?!” - diz a A.</p> <p>“Deixa lá A., o importante é jogar.”- consola a I.</p>	<p>A A. cruza os braços de aborrecimento.</p>	<p>A A. não parece muito contente. Ainda não conseguiu pontos. Parece amuada.</p>	
9	30	O jogo continua, agora sob a liderança da I.	<p>“Joga tu, I. Agora és tu a narradora.”- Diz a S.</p>		<p>O W acompanha com entusiasmo o desenrolar do jogo. Nota-se pelo comportamento de concentração que está a gostar do jogo.</p>	<p>Nesta jogada ficou sem pontos apenas o L.</p>
9	32		<p>“Estou no céu.” – É a pista da I.</p> <p>“Atenção, novamente. Há grupos em que o narrador não obtém pontos porque as pistas são muito fáceis. Têm que complicar um bocadinho. Mas não demais. Perceberam?” -Explica a professora.</p> <p>“Boa! - diz a A.</p>	<p>A I. esfrega as mãos e sorri.  O W. também sorri.  A A. agora levanta os braços várias vezes.</p>		
9	35	Mais uma jogada, agora com a A. a liderar.	<p>“Joga S. Agora és tu”. – Diz a A.  “Despacha-te.” – Apressa o F.</p>	<p>A A. esforça-se por conseguir uma pista adequada.  O W. abana as pernas.  O W. acompanha com os olhos a jogada dos colegas.</p>	<p>O W. parece impaciente, mas ao mesmo tempo, entusiasmado e interessado.</p> <p>O L. demonstra estar um pouco amuado porque é a 2ª vez que não tem pontos, mas o W.</p>	<p>Nesta jogada ficou sem pontos o W. e o L.</p>

9	42		<p>“Ganhei 3 pontos”. Diz a I.  “E eu também mais 3.” -  acrescenta o F.  “Boa. Eu também.” – Diz a S.</p>		não parece importar-se. Está contente.	
9	45	Joga agora o F.	<p>“Este jogo é muito divertido.  Estou a gostar imenso” – Diz a I.  “É maravilhoso! – concorda a S.  “Despacha-te, F.” - diz o W.  “O L é batoteiro, está a ver as  minhas cartas.” – Resmungo a A.</p>	O L espreita as cartas da A.		
9	47		<p>“Está na hora de acabar,  meninos. Vamos arrumar os  jogos e regressar aos lugares,  com calma.” Avisa a professora.  Eu queria jogar mais um  bocadinho, professora. - Diz a S.</p>			
9	48		<p>“Professora, não podemos jogar  mais um bocadinho?”  – Pede um aluno de outro grupo.  “Vá lá, só mais 5 minutos.” - Pede  outro aluno.  “Vá lá Professora...”  “Estava a gostar tanto...” - Diz o  W.</p>			

9	50	<p>“E eu nem fui narrador, professora! Não é justo.” - Resmunga a S.</p> <p>“Qualquer dia, voltamos a jogar, pode ser?” Acalma a professora</p> <p>“Oh, qualquer dia...” - diz contrariado o F.</p>	<p>Contrariados arrumam os jogos. Barulho e agitação ao arrumar.</p>	<p>Pelo entusiasmo demonstrado ao longo do jogo e pela relutância ao arrumar e concluir, percebeu-se que gostaram muito deste jogo.</p>	
9	51	<p>“Já percebi que gostaram do jogo. Nem queriam arrumar...” – diz a professora.</p> <p>“Foi muito divertido!” – Diz um aluno de um dos outros grupos.</p> <p>“Podemos jogar amanhã? Eu nem fui narradora!” Diz a S.</p> <p>“Nem eu.” Diz um aluno de outro grupo.</p> <p>“Amanhã não digo, mas qualquer dia, está bem?” – Promete a professora.</p>			<p>O W. ficou em 2º lugar com 12 pontos. À frente com 15 pontos ficou o F. que pontuou em todas as jogadas.</p>

### Grelha de Observação de Aula – Quadro Síntese (4ª aula)

Escola Básica do 1º ciclo      Ano 3º      Turma B

Área/Tema: Português – Expressão Oral

Nº de alunos: 18

Data: 21 - 02 - 22

<b>Espaço</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>conteúdos</b>	<b>atividade</b>	<b>material</b>
Sala de aula	Alunos e professora titular de turma	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produção de discurso oral: estruturas frásicas;</li> <li>• Expressão de ideias e sentimentos;</li> <li>• Vocabulário: alargamento, adequação e variedade</li> </ul>	<p>Formação de grupos de 4/5 elementos.</p> <p>Explicação das regras do jogo. (Dixit)</p> <p>Distribuição dos materiais necessários para o jogo.</p> <p>Início do jogo</p> <p>Autoavaliação da atividade</p>	<p>Tabuleiros de jogo</p> <p>Cartas</p> <p>Peões</p> <p>Cartões de voto</p> <p>Ficha de autoavaliação</p>

### Grelha de Observação de Aula

sequências		atividades	comportamentos		inferências	Observ.
			Comportamentos Verbaís	Comportamentos Não Verbaís		
H 10	M 00	Nos primeiros 10 minutos – formação dos grupos, junção de mesas, distribuição do material a cada grupo.				
10	11	Relembradas as regras, os grupos iniciaram o jogo.	<p>“Posso ser eu a começar?” – Pergunta o P.</p> <p>“Não, hoje sou eu. Na semana passada começaste tu. Professora, o P quer ser sempre a começar.” – Refila a A.</p> <p>“Visto que não conseguem decidir, decido eu. Hoje começa a S.” – Decide a professora.</p>	A S. começa a distribuir as cartas aos colegas jogadores do grupo.	Os alunos parecem entusiasmados por dar início ao jogo.	<p>A S. é a aluna que pretendemos observar. Do mesmo grupo fazem parte também a A, o L e o P.</p> <p>A S. é uma aluna muito introvertida e fala pouco.</p>
		A S. dá início ao jogo.			Revela algum acanhamento e medo de não conseguir.	

