



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor

A Perceção dos professores sobre a importância da atividade lúdica na Educação Especial

Carla Roberta Teixeira Carneiro

Lisboa, setembro de 2012



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em
Domínio Cognitivo-Motor

A Perceção dos professores sobre a importância da atividade lúdica na Educação Especial

Carla Roberta Teixeira Carneiro

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus
com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na
Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a
orientação do(a)

Professor(a) Doutora Cristina Gonçalves

Lisboa, setembro de 2012

Resumo

A presente dissertação tem como principal objetivo compreender a perspectiva dos professores sobre as atividades lúdicas (o jogo e o brincar) no contexto educacional do pré-escolar/primeiro ciclo e eventuais pontos de convergência e divergência entre essas perspectivas no que concerne à sua aplicação no processo de atendimento de crianças com NEE.

O jogo é um tema já muito debatido no domínio da Educação. É aliás, indissociável da sua história sendo inúmeras as suas teorias explicativas e extenso o debate sobre seu valor pedagógico. Educadores e psicólogos têm vindo a trazer a esta questão um contributo importante sendo no entanto ainda insuficientes os estudos da sua aplicação na área das NEE.

Nesta dissertação discutem-se algumas dessas teorias, com especial destaque para as teorias psicológicas que relacionam o jogo com o desenvolvimento e a aprendizagem na criança. A partir daí o trabalho debruça-se sobre o estudo da perceção que os professores e educadores têm das atividades lúdicas em contexto de aulas com crianças com NEE onde se procura conhecer a forma como as concebem e valorizam bem como as formas que utilizam para delas tirar partido na prática pedagógica.

Palavras - chaves – Atividade Lúdica, brincar, jogo, criança, aprendizagem, desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais.

Abstract

This work has as main objective to understand the perspective of teachers on leisure activities (play and play) in the educational context of the first cycle and possible points of convergence and divergence between these perspectives with regard to its application in the process of teaching disabled children. The game is already a much debated topic in the field of Education. It is indeed inseparable from its history and its numerous explanatory theories and extensive debate about its educational value. Educators and psychologists have come to bring this issue an important contribution but there is still insufficient studies of its application in the area.

In this dissertation we discuss some of these theories, with particular emphasis on the psychological theories that related to the game development and learning in children. This work focuses on the study of perception that teachers and educators have recreational activities in the context of classes with disabled children and seeks to understand their value as well as how teachers use them in the classroom.

Key - words - Activity Playful, play, play, kid, learning, development and Special Educational Needs.

Aos meus pais, irmão
e ao meu namorado que
sempre estiveram
do meu lado...

Agradecimentos

“ O guerreiro da luz contempla as duas colunas que estão
ao lado da
porta que
se pretende abrir. Uma chama-se Medo a outra chama-se
Desejo. O guerreiro olha para a coluna do Medo e ali está
escrito:
- Tu vais entrar num mundo desconhecido e perigoso, onde
tudo o que
aprendeste até agora não servirá de nada.
O guerreiro olha para a coluna do Desejo e ali está escrito:
- Tu vais sair do mundo conhecido, onde estão guardadas
as coisas
que sempre quiseste e pelas quais lutaste tanto.
O guerreiro sorri porque não existe nada que o assuste,
nem nada que
o prenda.
Com segurança de quem sabe o que quer, abre a porta e
entra.”

Paulo Coelho (1997,p:114)

Na luta constante para alcançar esta segurança, houve pessoas que tiveram um papel determinante. Um ensina-me a construir-la, transmitindo-me, no dia a dia, os alicerces para a cimentar. Outras ajudaram-me a reconstruí-la, reforçando-a. Só assim, encontrei o meu “Porto Seguro” que me possibilitou a abertura de mais esta porta da minha vida. A todos, sem exceção, o meu muito obrigado!

Assim sendo, este projeto constitui um passo preciosíssimo na minha formação quer pessoal, quer profissional, mas jamais teria sido efetuado sem o indispensável contributo de todos aqueles que nele colaboraram de forma direta ou indireta.

Portanto em primeiro lugar vou agradecer aos meus pais, irmão e namorado que sempre tiveram muita paciência, compreensão e me apoiaram sempre em tudo.

Agradeço ao reitor da escola Superior de Educação João de Deus, Professor Dr. António Ponches de Carvalho por me ter permitido o prosseguir da minha formação académica. À Dra. Cristina Gonçalves, por toda a atenção e incentivo no decorrer deste trabalho e principalmente por ter contribuído com o seu conhecimento e experiência profissional.

A todos os professores que pertenceram ao quadro docente desta formação, tendo em especial atenção a dedicação destes na transmissão de conhecimentos e experiências que no futuro me serão muito úteis.

À turma 2011/2012, pela amizade, união e partilha de momentos únicos.

Desculpem se me esqueci de alguém, podem ter a certeza de que será lembrado nas devidas ocasiões....

Obrigado a todos pelo sorriso que ofereceram e que iluminou o meu caminho, a todos o meu sincero agradecimento!

A todos o meu bem-haja!

Lista de abreviaturas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

A.L- Atividades Lúdicas

LBSE- Lei de Bases do Sistema Educativo

DL- Decreto lei

Índice

CAPÍTULO 1	
1. INTRODUÇÃO	2
CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEORICO	4
1. ATIVIDADES LÚDICAS	6
1.1. Atividade Lúdica e a Criança	7
1.2. O Brincar	10
1.3. Tipos de Brincar	12
1.4. Características do Brincar	16
1.5. O ato de brincar no desenvolvimento da criança	18
1.6. O Jogo	20
1.7. Classificação do Jogo	23
1.8. O Jogo na Perspetiva de alguns Autores	27
1.9. Importância da Atividade Lúdica na Aprendizagem	33
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL	36
2.1. Conceito de Educação Especial	37
2.1.1. Da Exclusão à Segregação	37
2.1.2. Da Segregação à Integração	39
2.1.2.1. O conceito de Integração	44
2.1.3. Da Integração à Inclusão	44
2.1.3.1. Conceito de Educação/ Escola Inclusiva	47
2.2. A Educação em Portugal	49
2.3. Necessidades Educativas Especiais	53
2.4. As NEE e os contextos Inclusivos	56
2.5. Atividade Lúdica nas crianças com Necessidades Educativas Especiais	61
CAPÍTULO 3 – ENQUADRAMENTO METODOLOGICO	64
1. INTRODUÇÃO	65
2. DEFENIÇÃO DO PROBLEMA	66
3. DEFENIÇÃO DOS OBJETIVOS	67
3.1. Levantamento das Hipóteses	68
4. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	70

4.1. Opções metodológicas	71
4.2. Caracterização do Instrumento de recolha da informação	73
4.3. Caracterização da Amostra	76
4.4. Procedimentos da investigação	77
5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	78
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	113
CONCLUSÕES	119
LINHAS FUTURAS	121
BIBLIOGRAFIA	122
ANEXOS	128

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Género dos inquiridos	79
Gráfico 2 - Idade	80
Gráfico 3 - Graduação Académica	81
Gráfico 4 - Situação Profissional	82
Gráfico 5 - Situação Atual	83
Gráfico 6 – Tempo de Serviço	84
Gráfico 7 – Tem ou já teve alunos NEE	85
Gráfico 8 - As atividades lúdicas são um bom recurso de ensino/aprendizagem no ensino das crianças com NEE	86
Gráfico 9 - As atividades lúdicas oferecem boas possibilidades de adequar o currículo as características das crianças com NEE	87
Gráfico 10 - O desenvolvimento de atividades lúdicas é indispensável para o sucesso de todos os alunos com NEE	88
Gráfico 11 - Utilizo com frequência atividades de caráter lúdico, mas apenas como recurso	89
Gráfico 12 - As atividades lúdicas ajudam a promover a criatividade das crianças com NEE	90
Gráfico 13 – Utilizo atividades de caráter lúdico na aula inseridas criteriosamente no seu planeamento	91
Gráfico 14 – As atividades lúdicas são indispensáveis à saúde das crianças	92
Gráfico 15 – As atividades lúdicas não são conteúdo de ensino, mas apenas recurso do professor	93
Gráfico 16 - Os jogos facilitam o estabelecimento vínculos sociais a aprendizagem para a vida em sociedade	94
Gráfico 17 - Os jogos são elaborados, apenas, para distrair as crianças, não tendo finalidades de as instruir	95
Gráfico 18 - Através do jogo a criança com NEE desenvolve as suas capacidades de iniciativa e autonomia	96
Gráfico 19 – As atividades lúdicas não devem ser utilizadas como atividades educativas. Uma coisa é brincar outra aprender	97
Gráfico 20 - Nas crianças NEE, as atividades não tem de ser diferentes às das outras crianças, mas deve ser feita a sua seleção cuidadosa	98

Gráfico 21 – As atividades lúdicas podem potencializar o rendimento escolar de todos os alunos	99
Gráfico 22 - O professor deve recorrer de forma sistemática às atividades lúdicas no planejamento das suas atividades letivas	100
Gráfico 23 - - As crianças com NEE não precisam brincar, mas apenas de aprender competências para uma vida autônoma	101
Gráfico 24 – As atividades lúdicas podem ajudar a criança com NEE a aprender e a desenvolver a comunicação	102
Gráfico 25 - As atividades lúdicas ajudam a criança com NEE a conhecer-se a si mesma.	103
Gráfico 26 – As atividades lúdicas são imprescindíveis no desenvolvimento global das crianças NEE	104
Gráfico 27 - As atividades lúdicas não acrescentam motivação para a aprendizagem da criança com NEE	105

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Definição de “atividade lúdica”	106
Tabela 2 - O papel da atividade lúdica no desenvolvimento da criança com NEE	107
Tabela 3 - Acha necessários existirem atividades lúdicas na escola do 1º ciclo do Ensino Básico	108
Tabela 4 – Utiliza este tipo de atividades como meio de aprendizagem	109
Tabela 5 – Exemplos de atividades que já tenha realizado	110
Tabela 6 – Como as integra no programa escolar	111
Tabela 7 – Qual é o grau de interesse manifestado pelos alunos NEE perante essas atividades	112

CAPÍTULO 1

1. Introdução

O presente trabalho insere-se num projeto de desenvolvimento e de enriquecimento da nossa experiência profissional, dar resposta às nossas dúvidas e à nossa vontade de aperfeiçoar o nosso desempenho como professoras do 1º Ciclo do Ensino Básico e professoras de Educação Especial.

Este trabalho aborda numa primeira parte algumas teorias sobre os jogos, com especial destaque para as teorias psicológicas que os enquadram com o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Prestamos especial atenção aos autores de referência (Piaget, Vygotsky e pós - piagetianos, designadamente Wallon e Chateau), relevando-se o contributo que as teorias construtivistas do desenvolvimento e da aprendizagem trouxeram ao debate uma vez que ao valorizar a construção do conhecimento pela interação com a realidade, realçam o papel fundamental do jogo nessa interação.

Apesar de todos reconhecerem o seu valor educativo estes autores não abordam nem explicam o seu potencial pedagógico -didático da mesma forma, divergindo quer na sua explicação quer na sua classificação. Neste contexto tive como finalidade encontrar uma classificação dos jogos pelas respetivas características destacando as distintas formas como é explicado o seu contributo no desenvolvimento da criança. Isto significa que será possível estudar teoricamente o modo como as diferentes atividades lúdicas e jogos se adaptam com mais pertinência em cada situação específica de Necessidades Especiais de Ensino de caráter prolongado. Assente em pressupostos construtivistas do desenvolvimento e da aprendizagem, esta correspondência implica olhar de forma individualizada as atividades educativas adaptadas e nelas inseridas as atividades lúdicas. Considerei também importante distinguir o jogo do brincar destacando as características de ambas as atividades. Nesta parte é ainda abordada as questões globais da Educação Especial e das Necessidades Educativas Especiais cujo enquadramento e interligação com o jogo foi posteriormente estudada do ponto de vista teórico.

No entanto, o jogo que à luz do construtivismo e na perspetiva dos professores é visto como um processo otimizador (ativador/motivador) da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, permanece fora dos principais objetivos do professor ocupando uma importância residual nas programações das unidades didáticas e como

estratégia pedagógica pouco sistematizada. Esta situação, contraditória, acaba por revelar uma forma muito peculiar que os docentes, na sua generalidade, têm em relação às atividades lúdicas: se por um lado as valorizam, por outro aplicam-nas de forma pouco significativa, havendo também poucos estudos que estabeleçam e fundamentem os princípios pedagógicos -didáticos da sua utilização na Educação Especial. Assim, assumi esta constatação como problema de partida para o meu trabalho e elaborei a hipótese de que esta situação se deve em grande parte ao desconhecimento, à descrença e à desvalorização que os docentes têm sobre o real valor pedagógico das atividades lúdicas nas NEE.

Na parte empírica o relatório descreve um trabalho de investigação sobre a forma como os professores do 1º ciclo e Educadores percecionam as atividades lúdicas nas práticas pedagógicas e no contexto de ensino de alunos com NEE.

Partindo da hipótese de que cada educador é também construtor do seu próprio conhecimento, o qual se concretiza em práticas, aceitamos que é possível de alguma forma conhecer as práticas de ensino pelo conhecimento das perceções que estão por detrás delas. Daí a necessidade de compreender as perspetivas de educadores, identificar convergências e divergências, para podermos levantar pistas que indicassem percursos para melhorar e, se possível otimizar, o atendimento das crianças com NEE com recurso às atividades lúdicas.

O inquérito engloba variáveis agrupadas em cinco categorias:

-atividades lúdicas e inclusão;

-estratégias pedagógicas e atividades lúdicas;

-atitudes face às atividades lúdicas na Educação Especial;

-atividades lúdicas e desenvolvimento social e emocional da criança com NEE;

-utilização das atividades lúdicas nas estratégias de atendimento das crianças com NEE.

Este trabalho pretende sensibilizar de algum modo todos os Professores e Educadores para a importância da atividade lúdica que é para a criança “como o ar que respira”.

CAPÍTULO 2

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Chateau, por sua vez destaca que “o aspeto principal do jogo é o aspeto criador”, que a criança procura no jogo afirmar o seu eu” e que a regra do jogo nasce “do amor da ordem e do desejo de afirmar a própria personalidade”.

Freud (1911) e Winnicott (1971) fazem uma interpretação psicanalítica do jogo que corresponde ao prazer e ao divertimento da “realidade interna da criança”. Por outro lado Nunes adianta que através do jogo que podemos “levar o mundo até à criança ajudando-a a coordenar as associações entre as experiências sensoriais” o que permite sinalizar uma dimensão das atividades lúdicas relacionada com a construção pessoal da pessoa. Afirma ainda a capacidade de conhecer a realidade através da manipulação das propriedades dos objetos sendo preciso “utilizar jogos interativos que encorajem a interação social de forma sistemática”.

Jogar é uma atividade básica para a criança e uma forma de interagir com as pessoas e com os objetos (Mathews, s/d). Em termos educativos, constitui uma forma de encorajar a ter mais experiências com o ambiente envolvente, desempenhando um papel importante no desenvolvimento sócio-emocional (Recchia, 1997)¹, no desenvolvimento motor e cognitivo da criança. Através dele aprende que pode controlar o ambiente e a ser mais competente com os objetos e as pessoas do seu ambiente (Nunes², 2001). Por outro lado Vayer; Roncin, (1992) explicam acreditam que, no caso das crianças com deficiência, tal como nas outras “o mais importante no plano do desenvolvimento é o envolvimento da criança na ação” o que pressupõe métodos ativos nas aulas e que é “no ambiente material e no ambiente relacional que elas se enriquecem de informação e conhecimentos o que implica a diversidade de materiais e das relações que desde logo encontramos nas atividades lúdicas.

¹ RECCHIA, S. L. (1997). *Play and Concept Development in Infant and Young Children with Severe Visual Impairments – a Constructivist View*. Journal of Visual Impairment & Blindness. July-August. p. 401-406.

² NUNES, C. *Aprendizagem Ativa na Criança com Multideficiência*. Ministério da Educação: Lisboa.