10	14		<p>“Agora escolhes uma carta das tuas e pensa numa frase ou palavra para servir de pista. Não pode ser muito evidente para que nem todos acertem. Se todos acertarem na tua pista, tu não tens pontos.” – Explica a professora.</p> <p>“Sou um gigante.” – É a pista da S.</p>	<p>A S. baralha as cartas de forma desajeitada e com demasiada lentidão. Vira as cartas para cima. Demora muito tempo.</p> <p>Todos votam, colocando os seus cartões de pontos em cima da carta que julgam ser a pista da S.</p> <p>A professora ausentou-se. Foi chamada a outro grupo.</p>	<p>Com ajuda da professora, a S. arranjou uma frase para a sua carta.</p> <p>Os colegas parecem impacientes com a demora da colega, mas como a professora está presente, ninguém diz nada.</p>	
10	17	O jogo prossegue com o L.	<p>“Professora, e agora quem é a jogar?” – pergunta o L.</p> <p>“Podes jogar tu.” - Responde a professora.</p> <p>“Lâmpada.” – É a pista do L.</p>	<p>O L. distribui as cartas viradas para baixo.</p> <p>Todos pegam nas suas cartas.</p>	<p>O L. escolhe a carta e pensa na pista: “Lâmpada” apenas uma palavra.</p>	<p>Nesta jogada fica sem pontos o L e a A e a S e o P ganham 3 pontos cada um.</p>

10	20		<p>“Professora, pode vir aqui?” – Chama a A.  “Todos nós votámos na carta do L...” - diz a A.  “Nesse caso, o L não tem pontos porque a sua pista era demasiado fácil.” Esclarece a professora.  ” E nós? – Pergunta a A.  “Os colegas que votaram na sua carta têm, cada um, 3 pontos. Foi como combinámos as regras. Este é um dos truques do jogo, escolher uma pista que não seja nem muito fácil, nem demasiado difícil. Só assim se conseguem pontos.” Avisa a professora.</p>	<p>Os colegas do grupo colocam a sua carta virada para baixo em cima da mesa.  O L baralha as cartas rapidamente.  O L vira as cartas baralhadas e ordena-as em fila.  Todos votam na carta que indicia a pista.  Todos votam na carta do L.</p> <p>O L. fez uma expressão facial de contrariedade.</p>				
10	22	A A. é a narradora.	<p>“Eu sou um sábio.” – É a pista da A.</p>	<p>Todos procuram a sua melhor carta.  Parecem concentrados.</p>			<p>O L é o único que ainda não tem pontos.</p> <p>O jogo flui agora com maior rapidez. As regras parecem já interiorizadas. Até a S. já joga com mais entusiasmo.</p>	<p>A pista do L. era demasiado obvia.</p>

10	26		“A S. está a ganhar!” – Diz a A.	Grande sorriso da S.		
10	27	O P. assume a liderança do jogo.	“Agora és tu, P, o narrador.	O P. assume a liderança: Baralha as cartas, entrega-as viradas para baixo, escolhe uma pista para uma das suas cartas. Os outros colocam em cima da mesa a sua carta virada para baixo. O P. baralha e coloca as cartas por ordem e todos votam na carta que consideram ser a pista do P.  Olhares de expectativa. A S. olha em volta para ver as reações dos colegas.  O ambiente da sala é de concentração, mas também de entusiasmo.	O P. é muito rápido e decidido.	Nesta jogada todos obtiveram 3 pontos, menos o P. Neste momento, A S foi a única que ainda não perdeu e vai à frente com 9 pontos.
10	30	Joga a S novamente	“Agora é a S outra vez.” – Diz o P.  “Eu dou-te uma ajuda.” – Diz a A.	A S revela entusiasmo.  A S precisa da ajuda da A para virar as cartas e o jogo fluir com maior rapidez.	A pista da S. era apenas a palavra “frio”.	Nesta jogada, obtiveram 3 pontos a S, a A e o P. O L. ficou sem pontos.

10	35		<p>“Estamos quase todos com 12 pontos.” – Constata o P.  “Só eu é que tenho 6. Mas eu não me importo. Estou a adorar o jogo e o que importa é participar.” – diz o L.  “Agora és tu o narrador.” – Diz a S.</p>		<p>No grupo/turma os alunos parecem motivados e entusiasmados com o jogo.</p>	<p>Nesta jogada, a S. foi a única que não teve pontos porque a sua pista era demasiado óbvia e todos votaram na sua carta.</p>
10	39	O L. é agora o narrador	<p>“Lá vou eu.” – Diz o L.</p>	<p>O L esfrega as mãos.  A S. espreita as cartas enquanto o L as distribui.</p>	<p>O L. parece contente por estar a jogar.</p>	
10	41		<p>A pista do L é: “Vou subir até chegar ao céu.”</p>	<p>A S. mostra hesitação ao colocar os pontos na carta, mas acaba por votar na carta do L.  A S. levanta os braços entusiasmada quando descobre que acertou.</p>	<p>Os alunos parecem estar a gostar do jogo, não apenas os deste grupo, mas toda a turma.</p>	<p>Este jogo não se proporciona a grandes conversas. É um jogo que apela à concentração e raciocínio. Por isso, na turma os outros grupos também não revelam muita agitação.</p>
10	44	A A joga novamente	<p>“Agora jogas tu, A.” Lembra o L.</p>	<p>Todos os elementos estão calados, mas a expressão facial é de entusiasmo e expectativa.</p>		

10	46		<p>A professora adverte: Daqui a 3 minutos temos de acabar.”          Jáaaaaa?! Mas ainda há pouco começámos!!” – responde um aluno de um dos grupos.          “Despacha-te A. que eu ainda quero jogar mais uma vez.” – apressa o P.          “Eu sou o único que só joguei uma vez.” – Refila novamente o P.          Surge a pista da A.</p>	<p>Sente-se agitação na turma depois do recado da professora.</p>	<p>Pelas expressões faciais nota-se que todos os alunos querem aproveitar o mais possível os minutos restantes. Desta vez a jogada resolveu-se mais rapidamente. A S. também revela entusiasmo tal como todos os outros.</p>	
10	48			<p>Ouve-se na turma alguém a dizer “Despacha-te.”</p>		
10	50		<p>“Agora sou eu.” - Diz o P.          “Vamos arrumar.” – Ordena a professora.          “Mais um bocadinho.” Diz um aluno da turma.          “Adorei este jogo. É o meu jogo preferido.” – Diz o L.          “Professora, não é justo, no meu grupo todos jogaram 2 vezes, menos eu.”          “Numa próxima oportunidade, comes tu a jogar. É o que te posso dizer. Hoje já não temos</p>	<p>O P. levanta-se e dirige-se à professora.</p>	<p>Os alunos no geral parecem ter pena que o jogo tivesse terminado.</p>	

		<p>mais tempo para o jogo.” – responde a professora.</p> <p>“Pensei a que iam ter dificuldade em aprender as regras, mas afinal pelo que vi em todos os grupos, não foi difícil, pois não? – Pergunta a professora.</p> <p>“Nãaaaaooooooooo”</p> <p>“Gostaste do jogo, S?” -Pergunta a professora.</p> <p>“Sim. Adorei.” - Responde a S.</p> <p>“Quando é que podemos voltar a jogar, amanhã?” – pergunta uma aluna.”</p> <p>“Quando voltarmos a jogar, sou eu a começar. Eu só joguei uma vez.” – Diz o P.</p> <p>“Não é professora, na próxima sou eu o primeiro? – insiste o P.</p> <p>“Mas não querem lanchar nem ir ao recreio?!” – Pergunta a professora.</p> <p>“Nãaaaaooooooooo”</p>	<p>Todos os grupos arrumam as peças do jogo.</p> <p>Resposta em coro.</p> <p>A S. acena afirmativamente também com a cabeça.</p> <p>Resposta em coro. Muita agitação.</p>	<p>Todos querem falar ao mesmo tempo e dar a opinião sobre o jogo</p>	<p>O jogo termina com a S e a A ambas com 15 pontos. O P e o L com 12 pontos cada um.</p>
--	--	--	---	---	---

## Anexo V – Quadros das Observações da 5ª Aula

### Grelha de Observação de Aula – Quadro Síntese (5ª aula)

Escola Básica do 1º ciclo

Ano 2º

Turma A

Área/Tema: Matemática

Nº de alunos: 24

Data: 28 - 02 - 22

<b>Espaço</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>conteúdos</b>	<b>atividade</b>	<b>material</b>
Sala de aula	Aluna com PDI e professora Educação Especial da turma	<b>Adição e subtração:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• cálculos com suporte lúdico</li></ul>	Jogo em cartão tipo tabela de dupla entrada para resolução de adições/subtrações. O jogo fica completo com a colocação de fichas nas quadrículas, à medida que vão sendo resolvidas as operações.  Resolução de ficha de trabalho em paralelo com o jogo.	Cartões Fichas do jogo  Ficha de trabalho  Ficha de autoavaliação

Adaptado de Estrela (2008)

### Grelha de Observação de Aula

sequências		atividades	comportamentos		inferências	Observ.
			Comportamentos Verbaís	Comportamentos Não Verbaís		
H 11	M 02	Os alunos entram do recreio		Confusão e barulho ao entrar.		
11	07	A docente de Ed. Especial junta-se à aluna	K. "Jogar?"	A K. esfrega as mãos ao ver que a professora traz um jogo.	A K. vê que os desenhos do jogo são golfinhos.	A professora explica como funciona o jogo
11	10	A K explora o jogo antes de começar a jogar.	K." Como é que se escreve "golfinho"?"	A K. mexe nas fichas, coloca-as em montes, depois volta a espalhá-las na mesa.		
11	14	Inicia-se o jogo.	P – "Vamos começar?" 3 + 3 quantos são? K – "6."	Procura, mas demora algum tempo.		
11	15		P – Então procura a peça para colocares no jogo." K – "Está aqui." P – "Já viste como se joga? Queres continuar o jogo?" K – "Quero."	Conta todos os elementos das fichas todas.	Parece entusiasmada.	
11	18		P - "Podes continuar." K – "Não estou a entender."			

11	20	<p>P – Tens que juntar os golfinhos da fila com os da coluna. Assim, estes mais estes.</p> <p>K – “Já completei.”</p> <p>P- “E agora como é? Diz tu.”</p>	<p>A professora exemplifica, apontando.</p>	<p>A professora teve novamente necessidade de explicar como funciona o jogo (interação das colunas com as filas).</p>
11	21	<p>P – “2+3 quantos são?”</p> <p>K – “5”</p> <p>K – “E agora são 2+2.”</p> <p>P- São. Muito bem!”</p>	<p>Conta pelos dedos e responde. Regista na ficha de trabalho. Revela entusiasmo.</p> <p>Procura a ficha correspondente e completa. Regista na ficha de trabalho.</p>	
11	23	<p>K – “Agora são 2 + ... 2?”</p> <p>P- Não. Vais preencher esta quadrícula. Então, são 2 desta fila mais 1 desta coluna.”</p>	<p>Atenta à explicação da professora.</p>	<p>Demonstrou mais uma vez dificuldade em articular a quantidade fila/coluna.</p>
11	24	<p>K – “2 +1 =3”</p> <p>P- “Isso mesmo.”</p> <p>K – “E agora 1+3?”</p> <p>P – “Exatamente.”</p>	<p>Conta pelos dedos. Procura a peça e coloca-a na quadrícula certa.</p>	
11	25	<p>K – “E agora 1 + 2?”</p>	<p>Procura a peça.</p>	<p>Está muito entusiasmada. O</p>

11	27	<p>K – “E agora 1 + 1?” P – “Está a correr bem, K!”</p> <p>K – Acho que já acabei. Professora já acabei.”</p> <p>P – “Foi fácil ou difícil?” K – “Foi fácil.” K – “Isto é Matemática ou Português?” P – “É Matemática.”</p>	<p>Vai buscar a peça.</p> <p>Aponta para o jogo concluído.</p>	<p>jogo está a correr bem.</p>
11	28	<p>K – “Agora é preciso acabar a ficha.” K – “3 + 3. 3 + 3.”</p> <p>K – “Agora são 3 + 2. 9”</p> <p>P- “9?! Volta a pensar.”</p> <p>K – “5”</p> <p>K – “3 + 1 são 4. Olha.”</p>	<p>Pega na ficha de trabalho rapidamente. Conta pelos dedos.</p> <p>Conta pelos dedos novamente.</p> <p>Responde novamente.</p> <p>Mostra os dedos que contou. Regista o 4 ao contrário.</p>	<p>Com o entusiasmo do jogo, esqueceu-se de ir resolvendo a ficha.</p> <p>Revela atenção e concentração no trabalho.</p>
11	30	<p>K – “Agora só falta 1. P – “Vê a última. Está bem? P – “Então K, estás distraída? K – “Estou doida.” K – “É só pôr o 2. Já está.”</p>	<p>Regista: 1 + 1 = 22. Mostra o que fez. Corrige: 1 + 1 = 10 Lê: 11 + 11... bate com a mão na cabeça. Dá uma gargalhada.</p>	

11	35	Inicia-se o jogo da subtração.	<p>P – “Vamos começar este”?</p> <p>K – “Esse do sol?”</p> <p>P – “Sim. Este jogo é para subtrair. Para tirar. Mas também vamos combinar as colunas com as filas, como no jogo dos golfinhos. Já sabes como funciona. Da coluna de cima, tiramos os da fila. Percebeste?”</p>	<p>A professora aponta e exemplifica.</p> <p>A K está atenta à explicação da professora.</p>	<p>Demonstra interesse.</p>	
11	37		<p>P – “6, vamos tirar 3. Quantos ficam?”</p> <p>K – “1,2,3. Agora é para meter aqui o 3?”</p> <p>P – “Exatamente. Já percebeste?”</p> <p>P - “Então e agora, K?”</p>	<p>A K faz uma expressão de pensativa. Pensa um pouco e depois responde.</p> <p>Aponta para as ilustrações enquanto conta.</p>		
11	38		<p>K – “6, vamos tirar 2, ficam 1,2,3,4. Ficam 4.”</p> <p>K – “5-2. 8”</p> <p>P – “Não. Não é mais é menos.”</p> <p>K – “Como é? Zero. Aqui não tem nada.”</p> <p>P – “Esta coluna é do 5 e esta fila do 3. Então 5 – 3?”</p> <p>K – “2”.</p>	<p>Tapa 3 e responde.</p> <p>Aprovação da professora. Coloca a ficha do 2.</p>	<p>Engana-se na quadrícula de onde deve colocar o resultado. Precisa de orientação.</p>	
11	41				<p>Parece motivada.</p>	