1.ATIVIDADE LÚDICA

1.1. Atividade lúdica e a criança

A atividade lúdica³ é toda e qualquer animação que tem como intenção causar prazer e entretenimento a quem pratica. São lúdicas as atividades que proporcionam a experiência completa do momento, associando o ato, o pensamento e o sentimento. A criança se expressa, assimila conhecimentos e constrói a sua realidade quando está praticando alguma atividade lúdica. Os primeiros anos de vida são muito importantes na formação da criança, durante este período a criança está construindo a sua identidade e a sua estrutura física, socio efetiva e intelectual. Assim sendo, nesta fase deve adotar-se várias estratégias, entre elas as atividades lúdicas que são importantes no seu desenvolvimento.

As atividades lúdicas podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que permita tentar uma situação de interação. Logo, mais importante do que o tipo de atividade lúdica é a forma como é dirigida e como é vivenciada e o porque de estar a ser vivenciada. Toda a criança que participa em atividades lúdicas, adquire novos conhecimentos. Através da atividade lúdica a criança brinca, joga e diverte-se.

A atividade lúdica é tão antiga quando a história da própria infância, encontrando-se presente na cultura de todos os povos (Huizinga, 1983). Todavia, nem sempre foi encarada de forma positiva pela sociedade, chegando mesmo a serem-lhe associados termos como “inutilidade” e “vício”. Atualmente, embora se assista ao reconhecimento da Atividade Lúdica como essencial e imprescindível ao crescimento do homem (Fonseca, 1999), há ainda quem conteste a sua importância ou pelo menos ponha sérias reservas à sua utilidade. A consciência atual sobre este domínio deve-se ao desenvolvimento social, cultural e económico, que veio operar modificações significativas ao nível dos comportamentos, interesses e valores, fazendo surgir como preocupação das sociedades modernas a conceção de tempos livres.

³ <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigos.asp> consultada no dia 14 de maio 2012

À luz da etimologia, o termo lúdico deriva de *Ludi* que

“Eram manifestações de índole religiosa, histórica e desportiva, reconhecidas como elemento de união e de identificação cultural entre vários povos da antiguidade, tal como a Língua e as Crenças. Nos ludi incluíam-se provas de destreza física, manifestações artísticas (música, dança) e manifestações culturais (teatro e poesia) que eram os *jocus*, donde deriva a palavra jogo”

(Pais, 1992,p.374).

A mesma autora considera que o conceito de lúdico está ligado à ideia de festa, de divertimento, de comunicação através da participação numa alegria coletiva, surgindo como um conceito lato que tem a ver com fatores culturais, com o prazer de dominar o corpo (destreza), a vontade (risco, aventura), com questões de afetividade e de sensibilidade (expressão artística e literária) e com a problemática secreta do inconsciente individual e coletivo (Pais, 1992). Também Pires e Pires (1992) partilham da opinião de que a atividade lúdica é uma atividade geradora de prazer e de alegria para a criança e que a mobiliza para a ação com níveis elevados de atenção e interesse. A ludicidade é vista como uma atividade intrínseca e singular à espécie humana, podendo apresentar diversas formas de manifestação.

Embora atualmente seja reconhecida na comunidade científica a importância da Atividade Lúdica, verificamos que há dificuldades em definir de forma objetiva, a delimitar e diferenciar de outros conceitos como brincar e jogo. Neto (2001a) referindo-se ao comportamento lúdico afirma que “ é uma tarefa fácil de identificar mas difícil de definir” (p.34). Há no entanto definições de atividade lúdica, jogo e brincar idênticos com base na afirmação de que “ Brincar - Jogar são atos que se incluem no âmbito da ludicidade” (Pais, 1992, p.374).

O termo “ lúdico” é, então, mais abrangente e só atendendo à multiplicidade de definições existentes alcançaremos a compreensão dos elementos que melhor definem os termos acima referidos. É justamente sobre esta dificuldade que Chance (*cit. In* Musselwhite, 1986, p.3) afirma: “ O jogo é como o amor: todos sabem o que é mas ninguém o sabe definir”. Opinião mais otimista tem Christie (1991), ao afirmar que há avanços a nível do reconhecimento de características que singularizam o lúdico face a outros comportamentos. Nos últimos anos, investigadores de diferentes áreas do

conhecimento, como a antropologia, a psicologia, a sociologia, a pedagogia e a filosofia, tem dedicado a sua atenção a este tão complexo objeto de estudo.

Embora não exista uma definição consensual de Atividade Lúdica não podemos esquecer o esforço de numerosos investigadores nesse sentido, como Krasnor e Pepler (1980) e Vandenberg (1980) que conseguiram reconhecer os elementos que têm surgido na maior parte das tentativas de definição de atividade lúdica que segundo estes autores inclui os aspetos físico-motores, cognitivos, sócio-afetivos. Há ainda a considerar na atividade lúdica as seguintes características: motivação intrínseca (comportamento voluntário e agradável, exteriorizando-se em situações sem tensão ou ansiedade); comportamento flexível e distinto de criança para criança, de situação para situação; comportamento não literal (expressando alguns elementos da fantasia e imaginação, estabelecendo interligação com o meio ambiente). Há efetivamente um conjunto de características que surgem associadas à atividade lúdica e, numa tentativa de síntese Christie e Johnson (1987) inventariam as seguintes: aliteralidade, comportamento em que os meios são mais importantes que os fins, disposição positiva, flexibilidade, voluntariedade e controlo interno.

A atividade lúdica como entidade integradora engloba a brincadeira e o jogo, que iremos abordar também neste trabalho.

1.2. O brincar

Brincar é algo que ainda não conseguiu encontrar uma definição específica. “Brincar tem sido uma noção particularmente resistente, o que nos impede de tentar especificamente, o que não nos impede de tentar especificar o seu significado” (Garvey, 1992: 9)

Algumas investigações levaram a colocar a “hipótese de que brincar seria uma atividade instintiva que teria como função desenvolver as aptidões necessárias para a vida adulta” (*Idem*: 10)

Brincar é algo que nos acompanha ao longo de toda a nossa vida, no entanto as brincadeiras vão se alterando com o avançar da idade. “As brincadeiras mudarem com a idade, propôs a teoria da “recapitulação”. Esta teoria afirma que as brincadeiras das crianças refletem o decurso da evolução desde os homínídeos pré-históricos até ao presente”. (*Ibidem*)

Para muita gente, brincar é o oposto de trabalhar, no entanto não é fácil delimitar o que é trabalho e o que é lúdico em certas ocasiões. “A linha divisória não é de forma alguma clara. Embora os vitorianos vissem a brincadeira muito claramente como o oposto do trabalho” (Berryman, et al, 2002: 111)

Segundo Ferreira (2001) “Brincar é a atividade mais típica da vida humana, por proporcionar alegria, liberdade e contentamento. É a ação que a criança desempenha ao concretizar a fantasia e a imaginação no mundo real.”

A psicopedagoga Maria do Rosário Sousa refere que: “Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. Irá contribuir, no futuro, para a eficiência e o equilíbrio do adulto. Brincar é um momento de auto - expressão e auto - realização.” (Sousa, 2007)

Já Kishimoto (1999) refere o brincar como:

“A forma pura da inserção da criança na sociedade. Do ponto de vista sociológico, os hábitos, os costumes, as regras, as leis, a moral, a ética e a linguagem são assimilados pela criança por meio da brincadeira e do uso do brinquedo.”

Segundo todos os autores referidos anteriormente o brincar desempenha uma função muito importante no desenvolvimento e crescimento das crianças. O brincar é uma forma de as crianças aprenderem, passarem tempo e se relacionarem umas com as outras.

“O brincar tem a função de entender a criança nos seus processos de crescimento e de remoção dos bloqueios do desenvolvimento, que se torna evidente. O brincar é universal e conduz para os relacionamentos grupais. É uma forma da criança se comunicar com ela mesma e com o outro, do ponto de vista psicoterapêutico.”⁴

Segundo Vygotsky (2003: 19) o brincar “oferece à criança a oportunidade de aprendizagem, conhecimento, crescimento e desenvolvimento” e isto a vários níveis nomeadamente a nível da linguagem oral.

“A criança que brinca está desenvolvendo sua linguagem oral, seu pensamento associativo, suas habilidades auditivas e sociais construindo conceitos de relações de conservação, classificação, seriação, aptidões visuo-espaciais e muitas outras”

(Ibidem)

⁴ <http://pt.oboulo.com/query.php?q=O+BRINCAR+NA+EDUCA%C7%C3O+INFANTIL&start=0&top>
Consultado dia 5 de janeiro 2011

1.3. Tipos de brincar

Existem vários tipos de brincar. Segundo Garvey existe o brincar com movimento e interação; o brincar com objetos; o brincar com a linguagem; o brincar com materiais sociais e as brincadeiras ritualizadas.

De seguida serão apresentados os diversos tipos de brincar.

O primeiro tipo de brincadeiras que as crianças contactam, refere-se ao brincar com movimento e interação. Este brincar surge quase ao nascimento quando a criança sente os primeiros movimentos.

“o movimento, a sensação de movimento e a mudança de sensações que provoca, são os primeiros divertimentos que o adulto oferece às crianças. (...) o movimento e a variação de sensações são igualmente as primeiras possibilidades de jogo que o bebé pode explorar sozinho durante o período em que está a descobrir a sua capacidade de controlar os movimentos”.

(Garvey, 1992: 41)

Este tipo de brincar é considerado por Piaget como o Brincar Prático que “envolve a simples repetição de diferentes ações que Piaget designa por prazer funcional” (Berrymann et al, 2002: 114)

Com o passar dos tempos as crianças vão conhecendo outras formas de brincar. Passam então a brincar com os pais. Estas brincadeiras dependem da disponibilidade destes para lhes proporcionar experiências novas. “As primeiras brincadeiras com os pais estão dependentes da disposição destes para estruturar sequências previsíveis de som, tato e movimento e para se encarregar de mais de metade do esforço de comunicação” (Garvey, 1992: 55)

Quando as crianças já são mais crescidas e já conseguem escolher as suas brincadeiras, surgem as chamadas brincadeiras turbulentas. “À medida que se vão tornando mais hábeis no movimento e na comunicação, as crianças começam a ser capazes de se dedicarem àquilo a que damos o nome de brincadeiras turbulentas e desordenadas” (*Idem*: 58)

As brincadeiras turbulentas referidas por Garvey, englobam e enumeram atividades desde gritos, expressões, movimentos bruscos, atividades mais físicas. Atividades denominadas brincadeiras turbulentas e desordenadas. São compostas por corridas, saltos, pulos, quedas, perseguições, fugas, lutas, choques, risos e caretas. Contrastam com a conduta agressiva que inclui bater, dar empurrões, puxões, olhar para o chão e franzir o sobrolho”. (*Idem*:59)

As brincadeiras são geralmente do agrado das crianças pelo facto de serem geralmente desenvolvidas não sozinhas mas acompanhadas. “O que desperta mais a atenção no que se refere às brincadeiras das crianças é o facto de serem raramente individuais” (*Idem*: 63).

Este tipo de brincar não deixaria de fazer parte do ser humano caso não houvesse repressão social que limita o período em que as brincadeiras são permitidas.

Após as brincadeiras de movimento e interação surge o brincar com objetos. Este tipo de brincar surge com a curiosidade da criança em mexer em tudo para perceber o seu funcionamento. “Descobrir o que são as coisas, como funcionam e para que servem, ocupa grande parte da atenção e dos esforços das crianças na primeira infância.” (Garvey, 1992:65)

Nesta fase o objeto é encarado como o ponto de ligação entre a criança e o meio. “Os objetos servem por diversas formas como elo de ligação entre a criança e o meio. Proporcionam oportunidades para a criança representar ou expressar os seus sentimentos, preocupações, ou interesses dominantes.” (*Ibidem*)

Piaget chamou a esta fase *Brincar Simbólico* que engloba “o mundo do faz de conta e da fantasia. Piaget observou que o brincar de faz de conta envolve frequentemente a identificação de um objeto com outro” (Berrymann, 2002: 114)

O brincar com objetos requer que a criança já possua algumas competências como a coordenação motora, a memória entre outras. “Brincar com objetos requer a aquisição da apreensão visualmente dirigida e a coordenação dos movimentos dos olhos e da mão de forma a que a criança possa apanhar, segurar e voltar os objetos.” (Garvey, 1992: 66)

Com o passar do tempo a criança vai adquirindo a função simbólica e vai dando outras funções ao objeto que não a inicial. O objeto vai adquirindo mais características do real.

“À medida que as crianças crescem, a sua utilização de objetos para fingir de outros torna-se progressivamente mais adequada. (...) A atividade lúdica torna-se mais realista porque implica maior quantidade de detalhes, utiliza os objetos de modo menos idiossincrático e, muitas vezes, apresenta maior fidelidade em relação aos factos da vida real.”

(*Idem*: 72/73)

A relação da criança com o objeto vai evoluindo ao longo dos tempos. “Verifica-se uma progressão que vai da descoberta e da simples manipulação até a utilização imagética dos objetos.” (*Idem*: 74)

Em suma Garvey refere que “as brincadeiras com objetos sofrem várias transformações. À medida que a criança se torna mais hábil e experiente, o tratamento lúdico que dá aos objetos também se torna mais variado e sofisticado.” (*Idem*, 90).

A partir do brincar com os objetos as crianças vão se desenvolvendo e adquirindo novas competências.

Garvey refere a linguagem como um aspeto ligado a brincadeira. Certo que muita gente não encara a linguagem como uma brincadeira mas este recurso é rico em experiências que se podem tornar em brincadeira.

“Quase todos os níveis de organização da linguagem e muitos outros fenómenos relacionados com o discurso e a fala, tais como sons expressivos, mudanças de ritmo e de altura, a forma de distribuição da conversa entre os participantes, os objetos do discurso constituem recursos lúdicos potenciais”

(Gravey, 1992: 91).

As palavras e sons que para os adultos ao fim de algum tempo se tornam maçadoras e chatas para as crianças são um prazer. As crianças estão em constante procura de novidades e veem nos sons e diálogos fontes de novas experiências. “Ao contrário dos adultos cansados de sons da natureza metafórica da linguagem de todos os dias, a criança considera as formas das palavras e as propriedades figurativas do significado, uma fonte de delícia. (*Idem*: 92)

O brincar com a linguagem é algo espontâneo mas muito importante pois permite que a criança se consiga exprimir “grande parte do jogo com a linguagem ou com a fala surge espontaneamente” (*Idem*:93).

O brincar com materiais sociais é outra forma de brincar referenciada por Garvey.

Este tipo de brincadeiras permite que a criança se vá integrando na sociedade em que esta inserida, “reflete o rápido desenvolvimento das aptidões da criança como membro da sociedade a que pertence.” (*Idem*: 120)

O “faz de conta” é o principal aspeto ligado a este tipo de brincadeiras. Ao brincar ao faz de conta as crianças conseguem exercitar todos os seus pensamentos e experimentar diversas sensações. A criança pode colocar-se no papel de outros e viver como se fosse outra pessoa. (Garvey, 1992)

1.4. Características do Brincar⁵

- **Controle interno**

Quem determina o desenvolvimento dos acontecimentos ou o fim do jogo são os próprios jogadores. Se houver um terceiro, que não esteja participando diretamente do jogo, e vier a impor regras, ou delimitar o tempo, isto não será um jogo (na perspectiva lúdica) pois predomina a diretividade ou coerção de alguém. A incerteza, o inusitado também são marcas do jogo, presente nesta característica (assim como em outras já descritas) pois os jogadores nunca possuem o conhecimento prévio de todas as possibilidades de ação (e nisto está contido o desafio);

- **Efeito positivo**

Manifestações de prazer, alegria, descontração e satisfação estão sempre presentes em uma situação de jogo. Um sinal emblemático que marca a sua manifestação é a presença do sorriso;

- **Flexibilidade**

A ausência de pressão no ambiente torna o clima mais descontraído ensejando que o sujeito crie alternativas antes ainda não pensadas, propiciando o desenvolvimento favorável de seu jogo. É a liberdade de ação, o ensaio de novas ideias e combinações, graças a um ambiente não diretivo; é a busca de alternativas;

⁵ http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo3/ludicidade/neusa/erros_caracteristicas.htm consultado no dia 5 de fevereiro de 2011

- **Livre escolha**

O jogo só pode ser considerado jogo se a sua escolha partir de livre e espontânea vontade do sujeito que joga. Quando o jogo passa a ser uma tarefa ou uma atividade obrigatória deixa de ser um jogo e passa a ser trabalho ou ensino. Negrine (1994) afirma:

“uma atividade com fim lúdico em que a pessoa se vê obrigada a participar, deixa de ser jogo e converte-se em obrigação, em doença da qual a pessoa procura logo livrar-se;”

- **Não literalidade**

Os objetos ou situações de um jogo podem ter um outro significado para o sujeito que brinca, conforme o seu desejo. Há o predomínio da realidade interna sobre a externa. O sentido habitual é ignorado por um outro sentido. Refere-se à representação simbólica.