11	42			Com hesitações diz “5 – 2 = 3. Procura o cartão do 2.	
			P – “Muito bem! E agora?”	Com ajuda da professora indica com o dedo e consegue formular e expressão numérica.	
			K – “5 – 1 são 4. P – “Isso mesmo, K!” P – “Vamos à coluna do 4.” K – “4 – 3 fico com 1. P – “Claro!”	Tapa as ilustrações.	
11	45		K – “E agora 4-2? Se eu tirar 2 fico com 2.” K – “E agora 4 – 1? Se eu tirar 1 fico com 3.”	Tapa os que vai tirar.  Completa.	Tapa sempre as ilustrações para descobrir a resposta
			K – “Já completei tudo.” P- “Muito bem! Agora a ficha.” K – “Posso copiar?” P – “Não. Vais fazer sem ajuda. Tu sabes!” K – “6 – 3 são 2.” P – “Não, não. Conta melhor. Tu não tens 6 dedos numa mão. Precisas de mais 1.”	Mostra o trabalho, com entusiasmo no rosto.	
11	49		K – Se eu tiro 2, fico com... fico com 1,2,3. Uma mão não tem 6, preciso de mais um. Ponho o lápis aqui ao lado.”  K – “Foi difícil!”		Com muita dificuldade, chegou ao 4.
11	53		K – “5 tiro 3, ficaram 2	Resolve Entusiasmo no rosto.	

11	54	<p>K – “Agora 5 – 2. Tenho 5, vou tirar 2. Tiro 2, tiro 2 fico com 3.”</p> <p>P – “Só tens 2 minutos. Vamos despachar para ver se consegues terminar?”</p> <p>K – “Só 2 minutos? Tão rápido?”</p> <p>K – “5-1. Foi rápido!”</p> <p>K – “Tens 4 – 3 são 2.”</p> <p>P – “Não está certo.”</p> <p>K – “Eu já tirei 3.”</p> <p>P – “E quantos ficaram?”</p> <p>K – “2.”</p> <p>P – “2?!”</p> <p>K – “Ai ficou só um.”</p>	<p>Repete enquanto pensa.</p> <p>Lê o que escreveu e Apagou. Encolhe 3 dedos.</p>		
11	56	<p>K – “4 – 2. 4 tiro 2 fico com 2.”</p> <p>K – “4 – 1. 4 tiro 1 fico com 3.”</p> <p>P – “Boa!”</p> <p>K – “Quero fazer mais.”</p> <p>P – “hoje já não pode ser; está na hora do almoço.”</p> <p>K – “Adorei mais do que gostei!”</p>	<p>Acaba de resolver a ficha.</p>	<p>Demonstra vontade de continuar a trabalhar.</p>	

### Grelha de Observação de Aula – Quadro Síntese (5ª aula)

Escola Básica do 1º ciclo

Ano 2º

Turma B

Área/Tema: Matemática

Nº de alunos: 24

Data: 22 - 03 – 22

<b>Espaço</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>conteúdos</b>	<b>atividade</b>	<b>material</b>
Sala de aula	Aluno com PDI e professora Educação Especial da turma	<b>Adição e subtração:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cálculos com suporte lúdico</li> </ul>	<p>Jogo em cartão tipo tabela de dupla entrada para resolução de adições/subtrações. O jogo fica completo com a colocação de fichas nas quadrículas, à medida que vão sendo resolvidas as operações.</p> <p>Resolução de ficha de trabalho em paralelo com o jogo.</p>	<p>Cartões Fichas do jogo</p> <p>Ficha de trabalho</p> <p>Ficha de autoavaliação</p>

Adaptado de Estrela (2008)

### Grelha de Observação de Aula

seqüências		atividades	comportamentos		inferências	Observ.
			Comportamentos Verbais	Comportamentos Não Verbais		
H 9	M 02	Os alunos, mas há alunos que vão chegando, aos poucos.				
9h	10			O W chega atrasado (9h10). Começa a tirar os materiais necessários à aula.		
9	15	A docente de Ed. Especial junta-se ao aluno.  A W explora o jogo antes de começar a jogar.	P- "Toma W, podes ver. Hoje vamos jogar este jogo."	A professora de Ed. Especial inicia uma breve conversa de acolhimento com o aluno.  A professora mostra o jogo ao aluno. O W arregalou os olhos.  A professora estende-lho para que o explore.	O W fala pouco. É introvertido, mas também revela dificuldades em se expressar.	
9	18			A professora explica ao aluno o funcionamento do jogo.		

9	15	Inicia-se o jogo.	<p>P – “Muito bem. Podes preencher.”</p> <p>P – “Isso. E agora? Consegues resolver este?”</p> <p>W – “2 + 2 são 5?”</p> <p>P- “Achas? Serão 5? Conta.”</p> <p>P – “Essa é 2 + 2? Essa é só 2!”</p>	<p>Demonstra interesse e concentração. Não fala.</p> <p>Procura o cartão que preenche a 1ª quadrícula do jogo.</p>		
9	18		<p>P – “Essa é 2 + 2? Não, pois não?”</p> <p>P – “É essa?”</p> <p>P – “Então conta quantos são.”</p> <p>P- “É aqui? Como é que resolves?”</p>	<p>Procura a peça que tem 2 +2.</p> <p>Muita lentidão a procurar a peça.</p>		
9	20			<p>Abana a cabeça afirmativamente.</p> <p>Conta até 4.</p>		
9	23		<p>W – “Agora faço esta?”</p> <p>P – “Muito bem, vamos lá a essa!”</p> <p>W – “2 + 1”.</p> <p>P – “Quantos são 2 + 1?”</p> <p>P – “Boa! Isso mesmo!”</p> <p>W – “Só faltam 2.”</p>	<p>A professora aponta para a conta errada: <math>2 + 2 = 5</math>.</p> <p>O W apaga. Muita lentidão a apagar.</p>		
9	25		<p>P – “Isso mesmo.” Agora foste rápido a resolver e a acertar!”</p> <p>P – “Este jogo já acabou. Vamos fazer o outro?”</p> <p>W – “Vamos.”</p>	<p>Resolve corretamente.</p> <p>Está concentrado. A pensar.</p> <p>Está motivado, mas demora muito. Parece difícil.</p> <p>Não fala, mas sorri. Está sempre a sorrir.</p>	<p>A professora explica ao aluno como se resolve o jogo.</p>	