- **Prioridade do processo de brincar**

O jogo só é jogo quando a criança pensa apenas em brincar” – Kishimoto (2002). Não há outro interesse durante a brincadeira que não seja o próprio ato de brincar. Durante a atividade o sujeito está preocupado apenas com o processo não com o seu fim.

1.5. O ato de brincar no desenvolvimento da criança

Para se saber qual a importância do ato de brincar para o desenvolvimento e construção do conhecimento, é necessário que se observe antes de mais uma criança a brincar. Ao brincar, a criança aprende a lidar com o mundo e forma a sua personalidade, recriando situações do quotidiano onde experimenta sentimentos básicos, sendo que “(...) tem consequências significativas para o desenvolvimento infantil, que são, consistentes com objetivos básicos da educação na primeira infância” (Spodek et al, 1998:213)

A observação e a correta interpretação do ato de brincar, dão ao Educador/Professor e aos pais um instrumento valioso para entender as crianças, além da oportunidade de reunir informações para proporcionar aspetos lúdicos que agradem à própria essência da criança e a ajudem a crescer. O brincar abre as portas para se vestir o casaco pedagógico que se tricou, contudo não deve servir para fazer “ entrar na cabeça da criança certas noções ou certas aprendizagens, que isoladas, seriam demasiado rebarbativas.”(Deconchy, (s/d):171)

Porque desta forma estaria-se a deturpar o papel ativo da criança, a sua função de construtor, e não estaríamos a considerar como um ser presente, estaria-se sim a ir pelo caminho da pedagogia transmissiva só que de uma forma disfarçada.

De referir que, para que o processo de desenvolvimento da criança se processe de forma coerente e correta, esta deve ser respeitada nas suas brincadeiras, dando a oportunidade de se desenvolver a socializar, para que futuramente tenha facilidade de trabalhar em equipa, obedecer a regras necessárias, aceitar opiniões alheias e saber expor as suas, podendo ser um individuo critico capaz de desenvolver ao máximo as suas potencialidades numa sociedade cada vez mais cosmopolita e em constantes mutações...

O ato de brincar ao ser considerado como que a ação do Homo Ludens, que faz parte da essência do ser humano, promove o desenvolvimento físico e intelectual e favorece o desenvolvimento dos vínculos afetivos e sociais. É o instrumento privilegiado de desenvolvimento e educação para a vida, pois “ as relações cognitivas e afetivas, consequentes da interação lúdica, propicia o amadurecimento emocional e vão pouco a pouco construindo a sociedade infantil.” (Cunha,1998:10)

Além de ser uma situação imaginaria, o brincar é também uma atividade regida por regras. Mesmo no universo do “faz de conta” há regras que devem ser seguidas.

Ao brincar com um táxi, por exemplo, exerce o papel de taxista. Para isso tem que tomar como modelo os taxistas reais que conhece e extrair deles um significado mais geral e abstrato para o taxista, porque

“ A invenção de verdadeiros argumentos permite às crianças brincar e identificar-se com uma personagem importante: o Educador, o Médico, o Policial, entre outros. Esta possibilidade, se não for reprimida pelos pais, leva-nos a realizar uma parte do seu desejo sob uma forma simbólica. Esta realização do desejo é um dos motores de desenvolvimento mental. Traz prazer mediante uma realização pessoal. Deixar as crianças brincar é pois, permitir-lhes desenvolver as possibilidades criadoras posteriores.” (Guimarães et al, cit Volvot 1986:154)

Para brincar conforme as regras, tem que esforçar-se para exibir um comportamento como criança.

Tanto pela criação da situação imaginária, como pela definição de regras específicas, o brincar cria uma zona de desenvolvimento na criança. Ao brincar, a criança comporta-se de uma forma mais avançada do que nas atividades da vida real e também aprende a separar o objeto do significado.

Segundo Voizot,

“ as aparentes influencias da criança não são senão etapas nas aquisições. O seu modo de comportamento é a sua maneira de ser nesta idade e deve ser aceite como tal. Mas o adulto ajudá-lo-á a abandonar este modo de comportamento e de pensamento para se inserir cada vez melhor no mundo. Este movimento em direção aos “grandes” não se faz sem ruturas, sem retornos, e é necessário aceitá-los”(idem:146).

O brincar deve ser então, encarado como um meio, um direito e um dever...na medida em que, é através da ludicidade que a criança desenvolve o bio-psico-socio-cultural e pode transmitir o que a atormenta, o que deseja...É um direito, porque toda a criança precisa de brincar sendo um dos direitos presentes nos direitos da criança. Quanto ao dever, acaba por ser mais um dever por parte do adulto, que deve proporcionar as condições, a segurança, o tempo, a qualidade, e a importância do brincar.

Brincar é de fato indispensável á saúde física, emocional e intelectual da criança é um ato natural que, bem aproveitado, contribuirá futuramente para a eficiência e equilíbrio do adulto.

1.6. O Jogo

O conceito de jogo não é por si só consensual podendo afirmar-se até que existe alguma ambiguidade, quando de autor para autor, se busca uma definição. Esta é quase sempre feita, conforme a perspectiva teórica abordada, dando uma maior ou menor ênfase às condições psicológicas do indivíduo, ao seu comportamento, ou ao contexto no qual decorre o próprio ato de jogar.

Assim, de entre a abundância e riqueza das finalidades do jogo é preciso apurar o que há de semelhante em práticas aparentemente tão diversas. Para se lhe poder dar uma definição mais exata será necessário procurar o seu “maior denominador comum”.

Atendamos a algumas definições de jogo.

Para o filósofo holandês John Huizinga(citado por Ferran e tal, 1979), o jogo é

“Uma ação de uma atividade voluntária realizada dentro de certos limites de tempo e de lugar, segundo uma regra livremente consentida mas imperativa, provida de um fim em si, acompanhada de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de se ser diferente do que se é na vida normal”.

“ Na criança, o jogo é, antes tudo prazer. É também uma atividade seria em que o fingir as estruturas ilusórias, o geometrismo infantil, a exaltação, têm uma importância considerável.”

(Jean Chateu, 1987).

“O jogo é toda a ocupação sem qualquer outra finalidade flexível que não seja a ocupação em si mesma. É uma atividade fortuita e infinitamente flexível que nos brinda uma oportunidade para ampliar e reorientar tanto a mente como o espírito.”

(Newson).

Roger Callois (1990) definiu o jogo pelas formas que toma esta atividade, a saber, livre, separada, incerta, improdutiva, regulamentada e fictícia.

Da concepção de Piaget (1978) sobre o jogo, ressaltam duas ideias fundamentais: a primeira, de que o jogo consiste no “ primado da assimilação sobre a acomodação”, consistindo a assimilação na “ interpretação de objetos ou acontecimentos, em que temos nas estruturas já existentes no organismo.” E a acomodação “ na modificação das estruturas existentes no organismo para que se possa incorporar novas experiências.” O autor referido (id), considera mesmo o jogo “ solidário do pensamento, do qual constitui

um pólo mais ou menos diferenciado”. E neste caso, o jogo acompanha o processo de desenvolvimento cognitivo, explicando-se através das estruturas mentais que a criança vai gradualmente adquirindo.

Segundo Selmo Wasserman (1990)

“ O jogo é, para as crianças, mais do que um meio para conseguirem algumas vitórias, é um meio de obter informações, respostas e é único no seu poder de dissociação entre meios e fins para permitir a exploração da forma como eles se relacionam entre si”.

O jogo, di-lo bem a psicologia é a condição sim que não a do desenvolvimento infantil, mas é também de uma vida em busca da felicidade, do prazer, do divertimento. Jogar é viver, mas viver – é preciso acentua-lo – também é jogar.

Neste sentido, o jogo pode definir-se como toda a atividade que tem como primeiro objetivo o prazer. Um prazer que é perseguido consciente ou inconscientemente pelo homem.

É em busca de prazer que a criança recebe o gesto que achou interessante, ou seja, a criança procura o prazer através de uma atividade interessante a qual se transforma em jogo pelo prazer que proporciona. O prazer é inerente ao jogo, mas não á atividade que o estrutura formalmente.

Quanto à etimologia da palavra jogo, é de referir que o seu étimo é *jocus*, que significa graça, gracejo e brincadeira. São sentidos que andam ligados não só ao jogo como também á dança e ao teatro. Porém, a palavra jogo encontra-se mais ligada à palavra latina, devido ao seu significado, ou seja, divertimento e passatempo.

Na relação jogo - brinquedo – jogar, note-se que a terminologia é vaga e o seu uso impreciso. Se é verdade que a palavra jogo designa uma atividade, intelectual ou física, ela designa igualmente aquilo que serve para brincar. O brinquedo é um objeto que serve para brincar. Para Bandet e Sarazanas (1973), “ os jogos são as mais serias ocupações das crianças”, estando estes intimamente ligados aos brinquedos. O brinquedo provoca o impulso de atividade que se vai ter em jogo; ele suporta essa atividade, é função da sua associação com o jogo.

As extensões destes termos são vastas e encobrem-se parcialmente. No entanto, a extensão da palavra jogo é mais vasta que a de brinquedo dado que jogo designa atividade de jogar e objeto que serve para o jogo, enquanto brinquedo apenas designa objeto.

Existem certos elementos que caracterizam os diversos tipos de jogos e que podem ser resumidas assim:

- Capacidade de absorver o participante de maneira intensa e total (clima de entusiasmo, sentimento de exaltação e tensão seguidos por um estado de alegria e distensão). Envolvimento emocional
 - Atmosfera de espontaneidade e criatividade.
 - Limitação de tempo: o jogo tem um estado inicial, um meio e um fim; isto é, tem um caráter dinâmico.
 - Possibilidade de repetição
 - Limitação do espaço: o espaço reservado seja qual for a forma que assuma é como um mundo temporário e fantástico.
 - Existência de regras: cada jogo se processa de acordo com certas regras que determinam o que "vale" ou não dentro do mundo imaginário do jogo. O que auxilia no processo de integração social das crianças.
 - Estimulação da imaginação e autoafirmação e autonomia.

Em suma, e segundo Huizinga (1980), o jogo pode ser definido como

“uma ação livre, vivida como fictícia e situada para além da vida corrente, capaz, contudo, de absorver completamente o jogador; uma ação destruída de todo e qualquer interesse material e de toda e qualquer utilidade; que se realiza num tempo e num espaço expressamente circunscrito, decorrendo ordenadamente e segundo regras dadas e suscitando relações grupais que ora se rodeiam propositadamente de mistério ora acentuam, pela simulação, a sua estranheza em relação ao mundo habitual”.

1.7. Classificação de jogo

A grande variedade de jogos não é senão um dos maiores aspetos da confusão que caracteriza no plano científico o fenómeno de jogo. Outrora, objeto da análise antropológica sobretudo, o jogo depende hoje de uma análise pluridisciplinar particularmente mobilizadora de um rigoroso estudo sociológico.

O fenómeno do jogo não escapou ao processo classificatório, um clássico em psicologia.

O interesse por uma tipologia ou classificação do jogo è o de permitir organizando e descrevendo um conjunto de objetos repartidos em subconjuntos coerentes, facilitar a apreensão desse conjunto na sua diversidade.

Segundo Ferran, Mariet e Porcher (1979), como classificação de tipo erudita temos a apresentada por M. Borotrav. Esta classificação distingue primeiro três categorias de jogos:

Os jogos verbais, imitativos e mágicos, os jogos de iniciação - esta categoria compreende ao mesmo tempo os jogos inventados pelos pais para as crianças, as criações lúdicas das crianças, os divertimentos individuais e coletivos, os jogos de sorte, de azar, os jogos mágicos e, finalmente, os jogos de simulacro; esta última compreende os “jogos de ser” (casamentos, escolas, etc.), as profissões e os brinquedos do tipo dos soldadinhos e das bonecas;

Os jogos de força ou destreza – esta categoria compreende jogos como os papagaios de papel, o pião, como os dependentes da ginástica ou das atividades desportivas;

Os jogos intelectuais – incluem-se nestes os jogos de memória, os jogos geométricos e os jogos de combinação (xadrez, damas, etc).

Para além da classificação de jogo por vários psicólogos, o jogo pode ser classificado de várias formas, de acordo com o critério dotado.

Para Piaget e Wallon, os jogos são muito importantes no desenvolvimento da criança e também se divide em algumas categorias.

No entanto, não é possível fixar as idades em que os vários jogos começam a surgir, as condições exteriores, as características individuais alteram os estágios da atividade lúdica, mas, a escolha dos jogos é muito frequentemente reveladora dos gostos e das necessidades e não será nunca demais insistir na observação das crianças quando estas brincam e na forma como utilizam os brinquedos.

Assim, tendo em conta as fases do desenvolvimento da criança, Henri Wallon (1981) distingue os jogos funcionais, os jogos de ficção, os jogos de aquisição e os jogos fabricados.

Jogos funcionais – englobam movimentos muito simples, como estender e dobrar os braços ou as pernas, agitar os dedos, tocar os objetos, imprimir-lhes balanceamentos, produzir sons e ruídos.

Jogos de ficção – cujo tipo é brincar com a boneca, montar um pau como se fosse um cavalo, etc. intervém uma atividade cuja interpretação é mais complexa, mas que está também mais próxima de certas definições melhor diferenciadas que têm sido propostas do jogo.

Jogos de aquisição – nestes a criança é, segundo uma expressão corrente, toda de olhos e toda de ouvidos, observa, escuta, esforça-se por perceber e compreender: coisas e seres, cenas, imagens, contos, canções, parecem captá-la totalmente.

Jogos de fabricação – a criança diverte-se a reunir, combinar, modificar, transformar objetos, e a criar novos. Longe de serem eclipsados pelos jogos de fabricação, a ficção e a aquisição têm aqui, muitas vezes, o seu papel.

A propósito do nascimento dos jogos e dentro de uma perspectiva genética, Piaget (1978) considera que o jogo funciona como assimilação pura, que modifica a informação

recebida em função das necessidades da criança e faz por outro lado parte integrante do desenvolvimento da inteligência. Piaget faz distinção de três formas de jogo.

a) O jogo de exercício

Representa a forma inicial do jogo na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento cognitivo. Manifesta-se na faixa etária de zero a dois anos e acompanha o ser humano durante toda a sua existência — da infância à idade adulta. Neste período sensório-motor, é o que se faz por movimentos no espaço, a manipulação de objetos e o controle perceptual que isso implica. O movimento ou o grito é repetido por causa dos novos efeitos que produz.

b) O jogo simbólico

Tem início com o aparecimento da função simbólica, no final do segundo ano de vida, quando a criança entra na etapa pré-operatória do desenvolvimento cognitivo. Um dos marcos da função simbólica é a habilidade de estabelecer a diferença entre alguma coisa usada como símbolo e o que ela representa seu significado.

c) O jogo de regras

Constituem-se os jogos do ser socializado e se manifestam quando, por volta dos 4 anos, acontece um declínio nos jogos simbólicos e a criança começa a se interessar pelas regras. Desenvolvem-se por volta dos 7/11 anos, caracterizando o estágio operatório-concreto.

Mais recentemente Jean Chateau (citado por Ferran et la , 1979) estudou os principais tipos de jogos que surgem ao longo da vida das crianças. Distingue:

- 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 do 1º ciclo;
- Os jogos de sociedade, que só se organizam verdadeiramente no fim da infância.

Terminada esta abordagem pelas diferentes classificações do jogo, é de referir que esta variedade de formas, em relação a cada idade e tipo devida se deve o facto de nenhuma das teorias conhecidas ter podido explicar satisfatoriamente a função do jogo.

1.8. O jogo na perspectiva de alguns autores

Ao longo dos tempos começou-se a constatar-se que o brincar/jogar era uma atividade característica da infância e, como tal, foram surgindo alguns autores que se destacaram e que ainda hoje estão vivos pelas suas descobertas na história da Educação. Assim Froebel, Freud, Vygotsky, Piaget e Winnicott são alguns dos autores estudados para este trabalho.

- **Froebel**

Froebel foi o primeiro autor a valorizar o jogo, como um elemento pedagógico essencial, por isso criou o Jardim de Infância de Froebel que possuía bastante espaço e muitos jogos e brinquedos. Este autor deu especial relevância á relação mãe-bebe e, após ter observado mães brincando com os seus filhos, chegou à conclusão que as crianças associam objetos com palavras mas, na maioria dos casos, as mães não se apercebem da verdadeira iniciativa da criança a brincar.

Para Froebel, “brincar é a fase mais importante da infância, do desenvolvimento humano neste período”.(1912,p.54). Para além disto, este autor demonstrou a importância do brincar como expressão de necessidade, como atividade que proporciona prazer e é seria. Assim, considerou a brincadeira da criança como uma ação livre e espontânea nos primeiros anos de vida. “ Neste estágio de desenvolvimento a criança vai crescendo como ser humano que sabe usar seu corpo, seus sentidos, seus membros (...)”. (idem, p48).

De facto, a criança brinca porque isso lhe proporciona prazer e esta ação espontânea leva ao seu desenvolvimento.

Outro aspeto que Froebel considera fundamental é que, nas brincadeiras, a criança tenta compreender o mundo ao reproduzir situações da vida.

Por tudo isto, com a criação dos dons de Froebel e os seus brinquedos, pretende que as crianças tenham um espaço, onde possam representar a sua imaginação, expressar a linguagem e a liberdade de expressão.

- **Freud**

Para Freud, o brinquedo e o brincar são os melhores representantes psíquicos dos processos interiores da criança. Freud salienta o conteúdo emocional do brincar. Ao fazê-lo, a criança não se situa apenas no momento presente mas também no seu passado e no seu futuro. Isto indica que a criança, ao brincar fá-lo de acordo com as suas características e de acordo com a sua experiência passada, que se reflete na sua brincadeira (presente) e no seu futuro, pois poderá favorecer o seu desenvolvimento.

Este autor vê o brincar como uma atividade terapêutica, pois permite á criança superar determinadas frustrações e conflitos interiores. A criança resolve as situações traumáticas ao “transferir” a experiência desagradável para outros seres ou objetos.

Freud salientou também a repetição de algumas ações pela criança enquanto brinca. Estas podem ser ações agradáveis ou desagradáveis. Segundo a perspectiva Freudiana, há um vínculo entre o prazer e o jogo que está presente no desejo de crescer e no domínio de situações desagradáveis.

Na opinião de Freud, o jogo não tem em conta o princípio da realidade, mas o de prazer. A criança serve-se do jogo para se libertar dos seus problemas e conflitos.

- **Vygotsky**

Vygotsky considerou o jogo infantil como a principal fonte de desenvolvimento, principalmente durante o período Pré – escolar. Para ele, a criança tem um desenvolvimento maior quando está a brincar pelo que é importante valorizar o jogo e o brincar da criança.

“Para Vygotsky(1984), o que define o brincar é a situação imaginaria criada pela criança”(Kishimoto, 1999,p.60).

Este autor deu uma grande importância ao desenvolvimento cognitivo, isto é , a interação existente entre a criança e as pessoas com quem convive habitualmente.

“ Todos conhecemos o grande papel que nos jogos a criança desempenha a imitação, com muita frequência estes jogos são apenas um eco que as crianças viram e escutam aos adultos, não obstante estes elementos da sua experiência anterior nunca se reproduzem no jogo de forma absolutamente igual e como acontecem na realidade. O jogo de criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança”.

(Vygotsky,1999, p.12).

De acordo com Vygotsky, o que a criança vê e escuta constitui o primeiro ponto de apoio para a sua futura criação. A criança armazena o material que “viu” e “escutou” e, posteriormente, elabora a sua fantasia e a imaginação que desempenha um papel fulcral no desenvolvimento das suas estruturas mentais.

“ O homem não está limitado por um pequeno círculo, nem pelos estreitos limites da experiência pessoal e pode ir mais além destes limites, mediante a imaginação.”.(idem, p.13). Através do imaginário, tudo é possível para a criança, pois não existem barreiras nem limites físicos e tudo pode acontecer. Segundo Vygotsky (1979,p.138) “ No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação (...)”.

“A Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal é um conceito formulado por Vygotsky para explicar que a criança é capaz de fazer com o auxílio de pessoas mais experientes. Ele acredita ser o jogo crucial para o desenvolvimento cognitivo, pois o processo de criar situações imaginárias leva ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Isto acontece porque novos relacionamentos são criados no jogo entre significados e ações”.

(Friedmann, 2001,p.36).

As relações sociais são muito importantes para o desenvolvimento da criança. Uma das funções básicas do brincar, é permitir que a criança aprenda a resolver situações de conflito que vivencia no dia a dia e, para isso a criança usará a observação, a imitação e a imaginação.

“O brincar da criança é imaginação em ação” (Vygotsky or Fridmann s/d,p.35).

- **Piaget**

Piaget foi um autor que se debruçou sobre o estudo da inteligência, bem como na formação do conhecimento humano. Como tal, a descrição que Piaget faz do brincar enquadra-se na sua teoria do conhecimento. “ O jogo é a construção do conhecimento”. (Kamii,p.27).

Na teoria de Desenvolvimento de Piaget, existem quatro fatores gerais responsáveis pelo desenvolvimento mental: a maturação, o exercício e a experiência adquirida na ação efetuada sobre os objetos, as interações e as transmissões sociais e o equilíbrio, que é para Piaget, o mais importante de todos.

Para Piaget (1971), quando brinca a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto mas da função que a criança lhe atribui” (Kishimoto,1999,p.59).

O jogo é uma forma de pensamento, para Piaget. Segundo Kamii (1996,p.26) “ o jogo pode ser definido de uma geral como o conjunto de atividades às quais o organismo se entrega, principalmente pelo prazer da própria atividade.”

Jean Piaget, classificou os jogos em quatro tipos: jogos de exercício, os simbólicos, os de construção e os de regras. Este autor referiu que o brincar da criança progride ao longo de três estádios, sendo estes: o brincar prático, o brincar simbólico e os jogos de regras. O brincar prático refere-se à repetição de ações simples que em geral, ocorrem no segundo ano de vida da criança.

O brincar simbólico caracteriza-se pela capacidade da criança representar mentalmente alguém ou algo, isto é utilizar diferentes símbolos. Surge assim o mundo do faz de conta e da fantasia. Este brincar que ocorre aproximadamente entre os três e cinco anos de idade, baseia-se na satisfação de imitar gestos, ações, papéis, modelos, jogos de faz de conta.

Por último, os jogos de regras que aparecem a partir da idade escolar, entre os seis e sete anos de idade, são os jogos que envolvem regras concretas fáceis de serem aplicadas e podem ser mesmo definidas pela própria criança. Estes tipos de jogos de regras podem ser

mais simples ou mais complexos, sendo esta atividade muito importante para o desenvolvimento de competências sociais. Deste modo, é possível situar-se em relação aos outros respeitando hierarquias e regras. Esta descoberta fará a criança sentir-se integrada num grupo e crescer dentro dele.

“Na teoria piagetiana, a brincadeira não recebe uma conceituação específica. Entendida como ação assimiladora, a brincadeira aparece como forma de expressão de conduta, dotada de características metafóricas como espontâneas, prazerosa”

(Kishimoto,1999,p.32).

- **Winnicott**

Winnicott foi um autor que deu uma grande importância ao brincar. Para ele, quando a criança ou adulto brincam desenvolvem a imaginação. “É no brincar e talvez apenas no brincar que a criança ou adulto fruem de sua liberdade de criação”.(1975,p.79).

A importância do brinquedo e do brincar não é apenas uma necessidade biológica destinada a descarregar energia. A este propósito Winnicott refere: “ É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto pode ser criativo e utilizar a sua personalidade integral: e é somente criativo que o indivíduo descobre o eu (self).” (1975,p.80). Segundo este psicanalista, não existem ações inúteis e brincar é o caminho certo para que a criança/adulto se conheçam a si próprios.

De acordo com Winnicott cit. Gouveia(1999,p.10) uma das características do ato de brincar, é que “este se desenvolve numa área intermédia entre o mundo real e o imaginário, num estado de suprema concentração entre o sonho e a realidade”. O brincar é uma atividade que está além da mera satisfação de desejos. O ato de brincar necessita de um espaço e tempo próprios.

“ O brincar facilita o crescimento e, portanto, conduz aos relacionamentos grupais, é uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros”.(Winnicott,1975,p.63).

Brincar implica satisfação, envolve o corpo, uma partilha de experiências culturais e dá vida aos sorrisos, isto é, há uma transformação entre o imaginário e própria realidade. Todavia quando brinca, a criança em geral fá-lo com objetos, isto é brinquedos por isso foi

necessário salientar o que são brinquedos, quais as suas características, tudo aspetos que o adulto deve ter em consideração.

1.9. A importância do lúdico na aprendizagem⁶

O lúdico tem origem na palavra latina "ludus" que quer dizer "jogo". Se se achasse confinado a sua origem, o termo lúdico estaria referindo-se apenas ao jogar, ao brincar, ao movimento espontâneo. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinónimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo. (ALMEIDA)

O Lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. Assim, na idade infantil e na adolescência a finalidade é essencialmente pedagógica. A criança e mesmo o jovem opõe uma resistência à escola e ao ensino, porque acima de tudo ela não é lúdica, não é prazerosa. (NEVES)

Segundo PIAGET, o desenvolvimento da criança acontece através do lúdico. Ela precisa de brincar para crescer, precisa do jogo como forma de equilíbrio com o mundo (BARROS).

Para VITAL DIDONET

“é uma verdade que o brinquedo é apenas um suporte do jogo, do brincar, e que é possível brincar com a imaginação. Mas é verdade, também, que sem o brinquedo é muito mais difícil realizar a atividade lúdica, porque é ele que permite simular situações”.

(BERTOLDO, RUSCHEL)

A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser,

⁶ MAURÍCIO, Juliana Tavares in “Aprender Brincando, o lúdico na aprendizagem”, disponível em <<http://www.profala.com/arteduceesp140.htm>> consultado dia 23/03/2012.

é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

O lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento e, o que é mais importante, vai se socializando.

A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporcionará a criança estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, bem como relacioná-la as demais produções culturais e simbólicas conforme procedimentos metodológicos compatíveis a essa prática.

De acordo com Nunes, a ludicidade é uma atividade que tem valor educacional intrínseco, mas além desse valor, que lhe é inerente, ela tem sido utilizada como recurso pedagógico. Segundo Teixeira 1995 (apud NUNES), várias são as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e a utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem:

- As atividades lúdicas correspondem a um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;
- O lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo.

Ele é considerado prazeroso, devido a sua capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo. É este aspecto de envolvimento emocional que o torna uma atividade com forte teor motivacional, capaz de gerar um estado de vibração e euforia. Em virtude desta atmosfera de prazer dentro da qual se desenrola, a ludicidade é portadora de um interesse intrínseco, canalizando as energias no sentido de um esforço total para consecução de seu objetivo. Portanto, as atividades lúdicas são excitantes, mas também requerem um esforço voluntário;

- As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais. Sendo uma atividade física e mental, a ludicidade aciona e ativa as funções psiconeurológicas e as operações mentais, estimulando o pensamento.

Em geral, o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é este: desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões. (NUNES)

2.EDUCAÇÃO ESPECIAL

2.1. O conceito de educação especial

Para uma melhor compreensão do conceito de Educação Especial temos de ter em conta a sua evolução histórica.

O percurso da Educação Especial, até aos dias de hoje, foi longo e com muitas alterações. Hoje conhecemos o termo “Educação Especial”, mas nem sempre foi assim. O percurso desde a exclusão até à inclusão das crianças / jovens com N.E.E. está relacionado com características do foro económico, social e cultural de cada época, visto estas características serem determinantes para a forma como se vê a diferença. Deste modo, podemos marcar a evolução histórica deste conceito em quatro fases, sendo elas a exclusão, segregação, integração e, nos dias de hoje, inclusão. Estas fases marcam um caminho em que estão subjacentes ideias e práticas, relativamente às quais, no caso da inclusão, a formação de professores é um dos fatores fundamentais à sua implementação.

Ao longo da história podemos verificar situações de abandono, ignorância, medo e superstição, as quais constituíram fatores de isolamento dos indivíduos com deficiência, o que contribuiu para o impedimento do seu desenvolvimento.

2.1.1. Da Exclusão à Segregação

Podemos situar o início do percurso da Educação Especial nos finais do século XVIII, que se caracterizou pela ignorância e rejeição das pessoas diferentes. Ao longo dos tempos, todas as sociedades recorrem a práticas reguladoras relativamente ao que é “diferente” e as crianças com deficiência não são exceção. Vejamos alguns exemplos.

Para as sociedades mais antigas era normal praticar o infanticídio nas crianças que apresentassem anormalidades.

Na Idade Média, para os egípcios, a deficiência era vista como algo divino, por outro lado, para os gregos e para os romanos era vista como algo maligno e, deste modo, afastavam-nos e abandonavam-nos. Por estes motivos, estas crianças eram perseguidas,

julgadas e muitas vezes executadas. No entanto, durante este período o infanticídio foi, aos poucos, deixando de ser permitido pela legislação.

Já nos tempos medievais, surgiram as primeiras atitudes de caridade relativamente à deficiência. Alguns nobres e algumas ordens religiosas fundaram hospícios e albergues que acolhiam os deficientes, onde os deficientes apenas eram alimentados, vestidos e pouco mais. Porém, a ideia de que os deficientes representavam uma ameaça para pessoas perdurou ao longo dos tempos. Desta forma, a reclusão destas pessoas, realizada em condições de profunda degradação, abandono e miséria, foi vista, por conseguinte, como necessária à segurança da sociedade.

Segundo Bautista (1997:22),

“Nos séculos XVII e XVIII os deficientes mentais eram internados em orfanatos, manicómios, prisões e outros tipos de instituições estatais. Criou-se um mundo artificial para o deficiente, longe da família e da sua comunidade natural. Ali ficavam junto de delinquentes, velhos, pobres... indiscriminadamente”.

Numa perspetiva segregacionista, encontrou-se razão para afastar e separar os indivíduos que se desviavam da norma socialmente estabelecida. Na prática educativa, isto traduziu-se na institucionalização com o objetivo meramente assistencial, tendo como ideia principal a separação da pessoa normal da não normal. Ou seja, separavam-se os deficientes, segregando-os e discriminando-os. Ao longo do século XIX e da primeira metade do século XX, os deficientes foram, desta forma, inseridos em instituições de cariz assistencialista. O clima da sociedade era favorável à criação de instituições cada vez maiores. No entanto, estas instituições eram construídas longe das povoações, onde as pessoas deficientes eram afastadas da família, permaneciam incomunicáveis e privadas de liberdade.

Na ótica de Correia (1997:13),

“A política global consiste agora em separar e isolar estas crianças do grupo principal e maioritário da sociedade. Há uma necessidade, óbvia e compreensível, de evidenciar empenho na resolução do problema: começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência”.