9	26	Início do jogo da Subtração	<p>P – “Agora vamos tirando desta fila a quantidade que está nas colunas do lado esquerdo.”</p> <p>P- “São...”</p> <p>W – “6”</p> <p>P – “Quantos ficam se tirares 3?”</p> <p>P- “Ficam os que tu vês.”</p> <p>W- “3”</p>	<p>A professora exemplifica e aponta.</p> <p>A professora exemplifica. A professora tapa alguns elementos.</p>		
9	29		<p>P- “Podes ir fazendo o jogo e completando a ficha ao mesmo tempo, para teres tempo de acabar.”</p>			
9	30		<p>P – “Agora tens 6, mas tiras só 2. Quantos vão ficar aqui na quadrícula?”</p> <p>P- “Tapa!”</p> <p>W – “4”</p> <p>P – “Muito bem! Podes continuar.”</p> <p>P – “Tens 6 e agora tiras só...”</p> <p>W – “1. Ficam 5.</p> <p>P- “Muito bem. Agora foste rápido!”</p>	<p>A professora aponta.</p> <p>O W responde corretamente</p> <p>Completa e regista corretamente.</p>	O trabalho está a correr bem	
9	35		<p>P- “Agora vamos à coluna do 5 e vamos tirando. Sempre igual. Temos 5, tiramos...”</p> <p>W – “3”</p> <p>P – Correto. Continua. Estás a gostar do jogo?”</p>	<p>Revela satisfação.</p>		
9	39		<p>W – “Sim.”</p>	<p>Abana a cabeça afirmativamente</p>		

9	45		<p>P- "Isso mesmo. É mesmo assim."</p> <p>W- Só já faltam estes."</p> <p>P – "Então e agora como fazes?"</p> <p>P- "Isso."</p>	<p>Aponta para as quadrículas de uma coluna.</p> <p>Tapa 3 e resolve corretamente com 1.</p> <p>Vai tapando e resolve correta e rapidamente.</p> <p>Demonstra entusiasmo. Continua a sorrir.</p>		
9	46					
9	48		<p>P- "Já está. Agora foi rápido! Podes acabar de completar a ficha."</p>			
9	49		<p>P – "Foi fácil ou difícil?"</p> <p>W – "Foi fácil."</p> <p>P – "Gostaste do jogo?"</p> <p>W – "Sim."</p> <p>P- O que foi mais difícil?"</p>			
9	51	Arrumação do jogo	<p>W – "Ajudas-me a arrumar o jogo?"</p>	<p>Aponta para a 1ª ficha (a da adição).</p> <p>Abana a cabeça afirmativamente e começa a arrumar as peças.</p>		

### Grelha de Observação de Aula – Quadro Síntese (5ª aula)

Escola Básica do 1º ciclo      Ano 3º      Turma B

Área/Tema: Matemática

Nº de alunos: 17

Data: 07 - 03 - 22

<b>Espaço</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>conteúdos</b>	<b>atividade</b>	<b>material</b>
Sala de aula	Aluna com PDI e professora Educação Especial da turma	<p><b>Adição e subtração:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cálculos com suporte lúdico</li> </ul>	<p>O jogo desta aula é do tipo dominó com metades de conjuntos. O objetivo é completar os conjuntos incompletos e que já possuem, no canto superior direito, a indicação do número de elementos que deve ter.</p> <p>A aluna executa adições e subtrações que vai registando na folha de trabalho.</p>	<p>Pequenas peças retangulares em cartão.</p> <p>Folha de trabalho</p> <p>Lápis</p> <p>Borracha</p>

Adaptado de Estrela (2008)

### Grelha de Observação de Aula

sequências		atividades	comportamentos		inferências	Observ.
			Comportamentos Verbaís	Comportamentos Não Verbaís		
H 10	M 05	Explicação das regras do jogo			A aluna está muito atenta a ouvir a explicação das regras.	
10	07	A aluna dá início ao jogo.	<p>P - "Escolhe uma peça para começares a jogar." S- "Esta." P- "Agora tens que procurar uma para completar esse conjunto de 4."  P- "Não consegues encontrar?" P – "Achas que essa serve?"</p>	<p>Procura uma peça e mostra. Uma peça para um conjunto com 4 que já tem 1 pinta.  Afasta as peças com a mão. Passa pela peça adequada, mas não a identifica. Mostra uma peça com 2 pintas. Pensa. Abana a cabeça negativamente. Apressa-se a apanhar uma peça com 3 pintas.</p>	<p>Está entusiasmada.  Procura, mas há ainda muitas peças, umas sobrepostas com outras, e não encontra facilmente.</p>	As peças estão espalhadas em cima da mesa de trabalho da aluna, viradas para cima.
10	10		S – "É esta. São 3."	Olha para a professora como quem pede aprovação.		
10	15	Começa também os registos na folha de trabalho	<p>P- "Agora podes registar na folha o que fizeste. Como é que podes registar? Podes fazer uma adição?" S – "Sim"</p>	<p>Regista <math>3 + 1 = 4</math>  Regista <math>4 - 1 = 3</math></p>		

10	18	<p>P- "É uma subtração, consegues? Com o sinal "menos"" P- "Muito bem. Podemos continuar a jogar?"</p> <p>S – "4,5,6"</p> <p>S – "Faltam 3."</p> <p>S- "É esta. Esta pode ser?"</p> <p>P- "Podes registar."</p> <p>P – "Não esse tem que ter 7"</p>	<p>Procura uma carta que complete um conjunto de 6 que já tem 3 pintas.</p> <p>Conta pelos dedos.</p> <p>Procura uma peça com 3 pintas. Demora.</p> <p>Olha para a Professora a pedir a aprovação.</p> <p>Regista uma adição.</p> <p>Continua a jogar.</p> <p>Procura, mas não vê a peça desejada.</p> <p>Regista novamente o resultado encontrado.</p>	<p>Revelou alguma hesitação na subtração</p> <p>Está difícil. Mas sente-se muito envolvimento e entusiasmo.</p> <p>Está entusiasmada.</p> <p>Ri de satisfação e olha para a professora.</p>	<p>A professora pede-lhe que registe também a subtração.</p> <p>Os registos são agora realizados com maior facilidade. Nota-se que já percebeu o que se pretende.</p>
10	20	<p>P – "Podes continuar." P _ "Então e agora, o que é que..." P _ "São 8?" S- "Sim." P – "Não pode ser, já cá tens 2!"</p>	<p>Mostra uma peça com 8 pintas.</p>		