Por outro lado, ao longo do século XIX, criaram-se escolas especiais para surdos e cegos e, no fim deste século, também se iniciou o atendimento aos deficientes mentais em instituições que fora criadas para este fim. Nesta fase da Educação Especial era necessário um relatório médico, pois era este que ditava qual a instituição que a criança ia frequentar. Foi uma fase de cariz médico-terapêutico, onde se reconhecia o direito à educação especializada e à reabilitação. Porém, apesar da crescente preocupação com a educação destas crianças, o processo de os colocar numa escola de Ensino Especial ou numa classe especial não deixava de ser um processo segregativo. No entanto, com este grande passo, as pessoas com deficiência foram tomando um papel cada vez mais ativo na sociedade o que lhes proporcionou melhores condições de vida. Sendo assim, a sociedade começou a ter consciência da necessidade de prestar apoio às pessoas com deficiência, mesmo que no início este apoio tenha sido apenas de caráter mais assistencial do que educacional e agora educacional para parte desta população.

A segunda Guerra Mundial deu origem a um número assustador de estropiados, mutilados e perturbados mentais. Desta forma, a sociedade foi obrigada a olhar para estas pessoas de maneira diferente, pois era necessário assumir responsabilidades para que houvesse resposta para estas pessoas. Muitos pais começaram a expressar um grande descontentamento no que dizia respeito aos procedimentos escolares que conduziam à segregação dos seus filhos ou até à inexistência de programas educativos próprios.

2.1.2. Da Segregação à Integração

Como podemos constatar, durante o século XX, a Educação Especial passou por reformulações. A partir dos anos sessenta deste século, os pressupostos teóricos e as práticas de institucionalização começaram a ser questionados. As transformações sociais depois da segunda Guerra Mundial, a Declaração dos Direitos da Criança e dos Direitos do Homem e a mudança de filosofia relativamente à Educação Especial, que estiveram na origem da fase da integração, contribuíram para perspetivar a diferença com um novo olhar.

Este século caracterizou-se pelo início da obrigatoriedade e expansão da escolaridade detetando-se, assim, que os alunos que apresentavam algumas dificuldades tinham dificuldade em seguir o ritmo normal da turma, não conseguindo acompanhar as restantes crianças da mesma idade. É desta forma que nasce uma pedagogia diferente, ou seja, uma educação especial institucionalizada que se baseava nos níveis de capacidade intelectual. Nesta altura, proliferaram as classes especiais, bem como a rotulação das crianças. As escolas especiais aumentaram de acordo com as diferentes etiologias, tais como surdos, cegos, deficientes mentais, espinhas bífidas, dificuldades de aprendizagem, paralisia cerebral, entre outros. Deste modo, estas escolas especiais, que estavam separadas das escolas regulares, tinham os seus programas próprios (de acordo com a deficiência com que trabalhavam) e constituíam um subsistema de Educação Especial diferenciado em relação ao sistema educativo geral.

Bairrão et al., citado por Serra (2002:58), menciona que

“O movimento de integração deu-se em primeiro lugar nos países nórdicos, Suécia, Dinamarca, Noruega, onde foi progressivamente implantado desde os anos 60; na Itália verificou-se a integração radical após os anos 70 e 80; a Holanda e a Alemanha foram caminhando lentamente para a integração, mantendo estruturas segregadas de grande qualidade”.

Em 1969, na Dinamarca, falou-se pela primeira vez em Integração. Na fase de Integração, de acordo com Silva (2009: 139),

“ (...) defendia-se um atendimento educativo diferenciado e individualizado, de forma a que cada aluno pudesse atingir metas semelhantes, o que implicava a necessidade de adequar métodos de ensino, meios pedagógicos, currículos, recursos humanos e materiais, bem como os espaços educativos, tendo em conta que a intervenção junto destes alunos, respeitando a sua individualidade, deveria ser tão precoce quanto possível e envolver a participação das famílias”.

Esta fase fundamentou-se em dois princípios chave: a normalização e a proximidade. O princípio da normalização está subjacente ao conceito de normalidade. Entenda-se que esta normalidade não era tornar a criança deficiente em “normal”, por outro lado, o que se pretendia era que o espaço de escolarização fosse a escola regular e não as escolas especiais / instituições. Ou seja, este princípio pretendia tornar as

oportunidades iguais para todos. Por seu turno, o princípio da proximidade está subjacente à normalização; isto é, se os alunos com deficiência têm o direito de estar na escola regular, então também têm o direito que essa escola seja a mais próxima da sua residência (ao contrário das escolas especiais em que as crianças tinham de ir para longe da sua família). Subjacente a estes princípios estava o conceito de individualização em que o atendimento educativo a dar aos alunos se devia ajustar às características de cada um deles.

Nesta fase começou a considerar-se que as escolas especiais proporcionavam às crianças com deficiência um ambiente muito restrito.

Em 1975 foi aprovada, pelo Congresso dos Estados Unidos da América, a Public Law 94-142 (“The Education for All Handicapped Children Act”).

Na opinião de Correia, citado por Silva (2009:139),

“Esta lei defendia educação pública e gratuita para todos os alunos com deficiência, avaliação exaustiva e práticas não discriminatórias quer cultural quer racialmente, a colocação dos alunos num meio o menos restritivo possível, a elaboração de planos educativos individualizados que deveriam ser revistos anualmente pelos professores, encarregados de educação e órgãos de gestão da escola, a formação de professores e outros técnicos e o envolvimento das famílias no processo educativo dos seus educandos”.

Ainscow (1998), citado por Serra (2002:58), afirma que esta lei foi concebida para corrigir a negação de facto dos direitos dos deficientes à educação e que

“(…) a característica fundamental do atendimento era a exigência de que em todo o país, a totalidade das escolas estatais proporcionasse a todas as crianças em idade escolar a educação adequada, independentemente da natureza da deficiência. Mais especificamente, a legislação determinava que o ensino ministrado aos alunos com deficiências tivesse lugar num ambiente que fosse o menos restritivo possível, o que para a grande maioria significava a integração na classe regular”.

Três anos mais tarde, em 1978, destacou-se o relatório Warnock já referido na primeira parte deste trabalho. Este relatório defendia que as dificuldades de aprendizagem que se verificavam nas crianças dependiam de vários fatores, dos quais não seria necessário ser uma deficiência. Porém poder-se-ia agravar no caso de não existir uma intervenção educativa adequada. Desta forma, o relatório propunha que se tomassem

algumas medidas, tais como: a reavaliação dos alunos que estavam nas escolas do ensino especial; os professores do ensino regular deviam ser consciencializados no que diz respeito à integração escolar; que se tivesse em conta a importância da articulação entre as diversas pessoas que interferiam no processo educativo destas crianças. O grande contributo deste relatório foi a introdução do conceito N.E.E. Para além deste contributo, segundo o Relatório Warnock citado por Silva (2009:140), deveria haver um

“ (...) fornecimento de meios especiais de acesso ao curriculum através de equipamento, instalações ou recursos, modificações do meio físico ou técnicas de ensino especial; acesso a um curriculum especial ou adaptado; atenção especial à estrutura social e ao clima emocional nos quais se processava a educação”.

Em Portugal, ocorreram algumas experiências pontuais nos anos sessenta, contudo só a partir dos anos setenta é que surgiu alguma legislação, a qual foi definindo, a pouco e pouco, o regime de integração progressiva de alunos com N.E.E.. Ainda nesta década, as classes especiais transformaram-se em “salas de apoio” onde, como o próprio nome indica, os professores especializados atendiam os alunos com N.E.E. que estavam integrados em turmas de ensino regular.

Em 1986, com a entrada de Portugal na União Europeia, foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E.), a 14 de outubro do mesmo ano. Esta lei consagrou a Educação Especial como uma modalidade de educação. A L.B.S.E. define como um dos seus objetivos, respeitantes à educação escolar, “assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades”.

Para além desta Lei, houve um outro documento significativo para a Integração em Portugal - o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto. Tal como o Relatório Warnock, este D.L. introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais, permanentes ou temporárias, que substituiu as categorizações do foro médico que até então se utilizavam. O Decreto-Lei 319/91 responsabilizou a escola regular pela educação de todos os alunos, e atribuiu um papel mais explícito aos pais na orientação educativa dos seus filhos. Pela primeira vez, este documento definiu um conjunto de medidas a aplicar aos alunos com

N.E.E., as quais deveriam ser expressas num Plano Educativo Individual que, nas situações mais complexas, remetia para a medida “ensino especial” e para um Programa Educativo. O encaminhamento para uma instituição de educação especial também era previsto, porém era o último dos recursos e só deveria ter lugar quando a escola comprovasse que não tinha capacidade de resposta.

O novo termo, introduzido tanto pelo Relatório Warnock como pelo D.L. 319/91, andou muito tempo “colado” às crianças em situação de deficiência, tendo as várias categorias de deficiência sido substituídas pelo termo genérico de Necessidades Educativas Especiais. Aos poucos, este conceito vai sendo clarificado e a Declaração de Salamanca (1994:6) dá o seu contributo referindo que

“ (...) a expressão “necessidades educativas especiais” refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade”.

2.1.2.1. O conceito de integração

Segundo Correia (1997), a Integração subentende a utilização máxima dos aspetos favoráveis do meio para o desenvolvimento total da personalidade da criança. Este conceito aproxima-se do conceito de “menos restritivo possível”, o qual solicita a colocação da criança com N.E.E. num ambiente o mais normal possível, respeitando as suas características, com o objetivo dela receber uma educação apropriada.

De acordo com Birch, citado por Bautista (1997), a integração escolar é um processo que tem como objetivo unir a educação regular com a educação especial. Esta união, segundo o autor, pretende oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, tendo em conta as suas necessidades de aprendizagem.

Para a N.A.R.C. (National Association of Retarded Citizens, E.U.A.), citada por Bautista (1997:29), a integração é

“ (...) uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar normal”.

2.1.3. Da Integração à Inclusão

Até agora, pudemos compreender o que é a integração e como ela se instalou nas nossas escolas. Podemos dizer que a grande conquista da Integração foi o acesso dos alunos com N.E.E. às escolas regulares.

No período da Integração, a escola começou a ter medidas para adaptar a cada aluno, tais como o currículo alternativo, o currículo específico individual, a alteração curricular individual, entre outras. Entretanto, começou-se a aperceber que o problema das escolas não eram os alunos com deficiência, mas sim os alunos com outro tipo de dificuldades, como por exemplo os alunos com dificuldades de aprendizagem, os alunos de etnia cigana, entre outros. Ou seja, nesta altura a Educação Especial começou a “engrossar”. É então que surge a Declaração de Salamanca, em 1994.

Podemos considerar a Declaração de Salamanca como o início do período da Inclusão. De acordo com esta declaração, todos os alunos devem ter apoio, incluindo aqueles que não apresentam nenhuma deficiência. Esta declaração (1994:6) defende que,

“ (...) a escola regular deve ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, isto é, crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações imigradas ou nómadas, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais”.

“O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto

de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola”

(Declaração de Salamanca, 1994:11-12).

Correia (1997), citado por Serra (2002:93), refere que entende por inclusão “a inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para este fim, com o apoio apropriado (...) às suas características e necessidades”.

Para Rodrigues (2003), estar incluído é muito mais do que uma estar presente fisicamente. Estar incluído é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, ou seja, a criança deve sentir que pertence à escola e a escola deve sentir que é responsável por ela.

Na perspectiva de Leitão (2006), na base do apoio assegurado por professores de Educação Especial, colocar as crianças em contextos separados de aprendizagem é negar às mesmas a oportunidade de poderem, no contexto da turma, interagir com os colegas e aí desenvolverem as competências académicas e sociais que só esses contextos proporcionam.

No paradigma educativo, a inclusão representa uma filosofia de aceitação que se pretende concretizar na construção de um modelo de atendimento educativo onde todas as crianças, respetivas famílias e outros cidadãos possam ser valorizados, respeitados e tratados de igual forma. Neste sentido, torna-se necessário romper com os paradigmas tradicionais de educação, procurando, assim, um novo paradigma, tendo este de estar coerente com a noção de grupo de aprendizagem e com uma nova organização da escola, a qual tem de contribuir para uma sociedade mais humanizada.

No ponto de vista de alguns autores, inclusão significa atender o aluno com N.E.E. na classe regular com o apoio dos serviços de Educação Especial, o que significa que o princípio de inclusão engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para crianças com N.E.E., incluindo as severas.

Assim, entendemos que o termo inclusão é flexível, devendo permitir que seja considerado um conjunto de opções, sempre a situação em causa o exija. Ou seja, os

alunos com N.E.E., no nosso entender, devem estar dentro das salas regulares, mas sempre que seja necessário devem sair ou ter um apoio redobrado, tendo em conta as suas necessidades e características individuais. A sua permanência a tempo inteiro na sala regular pode não ir ao encontro das suas necessidades e características individuais. Sempre que seja necessário a criança deve sair da sala regular e ter apoio de outros profissionais, principalmente em atividades que vão ao encontro das suas necessidades do dia a dia. Deste modo, a criança deve ser vista como um todo e não apenas como um estudante. Para que isto fosse possível, seria necessário que as escolas estivessem apetrechadas com espaços para a realização das atividades que estas crianças possam necessitar.

2.1.3.1. Conceito de Educação / Escola Inclusiva

“ Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.”

(César in Sanches & Teodoro, 2006:70).

Em 1995, Ainscow propôs uma atenção especial a algumas condições que podem ser fatores importantes de mudança nas escolas, das quais: liderança eficaz; envolvimento da equipa de profissionais, alunos e comunidade nas orientações e decisões da escola; planificação realizada colaborativamente; estratégias de coordenação; focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão; e política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Segundo este autor (1998), a educação inclusiva parte do princípio que todos os alunos estão na escola para aprender e, desta forma, participam e interagem uns com os outros, independentemente das dificuldades, mais ou menos complexas, que alguns possam demonstrar e às quais cabe à escola adaptar-se, principalmente porque esta atitude constitui um desafio que cria novas situações de aprendizagem. Sendo assim, podemos dizer que a

diferença é um valor e a escola é um lugar que proporciona interação de aprendizagens significativas a todos os seus alunos, baseadas na cooperação e na diferenciação inclusiva.

Neste sentido, deve-se ter em conta algumas medidas que permitam dar resposta a todos os alunos, no contexto da sua turma, tais como a prática pedagógica dos professores, a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada centrada na cooperação, bem como estratégias como a aprendizagem cooperativa.

No entanto, segundo Silva, citado por Silva (2009:148), também devemos de compreender que,

“Trabalhar com todos os alunos, no mesmo espaço, ainda que em cooperação com a educação especial e outros técnicos, não é uma tarefa linear, que possa ser implementada sem uma retaguarda de suporte que ajude à reflexão sobre o processo. Na ausência de apoio às dificuldades que vão sentindo, as escolas vão respondendo como sabem e como podem a populações cada vez mais diversificadas, como resultado da emigração que tem havido nos últimos anos. Encontrar, no mesmo espaço, crianças portuguesas, brasileiras, orientais, africanas, da Europa de leste, algumas das quais não falam português, é uma situação comum. Responder a estes e àqueles que de entre estes têm necessidades educativas especiais, numa perspectiva de educação inclusiva, sendo um desafio que indiscutivelmente contribui para a melhoria do ensino, é uma competência indiscutivelmente difícil”.

É por este motivo que a formação de professores é tão importante, tanto a inicial como a contínua. É necessário que os professores sejam capazes de trabalhar em conjunto com os alunos, famílias e comunidade.

De acordo com o mesmo autor, para que as escolas se tornem mais inclusivas, é necessário que assumam e valorizem os seus conhecimentos e as suas práticas, que considerem a diferença como um desafio e uma oportunidade para a criação de novas situações de aprendizagem, que sejam capazes de inventariar o que está a impedir a participação de todos, que se disponibilizem para utilizar os recursos disponíveis e para gerar outros, que utilizem uma linguagem acessível a todos e que tenham a coragem de correr riscos.

No entender de Rodrigues (2006), a palavra “inclusão” é empregue com os mais diferentes significados, dando origem a ideias pré-concebidas (e muitas vezes erradas) que pretendem simplificar a sua aplicação ou justificar a sua impossibilidade.