10	22		<p>P – “Então quantos tens que procurar?”  S- “Quantos?”  P – “Diz-me tu.”  S – “6.”  P – “Isso.”</p>	<p>Procura a peça.</p> <p>Continua a procurar para dar seguimento ao jogo.</p>	<p>Revela envolvimento e concentração na atividade.</p>	
10	25		<p>P- “Posso ajudar? Não encontras?”</p> <p>S – “O que escrevo?”</p> <p>P- “Tenta lá fazer sozinha.”</p>	<p>A professora dá uma pequena ajuda.</p> <p>Escreve</p>	<p>Está a demorar.</p> <p>A aluna tenta e regista corretamente</p>	
10	26		<p>P- “Boa!” E agora?”  S – “Agora preciso de 3.”</p> <p>P- “Muito Bem.”</p> <p>S – “<math>1 + 5 = 6</math> e <math>6 - 5 = 1</math>.”</p> <p>P – “Agora é com 5, não é?”  S – “Sim.”</p>	<p>Procura uma peça que complete a de 6 que só tem 1.</p> <p>Escreve e diz o que escreve. Olha para a professora para confirmar se está certo.</p>	<p>Precisa de 3 para 7.</p> <p>Fica muito contente com o trabalho que está a conseguir fazer.</p>	
10	29		<p>P- “E agora. 2 mais quantos para 7? Andas à procura de uma peça com quantas pintas?”</p>	<p>Consegue encontrar rapidamente e regista.</p> <p>Regista novamente: <math>1 + 3 = 4</math> e <math>4 - 3 = 1</math>.</p>		

10	30		<p>S – 7.  P – “Não. Então, pensa melhor.”  S – “5.”  P – “Isso mesmo.”  P- “E agora como registas?”  S – “Agora com +... agora com 7...5?”  P – “Achas que é 5?”  P – “Tens 3. Para formares o conjunto dos 7, quantos te faltam?”  S – “É 5.”  P – “Então 3 + 5, são 7?!”  S – “8.”  P – “Tens que procurar uma peça com ...”  P _ “Agora tens de registar.”</p>	<p>Demonstra dificuldade ao registar.</p>		
10	35		<p>P – E agora, já tens 4 num conjunto que deve ter 4. Como fazes?”</p>	<p>Conta pelos dedos.  Conta e responde.  Procura a peça com 4 pintas.  Lentidão a registar.  Coloca uma peça com 4.  Coloca uma peça com mais 4.  A professora observa sem dizer nada.  A aluna substitui a peça por uma de 2.  Encontra a peça com zero e coloca-a no lugar.</p>	<p>Revela entusiasmo  Prossegue com entusiasmo.  Apercebe-se que está errado e retira rapidamente a peça de 4.  A professora continua calada a observar a insegurança da aluna.  Não está muito convencida; precisa de contar.</p>	
10	39		<p>P – “Podemos continuar, S.”</p>			

10	44	<p>S – Agora tem que ter 8. Já tem 1. Encontrei.”</p> <p>S – “1 + 7.”</p> <p>S – “E agora?”</p> <p>P - “E agora? Aqui tens 0. Precisas de 8.”</p> <p>S – “Encontrei.”</p>	<p>Levanta a peça.</p> <p>Resolve a contar pelos dedos.</p> <p>Coloca a peça com entusiasmo.</p> <p>Procura nas peças espalhadas.</p>	<p>Exibe um grande sorriso de entusiasmo.</p>	<p>A aluna tem mantido ao longo do jogo uma atitude de muito interesse e sempre com vontade de resolver os enigmas que vão surgindo, com persistência.</p>
10	46	<p>S – “Agora tem de dar 5.”</p> <p>S – “Encontrei. 3”</p> <p>P – “Boa S.”</p>			
10	48	<p>S – “Agora com 4 para dar 8. Agora escrevo 4+ 4? “</p> <p>P – “Pois.”</p> <p>S – “1,2,3,4,5,6. Falta duas. Agora é 8 + 2.</p> <p>P – “É?!” Não te enganaste?”</p> <p>S – “Ah. Enganei. É 6 + 2.</p>	<p>Escreve 10 como resultado na sua folha.</p> <p>Pensa e corrige.</p>	<p>Retifica o que fez.</p>	
10	50	<p>P – “Não te enganaste outra vez?”</p> <p>S – “Agora vou procurar a peça com 6 para fazer 7.”</p> <p>S – “Agora falta 1.</p>	<p>Regista: <math>3 + 1 = 4</math> e <math>4 - 1 = 3</math></p>	<p>Resolve com facilidade e avança rapidamente.</p>	
10	51	<p>S – “6. Já está 6.</p> <p>P- “Temos que terminar. Está na hora do recreio.”</p>		<p>Revela vontade de jogar e executa o trabalho com rapidez para poder jogar muito.</p>	

			<p>S – “ Jáaaaaa?!”</p> <p>P – “Então não queres ir brincar?”</p> <p>S – “Queria jogar mais.”</p> <p>P – “Gostaste do jogo?”</p> <p>S – “Gostei.”</p> <p>P – Podes arrumar tu as peças na caixa, queres ajudar?”</p>	<p>Arruma o material que está em cima da mesa.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

## Anexo W – Quadros das Observações da 6ª Aula

### Grelha de Observação de Aula – Quadro Síntese

Escola Básica do 1º ciclo      Ano 2º      Turma A

Área/Tema: Português/ desenvolver a competência da leitura  
e da escrita

Nº de alunos: 24

Data: 28 - 03 - 22

<b>Espaço</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>conteúdos</b>	<b>atividade</b>	<b>material</b>
Sala de aula	Aluno e professora titular de turma (em contexto de sala de aula)	<b>Leitura e escrita:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Correspondências fonográficas;</li><li>• Consciência fonológica: Sons e fonemas</li></ul>	Com o objetivo de desenvolver a competência da leitura e da escrita, a aluna deve executar uma ficha de trabalho fotocopiada com exercícios de escrita de palavras e de leitura e estabelecer relação de palavras com desenhos.	Fotocópia Lápis borracha

Adaptado de Estrela (2008)

### Grelha de Observação de Aula

sequências		atividades	comportamentos		inferências	Observ.
			Comportamentos Verbais	Comportamentos Não Verbais		
H	M	<p>A professora distribui trabalho</p> <p>A professora entrega à K uma ficha de Português (nível 1º ano) com explicação sobre os exercícios que deve realizar.</p>				<p>A K faz trabalho diferenciado.</p> <p>Os restantes alunos fazem leitura de texto com questionário de compreensão em grande grupo.</p>
11	05					
11	08			<p>Olha para a ficha de alto a baixo. Volta a olhar, sem nada fazer. Olha em volta. Cerca com o olhar a turma toda. Demora.</p>	<p>Não parece entusiasmada, pelo contrário.</p>	
11	10			<p>Escreve o nome e a data. Volta a olhar demoradamente para os colegas.</p>	<p>Parece não ter vontade de começar.</p>	
11	20					

		Começa e executar o trabalho		<p>Escreve a consoante b repetidamente. Enche as 4 linhas do 1º exercício.</p> <p>Apaga várias vezes.</p> <p>Olha em volta. Distrai-se com um colega que está a falar com a professora.</p> <p>Fica mais 2 ou 3 minutos a “amontoar” os lápis de cor e a apanhá-los quando caem.</p>	<p>Demora cerca de 10 minutos com o 1º exercício.</p> <p>Parece cuidadosa com a apresentação do seu trabalho.</p> <p>Esqueceu-se do trabalho.</p>	
11	28	Retoma o trabalho		<p>Inicia o 2º exercício.</p> <p>Olha para as 2 frases que tem de copiar. Olha em volta mais 2 ou 3 vezes. Distrai-se.</p> <p>Apaga a linha que já tinha feito.</p> <p>Faz novamente. Volta a apagar.</p> <p>Semblante de aborrecimento.</p> <p>Mexe no cabelo durante um bocado. Abandona o trabalho.</p>	<p>Aparenta, não lhe apetecer fazer o trabalho que lhe foi pedido.</p>	
11	35			<p>Está a copiar, mas não cabe tudo nas linhas e não sabe como resolver. Está com dificuldades.</p>	<p>Nota-se que está com dificuldades, mas não pede ajuda.</p>	
11	37					

11	40			<p>Acrescenta as linhas no início e tenta de novo</p> <p>Faz rapidamente o 3º exercício.</p> <p>Levanta-se e coloca o trabalho em cima da secretária da professora.</p> <p>Volta para o lugar sem trabalho. Coloca as mãos debaixo das pernas e baloiça.</p> <p>A K levanta-se e vai buscar papel para se assoar. Volta para o lugar.</p> <p>Volta a levantar-se para deitar o papel no lixo e regressa.</p> <p>Olha em volta.</p> <p>Balança com as mãos debaixo das pernas.</p> <p>Volta a levantar-se e dirige-se à professora. Diz-lhe algo que não de percebeu.</p> <p>A professora continua a explicar.</p> <p>A professora verifica o trabalho da K. Apaga-lhe os exercícios errados.</p> <p>A K volta a fazer o que tinha mal. Está com cara de aborrecida. Muito contrariada.</p>	<p>No fim da linha há uma ilustração e não pode escrever por cima.</p> <p>Executou o exercício sem qualquer leitura nem preocupação</p>	<p>A professora está ocupada com o grande grupo.</p>
----	----	--	--	--	---	--

11	47	Retoma o trabalho	Abana as pernas. Olha em volta.	Parece que não lhe apetece trabalhar.
11	48		<p>Volta a abanar as pernas. Não está muito disposta a refazer o que está mal.</p> <p>Finalmente, decide-se a recomeçar.</p> <p>Escreve 2 letras e olha em volta. Olha insistentemente para um colega que falou.</p> <p>Volta a olhar para o trabalho. Começa a escrever.</p> <p>Aponta com o lápis a palavra que está a copiar.</p> <p>Brinca com o lápis e com a borracha.</p> <p>Retoma o trabalho.</p> <p>Levanta-se e volta a colocar o trabalho em cima de secretária.</p> <p>Dirige-se à professora e fala com ela. Não se percebeu o que disse.</p>	<p>Parece determinada a acabar o 2º exercício.</p> <p>Provavelmente informou a professora de que já acabou.</p>
11	52		<p>A professora está ocupada com o grupo e diz-lhe que espere um bocadinho.</p> <p>No lugar, brinca com o lápis. Sopra e deixa cair o lápis em cima da mesa.</p> <p>Olha em volta.</p> <p>Deita a cabeça em cima da mesa. Olha em volta novamente. Está agitada. Abana as pernas. Volta a olhar para a turma.</p>	Não parece muito contente

11	57	Conclui a ficha com ajuda da professora		<p>Tira a caixa dos óculos e limpa os óculos enquanto espera.</p> <p>A professora devolve-lhe a ficha. Indica-lhe os erros. A K apaga e conclui o trabalho com ajuda da professora.</p>	A ficha ainda tem alguns erros.	Segundo a professora, o trabalho tinha de ser concluído antes do almoço.
----	----	---	--	---	---------------------------------	--

### Grelha de Observação de Aula – Quadro Síntese (6ª aula)

Escola Básica do 1º ciclo      Ano 2º      Turma B

Área/Tema: Português/ desenvolver a competência da leitura

Nº de alunos: 24

Data: 28 - 03 - 22

e da escrita

<b>Espaço</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>conteúdos</b>	<b>atividade</b>	<b>material</b>
Sala de aula	Aluno e professora titular de turma (em contexto de sala de aula)	<b>Leitura e escrita:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Correspondências fonográficas</li><li>• Consciência fonológica: Sons e fonemas</li></ul>	Com o objetivo de desenvolver a competência da leitura e da escrita, o aluno deve executar um exercício de escrita de palavras sob a forma de crucigrama, palavras essas sugeridas por desenhos.	Fotocópia Lápis borracha

Adaptado de Estrela (2008)

### Grelha de Observação de Aula

seqüências		atividades	comportamentos		inferências	Observ.
			Comportamentos Verbais	Comportamentos Não Verbais		
<b>H 9</b>	<b>M 18</b>	O W. deve executar um crucigrama de palavras	<p>P – Não acabaste o trabalho de ontem, W?!</p> <p>P – Arrancaste esta folha?! Estragas o caderno todo, assim...</p>	<p>Escreve o nome e a data. Não fala. Acompanha a conversa que decorre na turma, virando-se para o colega que fala e cada vez que alguém fala.</p> <p>Continua atento à conversa.</p> <p>Copia do quadro um exercício de sinónimos.</p> <p>A professora questiona o aluno sobre o trabalho que não acabou e sobre a folha que arrancou.</p> <p>O W Sorri, embaraçado, mas não responde.</p> <p>O W sorri, envergonhado, mas não responde.</p>	<p>Nota-se que não percebe o que está a copiar. O caderno está bem organizado e limpo.</p>	<p>O crucigrama tem alguns desenhos que devem ser traduzidos por palavras, colocando cada letra em seu quadrado</p>

9	25	O W começa a realizar o trabalho		Começa a preencher um crucigrama de palavras. Engana-se e escreve 2 letras num dos quadrados		
9	28			A professora ajuda-o na leitura individual. Quase não fala. É preciso insistir muito com ele e mesmo assim fala muito baixinho	Parece feliz. Está sempre com um ar de bem-disposto	
9	30			Boceja e olha para o exercício. Não faz nada.		
				Olha em volta. Contorna a turma com o olhar.		
				Volta a olhar para o exercício e depois para a turma. Mete o lápis na boca, olha para trás. Coloca o queixo na mesa, enquanto conta as quadrículas do exercício.		
				Olha em volta mais uma vez.	O exercício continua por fazer.	
				Não conversa. Está sossegado. Espreguiça-se.	O trabalho permanece por fazer	
				Olha para trás, de novo.		