Para que, para além de uma mudança de mentalidades, a educação inclusiva seja uma realidade, é fundamental criar condições e recursos adequados para cada situação.

2.2. A educação especial em Portugal

Tem início, sobretudo, na segunda metade do século XIX, com a criação dos primeiros estabelecimentos para atendimento de surdos e cegos.

Duma maneira lenta os governos vão dando importância e apoio ao Ensino Especial, com muitos altos e baixos, destacando-se já em 1973, a criação da **Divisão do Ensino Especial**.

Começa-se então de maneira oficial a intervir na Educação Especial, primeiro timidamente com professores em itinerância e mais tarde com a criação de Equipas de Educação Especial que visam integrar o diferente, na mesma aula dos seus colegas ditos normais. Veja-se os marcos mais importantes, da integração (inclusão), ao longo do tempo:

- *1759- O Marquês de Pombal expulsa os Jesuítas, o que veio originar uma certa paragem no ensino. Alguns homens letrados, revoltados com o sistema, abandonaram Portugal e refugiaram-se no estrangeiro, onde se inteiram e sofrem a influência do sistema de ensino desses países. É exemplo Luís António Verney, que usava o pseudónimo de “O padre Barbadinho”, e que criticou duramente o ensino em Portugal.*
- *1772- Reforma da universidade de Coimbra e a conseqüente reforma geral do Ensino em Portugal.*
- *1778- Criação do Seminário da Caridade para os meninos orfãos.*
- *1779- Criada a instituição de caridade Casa Pia, por Pina Manique, que se mantém em funcionamento ainda.*
- *1780- Criado o primeiro Seminário de Caridade para os rapazes perdidos.*
- *1822- Reinado de D. João VI, contratação do sueco Aron Born para organizar o Instituto de Surdos, Mudos e Cegos, mais tarde incorporado na Casa Pia de Lisboa.*

- *Em 1863, é fundado o Asilo de Cegos de Nossa Senhora da Esperança, em Castelo de Vide, para cegos idosos e que mais tarde passa a receber crianças e adolescentes.*
- *Em 1888, Madame Sigaud cria o Asilo-Escola António Feliciano de Castilho, em Lisboa, para crianças de ambos os sexos, sendo frequentado mais tarde, só por raparigas.*
- *Em 1893, José Rodrigues Araújo Porto, funda o Instituto de Surdos no Porto.*
- *Em 1900, José Cândido Branco Rodrigues, fundou em Lisboa, um Instituto de Cegos a que deu o seu nome. Mais tarde é transferido para o Estoril.*
- *Em 1903, José Cândido Branco Rodrigues, funda no Porto, o Instituto S. Manuel*
- *Em 1916, é criado o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira - Casa Pia - para observação e ensino de crianças com deficiência mental e problemas de linguagem.*
- *Em 1930, é criada a primeira classe especial junto das escolas primárias.*
- *Em 1945, foi reestruturado o Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e criado o Dispensário de Higiene Mental Infantil, que passou também a ter funções de formação técnica.*
- *Em 1946, são criadas as classes especiais junto das escolas primárias orientadas (Instituto António Aurélio da Costa Ferreira)*
- *Em 1955, é criado o Centro Infantil Hellen Keller pela Liga Portuguesa de Deficientes Motores*
- *Em 1960, é criada, em Lisboa, a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral.*

- *Em 1962, é criada a Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongoloides (APPACM), mais tarde denominada Associação Portuguesa de Pais e Amigos de Crianças Diminuídas Mentais (APPACDM).*
- *Em 1964, o Instituto de Assistência a Menores cria os Serviços de Educação de Deficientes.*
- *Em 1970, é criado, em Coimbra, o Centro de Paralisia Cerebral.*
- *Em 1971, é criada a Associação Portuguesa para Proteção de Crianças Autistas.*
- *Em 1975, é criada a Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral no Porto.*
- *Em 1976, são criados Centros de Educação Especial do Ministério Em 1975, aparecem as primeiras Escolas Especiais das CERCIS - Cooperativas para a Educação e Reabilitação de crianças inadaptadas (deficientes mentais).*
- *Em 1976, são criadas as Equipas de Educação Especial para apoio a alunos com deficiências sensoriais ou motoras com capacidade para acompanharem os currículos comuns nas escolas regulares.*
- *Em 1977, o Decreto-lei nº 174/77, de 2 de maio, aplicado ao Ensino Preparatório e Secundário, permite condições especiais de matrícula e de avaliação a alunos com deficiência.*
- *Em 1979, é publicada a Lei 66/79, de 4 de outubro, Lei da Educação Especial (nunca regulamentada)*
- *Em 1981/82, inicia-se o apoio integrado a alunos com problemas intelectuais.*

- **1988** - *Publicação do Despacho 36/SEAM/SERE. Criação das, ainda em vigor, Equipas de Educação Especial -EEE.*
- **1989** - *Publicação da Lei 9 - Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.*
- **1990** - *Resolução da Assembleia da República nº 20 - aprovação, para ratificação, da Convenção sobre os Direitos da Criança, assinada em Nova Iorque em 29 de janeiro de 1990.*
- **1991** - *Publicação do Dec-Lei nº 319/91: Nova Regulamentação da Integração.*
- **1994** - *Aprovação, por aclamação, da Declaração de Salamanca.*
- **1995** - *Lisboa - 9 e 10 de outubro - Conferência Europeia: “ A Pessoa com Deficiência Mental Face ao Direito ao Trabalho.”*
- **1995** - *3 de dezembro - “Mensagem” do Sr. Ministro da Solidariedade e Segurança Social, a propósito do Dia Internacional da Pessoa com Deficiência.*
- **1996** - *Publicação do Despacho 22/SERE/96 - Viabilidade de formar turmas só com alunos repetentes ou com necessidades educativas especiais.*
- **1997** - *Publicação do Despacho Conjunto nº 105/97 - Enquadramento normativo dos Apoios Educativos.*
- **1999** - *Parecer 3/99 do Conselho Nacional de Educação, publicado em 17 de fevereiro, no D. R. nº 40, II Série, sobre o atendimento às crianças e jovens com N.E.E. (Necessidades Educativas Especiais) em Portugal.*
- **2004** - *Publicação da Lei de Bases da pessoa com deficiência (38/2004).*

2.3. *Necessidades Educativas Especiais*

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

(Brennan in Correia, 1997:48).

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) surgiu, pela primeira vez no relatório Warnock, em 1978. Este relatório evidenciou que uma em cada cinco crianças apresentava N.E.E. num determinado período da sua vida escolar, porém não existe essa proporção de crianças portadoras de deficiência. Deste modo, adotou-se o termo de N.E.E.. De acordo com este relatório, uma criança tinha N.E.E. quando, comparada com crianças da sua idade, apresentava dificuldades significativamente maiores para aprender ou algum problema de ordem física, sensorial, intelectual, emocional ou social, a que os meios educativos existentes nas escolas não conseguiam responder, exigindo uma maior atenção, currículos especiais ou condições de aprendizagem adaptadas. As necessidades destas crianças perspetivam-se, assim, como temporárias ou prolongadas.

Segundo Marchasi e Martin (1990), citados por (Correia, 1997:48), os alunos com N.E.E. são aqueles que “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade”.

Em 1991, o Decreto-Lei 319/91, de 23 de agosto, fundamentando-se no relatório de Warnock, introduziu, pela primeira vez, este conceito em Portugal. Desta forma, o conceito de N.E.E. substituiu categorizações do foro clínico até então utilizadas. Este decreto constituiu um marco decisivo, pois garantiu o direito de frequência de muitos alunos nas escolas regulares que, até então, estavam a ser educados em ambientes segregados.

Em 1994, na Declaração de Salamanca, este conceito foi redefinido e passou a defender que todas as crianças têm direito à educação na escola regular. Sendo assim, estavam abrangidas as crianças deficientes ou sobredotadas, que viviam na rua ou que trabalhavam, de minorias étnicas ou culturais e de grupos desfavorecidos.

Segundo Correia (1997), as N.E.E. podem dividir-se em dois grupos de acordo com o grau da problemática apresentado pela criança: as permanentes e as temporárias, tendo em conta as problemáticas apresentadas pela criança. Para este autor, N.E.E. permanentes são aquelas que exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o consoante as características do aluno durante grande parte ou todo o percurso do mesmo. Este grupo vai ao encontro das crianças cujas alterações significativas do seu desenvolvimento foram provocadas por problemas orgânicos. Por outro lado, as N.E.E. temporárias são aquelas que exigem uma modificação parcial do currículo, tendo o mesmo de ser adaptado às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento. Normalmente, podem revelar-se em problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como atrasos menos graves ao nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou sócio-emocional.

Plaisance (2003), citado por Sanches e Teodoro (2006:67), contrapõe à perspetiva médica a perspetiva educativa, uma vez que considera

“(…) as “necessidades educativas especiais” conduz a “desmedicalizar” as perspetivas de ação e a prestar atenção às eventuais dificuldades de aprendizagem, quaisquer que sejam as suas causas possíveis (deficiência, doença, meio social, etc.). É também reconhecer um “continuum” entre os alunos com necessidades especiais e os outros. (...) Alguns defendem a sua adoção pelo facto de que permitiria incluir, no conjunto dos dispositivos de ajuda, não somente as crianças e os adolescentes habitualmente designados como “deficientes” mas também os que têm insucesso escolar, rejeitados pela escola regular e orientados para estabelecimentos especializados, tais como os Institutos de reabilitação”.

Armstrong e Barton (2003), citados por Sanches e Teodoro (2006:67), afirmam que os alunos que têm N.E.E. são

“(…) alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou no domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afetivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa”.

Finalmente, e de acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, são considerados alunos com N.E.E. aqueles que têm

“(…) limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de caráter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”

(Capítulo I, Artigo 1.º).

2.4. As NEE e os contextos inclusivos

Do ponto de vista educativo, segundo, Vítor Franco, M^a Céu Riço e Mariana Galésio o princípio da integração aponta para a colocação da criança com deficiência, ou com necessidades educativas especiais, junto das outras para fins académicos e sociais. Procura-se que também ela tenha o máximo de progresso, considerando-se que "a colocação conjunta propicia um melhor desenvolvimento social e académico das crianças com NEE e reduz o estigma derivado do facto de se ser educado em ambientes segregados (Correia, 1997). Torna-se assim necessária a utilização de serviços educativos diferenciados e ambientes educacionais variados em que a criança possa ser inserida, um dos quais e o mais desejável será a classe regular.

Todas estas iniciativas nos mostram como nos modelos de integração se parte do contexto tal como ele é, considerando-se depois as mudanças ou adaptações necessárias de forma a poder acolher as crianças com problemas de desenvolvimento.

O esforço pedido é no sentido de haver adaptações: dos espaços, dos programas, do clima afetivo, dos métodos pedagógicos e de avaliação.

Inclusão significa pois atender o aluno com NEE, mesmo o que apresenta dificuldades profundas, na classe regular, com apoio de serviços especializados

Para Lopes (1997) a expressão "educação inclusiva" reenvia à ideia segundo a qual, mais do que integrar no ensino regular crianças que dele estariam excluídas, trata-se de a escola incluir desde o início todas as crianças em idade escolar, quaisquer que sejam as suas características físicas, sociais, linguísticas ou outras e aí as manter, evitando excluí-las e procurando oportunidades de aprendizagem bem sucedida para todas graças à diferenciação de estratégias que se impuser". O princípio fundamental das escolas inclusivas é o de que "todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam.

Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos,

adaptando-os aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades" (UNESCO, 1994).

Para que o avanço teórico não se torne em obstáculo (por insuficiência inclusiva dos contextos) há que fazer um esforço sério para a construção de contextos com características de facto inclusivas. Tais contextos inclusivos não podem pois ser construídos a partir da normalidade de um grupo, adaptando-se posteriormente a outro, mas terão nascer de tal forma que todos aqueles que nele vão interagir e crescer o possam viver de forma igualmente valiosa mas diferenciada.

Comportamentos Típicos mais frequentes em crianças com NEE:

- Problemas psicomotores;
- Problemas gerais de orientação;
- Desordens de atenção;
- Desordens de memória e raciocínio;
- Problemas emocionais;
- Dificuldades específicas de aprendizagem (disgrafia, dislexia, discalculia);

O processo de identificação de crianças e alunos com NEE nem sempre é rigoroso. Têm muitas vezes baixos níveis de autoestima e confiança, levando á falta de motivação, ao afastamento, a crises de ansiedade e de stress e até de distúrbios emocionais. É importante uma igualdade de oportunidades e uma verdadeira integração social destas crianças para que esta se desenvolva de acordo com as suas características e as suas necessidades específicas

De acordo com o Decreto Lei 3/2008 de 7 de janeiro, existem dois tipos de NEE:

- Necessidades Educativas Especiais Permanentes

- Necessidades Educativas Especiais Temporárias

As NEE Permanentes exigem a adaptação generalizada do currículo, adaptadas segundo as características de cada aluno, durante grande parte ou todo o seu percurso escolar.

As NEE Temporárias exigem uma adaptação parcial do currículo escolar, de acordo com as características do aluno num momento específico do seu desenvolvimento.

Tipos de NEE Permanentes.

As NEE estão relacionadas com os seguintes problemas:

- Deficiência mental;
- Dificuldades de aprendizagem;
- Perturbações emocionais graves;
- Problemas de comunicação;
- Problemas motores;
- Deficiência auditiva;
- Diversos problemas de saúde;
- Cegos – surdos;
- Multideficiência;
- Dotados e sobredotados;
- Hiperatividade.

Deficiência Mental: É um funcionamento intelectual muito abaixo da média, que ocorreu durante o período de desenvolvimento. As crianças com esta deficiência apresentam problemas cognitivos que se manifestam em problemas na aprendizagem, aptidões sociais e comportamento adaptativo.

Dificuldades de Aprendizagem: são as perturbações dos processos psicológicos básicos que envolvem a compreensão e a utilização da linguagem falada e a escrita e que se podem manifestar por uma aptidão imperfeita de ler, escrever, escutar, fazer cálculos soletrar e pensar. Geralmente são as crianças com deficiências perceptivas, lesão cerebral, dislexia, disfunção cerebral mínima e afasia de desenvolvimento.

Perturbações Emocionais Graves: Provocam na criança comportamentos desapropriados que causam disfunção dos ambientes onde interagem; são inseguras e não conseguem superar a tristeza nem são capazes de enfrentar situações mais complexas.

Problemas de Comunicação: são a gaguez e a articulação de voz ou de linguagem. As crianças que tem dificuldades de produção, recepção, produção e compreensão de mensagens. O que pode deixar complexado e inseguro de si próprio, tendo vergonha de se exprimir em público ou relacionar-se com os outros.

Problemas Motores: são a perda de capacidades motoras, afetando a postura e/ou movimento devido a uma lesão congénita ou adquirida nas estruturas do sistema nervoso. Mas, não deixam de ter aptidões sensoriais, cognitivas e processos lógicos.

Deficiência Auditiva: são as alterações que Impede ou dificulta a criança de processar a fala através do ouvido e que para comunicar necessita da ajuda de um aparelho auditivo no caso parcial mas quando há uma perda total a criança comunica através dos gestos.

Diversos Problemas de Saúde: são várias as doenças: diabetes, asma, leucemia entre outras, que dificultam a integração escolar visto que necessitam de cuidados extremos

Cegos – Surdos: são incapacidade total visual e auditiva que provocam problemas graves de comunicação como também problemas de desenvolvimento e educacionais severos, que necessitam de uma atenção específica

Multideficiência: Orelove e Sobsey (1991:1) dizem - nos que são “indivíduos com deficiência mental severa ou profunda e com uma ou mais deficiências sensoriais ou motoras e/ou necessidades de saúde especiais”.

Dotados e Sobredotados: estes conceitos são complexos e pouco definidos. Podem causar dificuldades na comunicação das crianças sobredotadas com os grupos de pares e até com os adultos. As crianças sentem-se diferentes das outras e têm dificuldade em encontrar pessoas com quem se relacionem.