9	34			<p>Volta a olhar para o trabalho e a contar de novo as quadrículas, mas não adianta nada. A professora fala com o aluno (não se percebeu o que lhe disse). Abana negativamente a cabeça.</p> <p>Coloca as mãos para baixo. Olha em volta e fixa o olhar no colega que responde à pergunta que a professora colocou.</p> <p>Gira a cabeça e olha insistentemente para o colega que está a responder. Exibe um grande sorriso.</p>	<p>Não fala. Só o faz se insistirem muito</p> <p>O W. sorri com muita facilidade. Parece sempre feliz. Apesar de o trabalho não estar a correr bem, não parece preocupado</p>	
9	38			<p>Mete o lápis na boca, olha em volta, coça os olhos, mas não consegue resolver o exercício.</p>		
9	39			<p>A professora volta a dar uma ajuda ao W enquanto os outros alunos realizam um exercício sozinhos.</p>		Os restantes alunos fazem uma ficha do manual de Português sobre sinónimos
9	42			<p>A professora deixa o W sozinho e retoma o trabalho com a turma. Imediatamente o W abandona o trabalho sem o concluir e começa</p>		

9	48	O W copia o que está a ser feito no quadro		<p>a copiar o que está escrito no quadro. Para para ouvir. Vai acompanhando com o olhar o que se passa na turma, sempre fixando o olhar no aluno que responde.</p> <p>Está muito distraído. Não fala com ninguém, distrai-se sozinho. Divaga com o olhar.</p>	<p>Escreve letra a letra. Caligrafia perfeita.</p> <p>Neste momento, o aluno já nem copia (não acabou), nem executa o trabalho que iniciou há cerca de 1 hora.</p>	A professora e os restantes elementos da turma continuam o trabalho referido anteriormente
9	50					

### Grelha de Observação de Aula – Quadro Síntese (6ª aula)

Escola Básica do 1º ciclo      Ano 3º      Turma B

Área/Tema: Português/leitura e compreensão

Nº de alunos: 17

Data: 28 - 03 - 22

Espaço	Intervenientes	conteúdos	atividade	material
Sala de aula	Aluna e professora titular de turma (em contexto de sala de aula)	<p><b>Leitura e compreensão:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreensão de texto: texto com características narrativas;</li> <li>• Vocabulário: alargamento, adequação e variedade.</li> </ul> <p><b>Ortografia e pontuação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escrita de palavras e frases.</li> <li>• Respostas de compreensão do texto</li> </ul>	A aluna deve ler o texto do manual de Português: “Memórias de um Lobo Mau” e responder por escrito a algumas questões sobre o conteúdo do texto.	Manual de Português  Lápis  borracha

Adaptado de Estrela (2008)

### Grelha de Observação de Aula

seqüências		atividades	comportamentos		inferências	Observ.
			Comportamentos Verbais	Comportamentos Não Verbais		
H 10	M 07	A S. deve ler autonomamente um texto para depois responder por escrito a questões de compreensão		A aluna abre o livro de Português e começa a ler o texto, depois da professora lhe ter ordenado que o fizesse.		Os restantes alunos fazem uma ficha de gramática do manual de Português sobre determinantes possessivos
10	09			Levanta a cabeça e olha em volta. Vê que os colegas estão atentos à professora e ao que está a ser feito no quadro. Volta a baixar os olhos para o texto.		
10	10			Levanta a cabeça novamente. Olha para o colega ao seu lado. Espreita para o seu trabalho. Tira o afia do estojo e brinca com ele.		

10	14		<p>P: "Ainda não fizeste nada, S! Já leste o texto?"</p> <p>P: "Queres ajuda para ler o texto?"</p> <p>.</p>	<p>A professora passa no seu lugar. Olha para o trabalho da S. e pergunta: A S abana a cabeça negativamente.</p> <p>A S responde que não com a cabeça.</p> <p>Volta a insistir na leitura. Começa a escrever. Escreve demoradamente. Escreve e apaga duas ou três vezes. Brinca com a borracha.</p> <p>A professora passa novamente no lugar da S. A S. assustou-se (estremeceu). Estava a brincar.</p>	<p>A S. está sossegada, mas não concentrada. Não sabemos se não consegue fazer o trabalho se não está motivada</p> <p>Estava distraída; não contava com a professora que surgir por detrás dela.</p>	
10	19		<p>P: "Meté é com t, escreveste com d." – aponta para a palavra para indicar à aluna.</p> <p>S: Professora, como é que se escreve "sítio"?</p>	<p>A professora vê o trabalho e chama à atenção para uma palavra que não está corretamente escrita.</p> <p>A professora explica.</p>		
10	30			<p>A S. levanta timidamente o braço. A professora vai ao seu encontro.</p>	<p>Nota-se que a S vai escrevendo, mas com relutância. Não sabemos se</p>	

10	38		<p>S: “Professora, como se escreve “sonhava”?”</p> <p>S:” Professora, como escrevo “concordava”?”  P: “S, está escrito na pergunta. Descobre. É só procurares.”  A professora, olha com atenção para o trabalho da S e questiona:  P: “Então, S, não estiveste a trabalhar! Só fizeste isto?!”</p>	<p>A professora ajuda.</p> <p>A professora afasta-se e a S. abandona o trabalho e tira um bloco de folhas da mochila e brinca.</p> <p>A professora chega novamente junto da S e ela pergunta:</p>	<p>tem dificuldades, se está desmotivada.</p> <p>A S é muito dependente da presença da professora para realizar os trabalhos com sucesso.</p>	<p>Neste momento os restantes alunos da turma já concluíram o trabalho que estavam a fazer inicialmente e executam agora alguns exercícios a partir do quadro</p>
10	42	<p>P: “É só copiar, S. Procura no texto e copia.”</p>	<p>A S levanta novamente o braço para pedir ajuda.  A professora dirige-se a ela.  Pergunta algo muito baixinho que não conseguimos ouvir.</p> <p>A S olha para o texto, mas não escreve nada.</p>	<p>Apesar de ter um colega ao seu lado, nunca lhe pergunta nada. Tira sempre as suas dúvidas com a professora.</p> <p>Parece desmotivada.</p>		
10	48					

10	52	A turma prepara-se para lanche		<p>Começa a escrever. Demora muito. Começa a brincar com o afia.</p> <p>A S. recomeça a escrever quando vê os colegas a preparar-se para lanche.</p>	<p>Provavelmente consciente de que trabalhou pouco e que precisa de concluir o trabalho para lanche.</p>	
----	----	--------------------------------	--	--	--	--