Hiperatividade: É uma perturbação do comportamento precoce e crónica que provoca falhas nas funções do cérebro responsáveis pela atenção e memória. É de origem genética, e tem como fatores predominantes a desatenção, a impulsividade e a hiperatividade, além de influências externas, como traumas inclusive cerebrais, infeções, desnutrição ou dependência dos pais.

As NEE Temporárias

São os problemas ligeiros ao nível do desenvolvimento das funções superiores: desenvolvimento motor, linguístico, perceptivo e socioemocional.

São ainda os problemas ligeiros relacionados com a aprendizagem da leitura, escrita e cálculo.

2.5. *A atividade lúdica nas crianças com NEE*

Variáveis relacionadas com a atividade lúdica tais como a frequência, a duração e o grau de estruturação são dependentes das condições particulares humanas. Também a forma como a criança explora e manipula os objetos, as interações sociais que estabelece quando brinca, as interações subjacentes a essa ação e o modo como se compromete com a mesma, são diversas.

A existência ou não de problemas relacionados com a própria criança, a nível do seu desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico vai influenciar a prática do lúdico. No caso de haver uma incapacidade, esta pode afetar as manifestações lúdicas, podendo estas ser atípicas, adaptativas, pouco funcionais, excepcionais, normais, etc. (Fonseca, 1999). Estas crianças têm, nalguns casos, uma capacidade de atenção e de motivação mais baixa, causadoras de défice na organização das experiências exploratórias (*Ibidem*). A atividade lúdica nas crianças com NEE pode estar comprometida se por exemplo, elas não conquistarem a autonomia corporal, condição indispensável das atividades de exploração, que se traduzirão em aprendizagem e desenvolvimento. O próprio prazer e autorrealização que a atividade lúdica proporciona pode nas crianças com NEE, ser inibido. Estas crianças, pelas limitações que apresentam a nível motor, mental, sensorial, social, podem ver-se privadas de um direito que é, como sabemos, internacionalmente consagrado.

Será então o brincar um ato instintivo ou resultado natural de um processo de crescimento físico e cognitivo? Garvey (1992) formula “a hipótese de que grande parte dos aspetos da atividade lúdica surge espontaneamente se uma criança tiver desde muito cedo a oportunidade de experimentar determinado modelo básico de um tratamento não literal dos recursos” (p.177). Esta condição de base é deveras importante, visto que vai interferir com o padrão de desenvolvimento. A capacidade da criança para explorar, interagir e dominar o ambiente pode alterar-se, graças à distorção ou privação de experiências infantis subjacentes (Fonseca, 1999). Há então necessidade de estimular estas crianças, oferecendo-lhe um repertório vasto de experiências. Independentemente das necessidades ou limitações que manifestem, há necessidade de lhes conferir oportunidades para

selecionarem brincadeiras e jogos. No caso das crianças portadoras de NEE, Fonseca (1980) alerta para a importância de, em nenhuma circunstância, serem privadas de experiências no real. O meio deve estimular e não oprimir a atividade lúdica de forma a que a criança possa criar, recrear e interagir. Há que encarar o jogo nestas crianças não como uma simples forma de ocupar o seu tempo mas como agente de promoção do seu desenvolvimento. O brincar é importante para qualquer criança, independentemente das características que apresente. Neto (2001a) menciona que “a criança tem a sua cidadania própria, que passa por uma necessidade fundamental: o acesso ao espaço e a oportunidade de jogo” (p.42). Nesta afirmação, Neto sustenta que brincar não é somente um direito mas também uma necessidade.

É fundamental que as crianças tenham espaço, tempo, material, orientação e segurança necessária para que a atividade lúdica aconteça. Há, no entanto, que proporcionar alguma adequação face às necessidades, competências e nível de desempenho da criança. Seria essencial que atividade lúdica fosse fruto de uma organização e conceção perspectivada pelas necessidades e motivações das crianças (Rodrigues, 1999). Os brinquedos e os jogos devem ser diversificados, apropriados e ajustáveis aos diferentes níveis de desenvolvimento da criança.

Quem interage em situações lúdicas com crianças com NEE, como os pais, os professores, os educadores, deve ponderar aspetos como a sensibilidade, a reciprocidade, a contingência e a adequação dos comportamentos dos mesmos às necessidades e características específicas das crianças. É fundamental que os profissionais que interagem com estas crianças se organizem no sentido de orientar e fazer evoluir as suas ações sem esquecerem o nível de desenvolvimento proximal das mesmas.

Segundo Vygotsky (1998), brincar pode ajudar a criança portadora de NEE no seu desenvolvimento, servindo como suporte para a comunicação com os outros e consigo mesma.

As crianças com NEE podem carecer de ajuda para brincar, justificando-se essa necessidade com o facto de não captarem, nalguns casos, os estímulos provocadores da ação ou não saberem como lidar com os mesmos. Só uma avaliação cuidada nos poderá dar

indicações dos constrangimentos e potencialidades das crianças e assim possibilitar uma adequação eficaz (Passos, 1999).

A natureza e a qualidade do meio ambiente material, por exemplo o espaço de ação e os objetos utilizados, têm reflexo na construção que a criança faz de si e do mundo ao seu redor (Vayer & Rocin, 1993). Nas crianças com NEE os contextos lúdicos assumem uma importância vital e devem ser encarados como singulares para o incremento de uma cultura inclusiva, dado que aqui as diferenças entre as crianças se dissipam.

Magalhaes e Santos (2004) ao referirem-se à criança “diferente”, defendem que apresentam, em relação à atividade lúdica, o mesmo padrão de desenvolvimento e de conduta, embora sustentem que há aspetos a que é necessário dar uma atenção acrescentada como: “ a qualidade,; a intensidade; a pertinência; a regularidade dos estímulos fornecidos; a organização e valorização de um determinado espaço e tempo lúdico; o nível de desenvolvimento em relação aos seus pares; o investimento qualitativo em verdadeiras experiências diferenciadas e vivências significativas; a necessidade de uma maior iniciativa e de uma maior disponibilidade por parte do adulto; a simplificação e a adequação das propostas ao padrão de desenvolvimento e comportamento apresentado e as atitudes de reforço e de discriminação positiva” (p.4).

O desenvolvimento do potencial da criança com NEE faz-se muitas vezes com recurso a programas de intervenção pedagógico-terapêutica. Brandão (1999) sustenta que urge aproximar cada vez mais essas duas realidades dado que a criança “ è um ser total em ação” (p.19).

O brincar, enquanto forma de expressão privilegiada das crianças, pode ser considerado como um bom indicador da existência de alguma incapacidade. Nas áreas de deteção è, de facto, uma ferramenta fundamental. A posterior intervenção precoce deve fazer uso da atividade lúdica. Permite pelo seu carácter espontâneo, uma observação e avaliação do desenvolvimento da criança, nas diferentes áreas (Frazão, 2000).

O brincar/jogar são um vetor fundamental no desenvolvimento da criança com NEE.

CAPÍTULO 3

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

1. Introdução

O enquadramento metodológico visa explicitar o caminho a ser seguido ao longo desta investigação. Nele serão referenciadas as inquietações que levaram a elaboração desta investigação; as perspectivas que temos sobre a temática; os objetivos gerais e específicos; a questão de partida que orientará a investigação; a metodologia e instrumentos de pesquisa adotados e por último a análise de dados.

2. Definição do problema

Tal como referem Almeida e Freire,

“uma investigação inicia-se sempre pela definição de um problema, (...) Por outras palavras, importa identificar e definir um problema, construir um modelo que nos permita uma aproximação ao seu estudo e testar o modelo entretanto construído, (...) A definição do problema constitui, então (...) a concretização de uma investigação. (1997, 37).

A formulação de um problema de investigação, segundo Freixo (2009:157), “consiste em desenvolver uma ideia através de uma progressão lógica de ideias, de argumentos e de factos relativos ao estudo que se deseja empreender”.

A melhor forma de iniciar um trabalho de investigação, segundo Quivy e Campenhoudt (1998), é formular um problema recorrendo a uma pergunta de partida, pois é a partir desta que exprimimos o que pretendemos saber e esclarecer. Para os autores (1998:44) esta pergunta deverá apresentar “qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência”. Neste capítulo iremos definir o nosso problema e a nossa pergunta de partida para, posteriormente, podermos definir os objetivos e dar continuidade à investigação.

O problema que nos serviu como ponto de partida pode exprimir-se da seguinte forma: Que perceções têm os professores sobre a importância da atividade lúdica na Educação Especial?

Sendo a atividade lúdica uma peça importante na formação completa da criança, teremos de nos libertar de uma série de preconceitos que nos impendem de explorar a atividade lúdica como um recurso indispensável ao aprender e utiliza-la como uma ferramenta de extrema importância na inclusão e desenvolvimento de crianças com NEE.

Com efeito, como vimos atrás, a maior parte da bibliografia sobre estes assuntos atribui á atividade lúdica um papel essencial no desenvolvimento Integral da criança, permitindo-lhe uma melhor interpretação e adequação à realidade, bem como uma adaptação à sociabilidade. Ora, parece-nos plausível que, logo na escola, nos seus diferentes níveis de idades, as consequências de ser ou não uma criança reveladora de ludicidade, se começam a fazer sentir. Dai termos equacionado aquele problema.

3. Definição dos objetivos

OBJETIVO GERAL:

- Perceber qual a percepção dos professores em relação a importância das Atividades Lúdicas na Educação Especial.
- Conhecer as perspectivas dos professores sobre a utilização das Atividades Lúdicas no contexto educativo e aplicadas no âmbito da Educação Especial.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Verificar se os docentes brincam/jogam nas suas aulas.
- Verificar o tipo de envolvimento dos professores com as crianças em momentos de brincadeira/jogo.
- Perceber a importância dadas pelos professores as Atividades Lúdicas enquanto recurso de ensino – aprendizagem nas crianças com NEE.

3.1. Levantamento das hipóteses

A hipótese é uma possível resposta ao problema da pesquisa e orienta a busca de outras informações. A hipótese pode ser definida como uma suposição que antecede a constatação dos factos. A sua função é proporcionar explicações para certos factos e, ao mesmo tempo, orientar a busca de outras informações em relação à área a ser estudada.

A hipótese pode também ser entendida como as relações entre duas ou mais variáveis.

Nas hipóteses não se procura estabelecer unicamente uma conexão causal, mas a probabilidade de haver uma relação entre as variáveis estabelecidas, que pode ser de dependência, de associação e também de causalidade.

Tal como o problema, a formulação de hipóteses tem de apresentar clareza e a distinção.

“É preciso não confundir hipótese com pressuposto, com evidência prévia. Hipótese é o que se pretende demonstrar e não o que já se tem demonstrado evidente, desde o ponto de partida. [...] nesses casos não há mais nada a demonstrar, e não se chegará a nenhuma conquista e o conhecimento não avança”

(Severino, 2006)

Assim, a elaboração das hipóteses servirá como um guia na tarefa de investigação e auxiliará na compreensão e elaboração dos resultados e conclusões da pesquisa, atingindo altos níveis de interpretação. A mesma pesquisa pode confirmar ou refutar a(s) hipótese(s) levantada(s).

Assim sendo, no desenvolvimento do presente trabalho, as hipóteses são as seguintes:

A hipótese: o trabalho partiu da hipótese de que esta situação se deve em grande parte ao desconhecimento, à descrença e à desvalorização que os docentes mantêm sobre o valor real (pedagógico) das atividades lúdicas nas NEE.

Hipótese 1: a forma como são utilizadas as A.L. nas NEE estão diretamente relacionadas com a percepção que os docentes têm, em geral, sobre o seu valor pedagógico e socializador, os recursos disponíveis e as suas perspetivas pessoais.

Variável independente conhecimento e percepção do professor sobre o potencial pedagógico-didático das atividades lúdicas em crianças com NEE.

Variável dependente: utilização de A.L. em contexto de aulas do pré-escolar e do 1º ciclo com crianças com NEE.

4.METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

4.1. Opções metodológicas

Para Quivy e Campenhoudt (1998:120),

“Cada investigação é uma experiência única, que utiliza caminhos próprios, cuja escolha está ligada a numerosos critérios, como sejam a interrogação de partida, a formação do investigador, os meios de que dispõe ou o contexto institucional em que se inscreve o seu trabalho”.

Qualquer investigação requer um trabalho de preparação cuidado, considerando todas as condições e meios que contribuem para a uma correta realização do mesmo. Por outro lado, no início de um projeto de investigação, o investigador deve delinear a metodologia a seguir para que, deste modo, atinja os seus objetivos.

Tendo em conta a nossa problemática, optámos pelo método quantitativo (inquéritos por questionário) e qualitativo (entrevista).

O método quantitativo permite recorrer a instrumentos de recolha de dados estruturados para análise de informação objetiva, em condições controladas. A utilização de uma metodologia quantitativa permite-nos apresentar resultados do estudo através de procedimentos estatísticos. Tal como Freixo (2009:144) refere, o método quantitativo relaciona-se com a matemática, com os números, o que permite uma “precisão; uma maior objetividade; a comparação e a reprodução; a generalização para situações semelhantes; a inferência”. Este tipo de método, segundo o autor (2009:145), tem como objetivos “contribuir para o desenvolvimento e validação dos conhecimentos”, “generalizar os resultados, de predizer e de controlar os acontecimentos”.

O método qualitativo preocupa-se em analisar e interpretar os dados em seu conteúdo psicossocial. Tal como referem Carmo e Ferreira (1998, 179).

“uma das limitações da utilização dos métodos qualitativos em ciências sociais está ligado à própria natureza dos fenómenos estudados: complexidade dos seres humanos; estímulo que dá origem diferentes respostas de acordo com os sujeitos; grande número de variáveis cujo controlo é difícil ou mesmo impossível; subjetividade por parte do investigador; medição que é muitas vezes indireta, como é por exemplo o caso das atitudes; problema da validade e fiabilidade dos instrumentos de medição.”

Na pesquisa qualitativa, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são fundamentais. É descritiva e não requer utilização de métodos e técnicas estatísticas. O pesquisador, considerado instrumento chave, tende a analisar seus dados indutivamente, no ambiente natural. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem

4.2. Caracterização do instrumento de recolha

Inquérito por questionário

Uma das técnicas utilizadas nesta investigação é o inquérito por questionário (ANEXO A), pelo facto de pensarmos ser a forma mais fácil de abordar os professores e que vai ao encontro dos objetivos estabelecidos para a mesma.

Consideramos que este é o instrumento mais adequado ao tipo de estudo que pretendemos efetuar, na medida em que nos pareceu ser a maneira mais acessível de chegar aos professores. Por outro lado, é uma técnica que nos permite o anonimato dos indivíduos inquiridos, facto este que poderá ser positivo para a credibilidade dos dados obtidos, uma vez que a pessoa questionada poderá sentir-se mais à vontade.

Segundo vários autores, o inquérito por questionário é um dos instrumentos mais utilizados para recolher informação.

Para Ghiglione e Matalon (1993), pôr em prática um inquérito significa interrogar um certo número de sujeitos, tendo como objetivo uma generalização. Para os autores (1993:121), o inquérito por questionário “é um instrumento rigorosamente estandardizado”, onde é “indispensável que cada questão seja colocada a cada pessoa da mesma forma, sem adaptações nem explicações suplementares”. Estes autores defendem que, após a elaboração de um inquérito por questionário, é necessário verificar se as questões respondem aos objetivos da investigação. Para tal, é fundamental realizar um pré-teste.

Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (1998:188), um inquérito por questionário

“Consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores”.

Os autores referem que os dados recolhidos neste instrumento são de carácter quantitativo, onde é possível “comparar respostas globais de diferentes categorias sociais e analisar as correlações entre variáveis”.

A opinião de Bell (1997) vai ao encontro deste último parágrafo. Esta autora menciona que o objetivo do inquérito por questionário é analisar a informação e fazer comparações, acrescentando que obtém informações a partir de uma amostra e generaliza para um todo. Contudo, Bell levanta um problema, pois se as informações obtidas generalizam os resultados, temos de verificar se a amostra escolhida é representativa.

Freixo (2009:196), por sua vez, refere que o inquérito por questionário consiste numa

“Colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos, sendo constituído por um conjunto de enunciados ou de questões que permitem avaliar as atitudes, e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos”.

Elaboramos este inquérito de acordo com os objetivos pré-estabelecidos no qual procuramos indagar de que modo é percebida atividade lúdica nas NEE pelos professores.

A variável dependente: o contributo das atividades lúdicas nas estratégias de atendimento das crianças com NEE foi assim estudada enquanto determinada pela variação das variáveis a controlar: idade; graduação; tempo de serviço nas NEE; utilização das atividades lúdicas no atendimento; reconhecimento da capacidade de motivação das atividades lúdicas; reconhecimento das atividades lúdicas como estratégias pedagógicas de sucesso nas NEE; conhecimento que possui sobre as adaptações entre o binómio NEE/atividades lúdicas; tempo dedicado às atividades lúdicas; importância pedagógica atribuída às atividades lúdicas.

Entrevista

No nosso trabalho de investigação, para além dos inquéritos por questionário utilizamos a entrevista.

Entrevista é uma conversação entre duas ou mais pessoas, neste caso investigador/entrevistador, onde as perguntas são feitas para obter informação do entrevistado, de modo a estas informações serem úteis à investigação.

Tal como refere Ketele (1999: 18), a entrevista

«(...) é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações.»

Neste estudo, foi utilizada a entrevista de natureza semiestruturada, dado que preparamos um guião que se encontra no Anexo B.

É semiestruturada pois é encaminhada por uma série de perguntas guias, relativamente abertas e não muito precisas, que não obedecem necessariamente à ordem que está anotada no guião. O entrevistador desta forma, pode reencaminhar a entrevista conforme os seus objetivos quando esta se perder um pouco, colocando perguntas de forma natural e no tempo certo.

É o instrumento mais utilizado na investigação qualitativa.

4.3. Caracterização da amostra

Segundo Freixo (2009:182), “Uma amostra é constituída por um conjunto de sujeitos retirados de uma população, consistindo a amostragem num conjunto de operações que permitem escolher um grupo de sujeitos...”.

Para levar a cabo a nossa investigação foram entregues cerca de 130 inquéritos de forma aleatória a Professores do 1ºCiclo e Educadores do ensino público, do Continente e do Concelho de Santa Maria da Feira, aos quais só responderam 103. Esta amostra é constituída por sujeitos voluntários do sexo feminino e masculino que, depois de esclarecidos, se disponibilizaram para participar na nossa investigação.

O estudo que desenvolvemos partiu assim das respostas dadas sobre o jogo e do respetivo papel no desenvolvimento e aprendizagem em crianças com NEE. A apresentação e interpretação dos resultados têm por base a análise estatística dos resultados que documentamos ao longo da parte empírica.

Os resultados indicam a existência de uma cultura de jogo no primeiro ciclo dominada pela perspetiva teoricamente muito positiva dos educadores e mostram, por outro lado uma perceção marcada por algumas contradições e apontando no sentido de uma certa desvalorização e formas de implementar as atividades lúdicas no contexto de ensino e na sala de aula, existindo alguns constrangimentos que procuramos identificar.

Para além dos inquéritos por questionário, deparamos que faria todo o sentido efetuar uma entrevista a um professor ou educador. Assim sendo, sugerimos a concretização da mesma a uma professora que se mostrou de imediato disponível.

Todavia, temos consciência das limitações de representatividade da nossa amostra, pelo que não pretendemos tirar conclusões definitivas nem generalizáveis.

4.4. Procedimentos de investigação

Na opinião de Quivy e Campenhoudt (1998:25), “Um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expôr o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação”.

Tendo em conta a problemática deste trabalho, decidimos estudar o fenómeno analisando as perspetivas dos professores face a importância da atividade lúdica na Educação Especial.

Deste modo, tal como já foi referido, optámos por escolher como instrumentos de recolha de informação o inquérito por questionário e a entrevista. Procedemos à elaboração, distribuição, recolha e análise de inquéritos sob a forma de questionários a professores do 1ºciclo e Educadores de Infância, no sentido de tentar perceber as suas opiniões em relação a importância da atividade lúdica na Educação especial. Os questionários eram simples e anónimos, com questões fechadas e com linguagem clara e acessível. Procurou-se ainda que não fossem muito extensos, para que o inquirido não se limitasse a preencher os espaços, mas sim os preenchesse com ponderação e franqueza. Nos questionários garantiu-se a confidencialidade e o anonimato bem como se procedeu a um pré-teste.

A entrevista efetuada à Professora foi realizada na escola. Antes da entrevista, os nossos objetivos bem como a metodologia, foram esclarecidos a entrevistada, ressaltando a sua importância na pesquisa. Durante a conversa informal, preparatória para a entrevista, a entrevistada contou um pouco das suas atividades, como uma maneira de estabelecer um clima de tranquilidade e simpatia.

A entrevista desenrolou-se em termos de conversação mas sempre orientada pelas questões elaboradas e sempre desenvolvendo um clima de confiança. Tentamos sempre que a entrevistada se sentisse á vontade e que respondesse abertamente às questões.

Os dados da entrevista foram recolhidos em áudio e, posteriormente, revertidos em escrita, obtendo-se um conjunto de informações (Anexo C).

5.APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste enquadramento serão apresentados e analisado, seguidamente, os dados obtidos através dos 103 inquéritos recebidos após o preenchimento.

I PARTE

Caracterização da Amostra

Questão 1 – Género

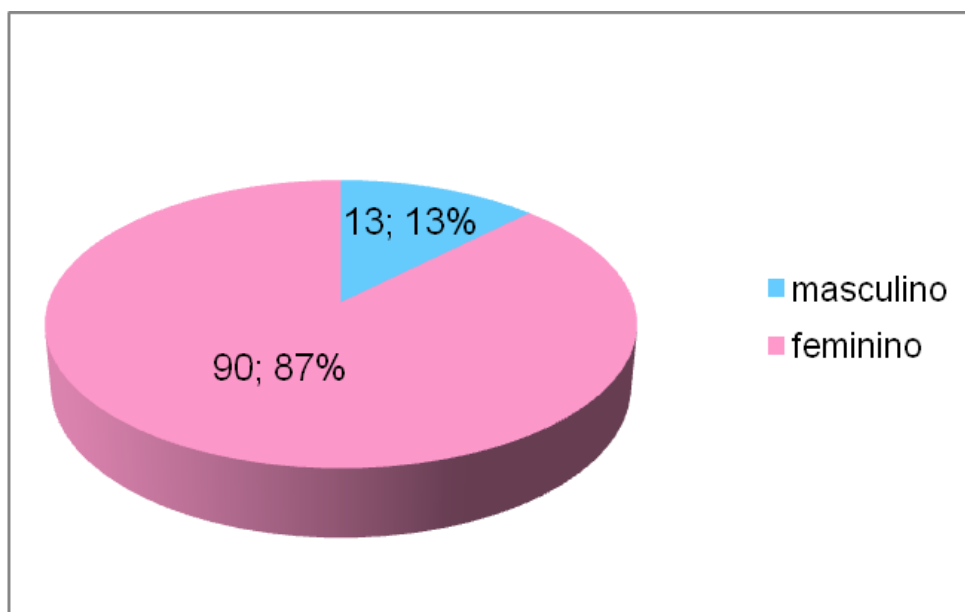


Gráfico 1- Género dos inquiridos

Com esta questão verificamos que dos 103 inquiridos, 90 dos docentes são do sexo feminino (87% da amostra) e 13 do sexo masculino (13% da amostra). Sendo então a grande maioria do sexo feminino.

Questão 2 – Idade

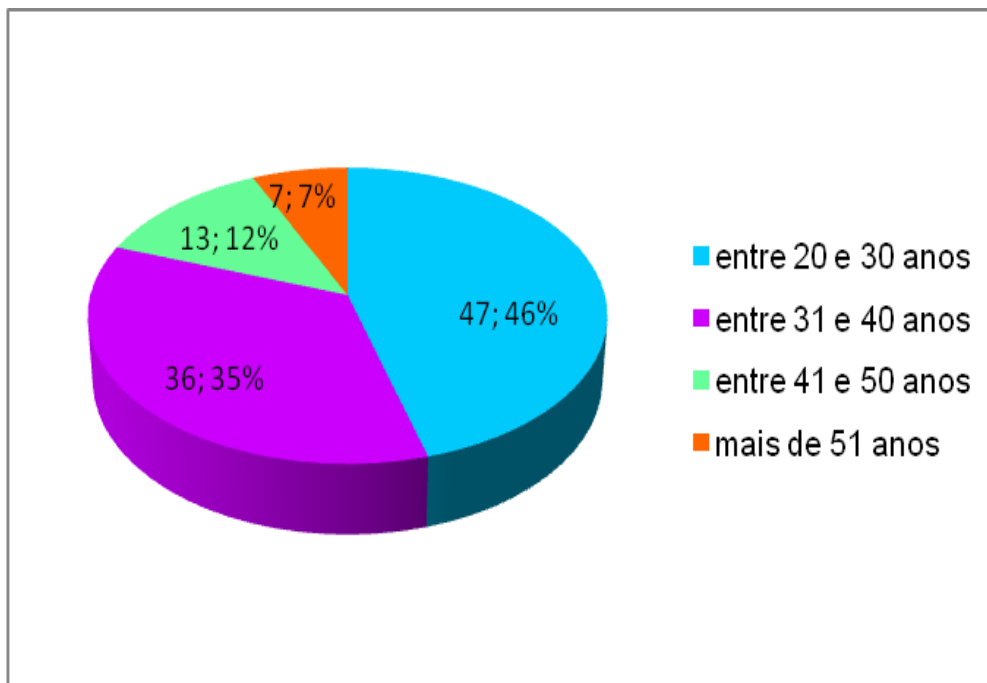


Gráfico 2 - Idade

Em relação à idade dos inquiridos podemos considerar que os elementos da amostra são relativamente jovens, em que 47 dos inquiridos (46% da amostra) se situa entre a faixa etária dos vinte e trinta anos de idade. No intervalo de 31 a 40, tem 36 (35% da amostra); no intervalo entre 41 e 50 existem 13 (12% da amostra) e com mais de 51 apenas tem 7 (7% da amostra) dos inquiridos. Relativamente á média de idades é de 25,75 ($47+7+13+36= 103/2 = 25,75$) a moda não se verifica e a mediana é 24.5 ($7/13/36/47=36+13=49/2=24.5$).

Questão 3 – Graduação Acadêmica

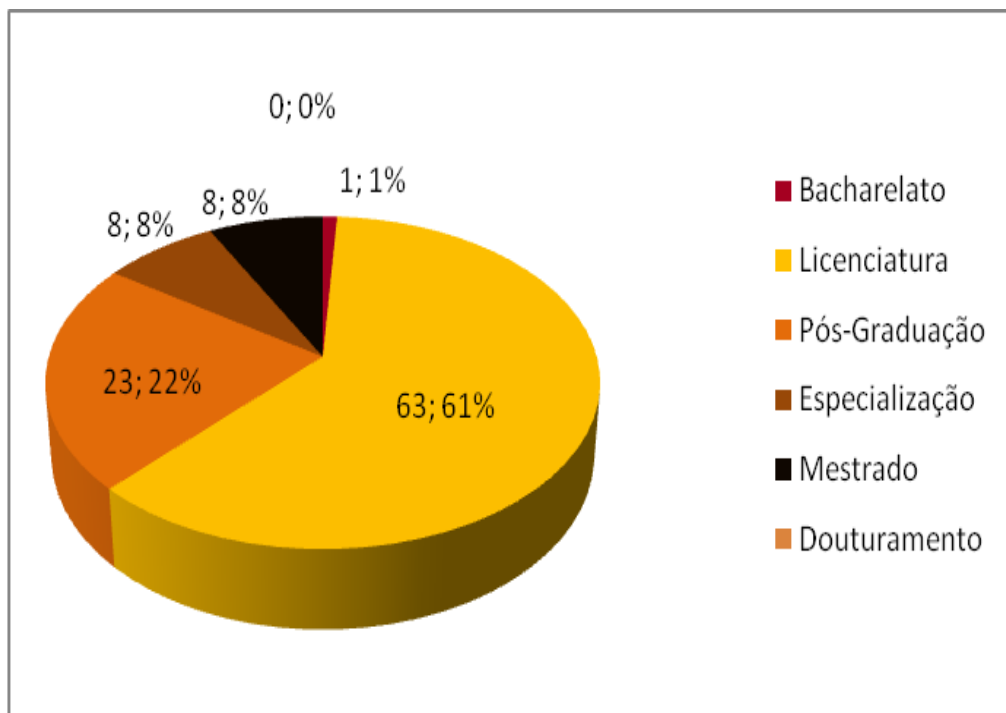


Gráfico 3 - Graduação Acadêmica

No gráfico 3, observamos a graduação acadêmica dos professores da amostra. Com o Bacharelato verificamos que há 1 indivíduo (1% da amostra); com a Licenciatura há 63 indivíduos (61% da amostra); com uma Pós-graduação há 23 indivíduos (22% da amostra); com uma Especialização há 8 indivíduos (8% da amostra); com o Mestrado há 8 indivíduos (8% da amostra); e com doutoramento não há ninguém, (0% da amostra). Em relação á media é 17.16 ($63+1+8+8+23+0=17.16$) a moda é 8 e a mediana também é 8 ($0/1/8/8/23/63=8+8=16/2=8$).

Questão 4 – Habilitação Profissional

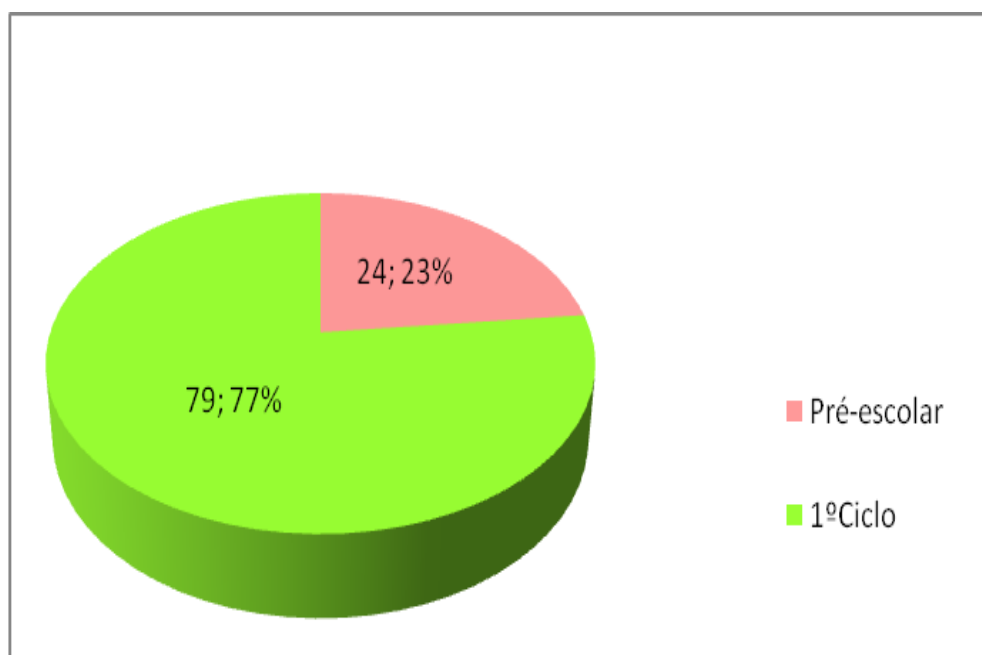


Gráfico 4- Habilitação Profissional

No que concerne habilitação profissional, o inquérito foi distribuído apenas por educadores e professores do 1ºciclo. Porém, obtemos um maior numero de respostas aos inquéritos por parte de professores do 1º ciclo com 79 respostas (77% da amostra) e 24 dos educadores (23% da amostra), tal como se verifica no gráfico 4.

Questão 5 – Situação atual: A lecionar turma?

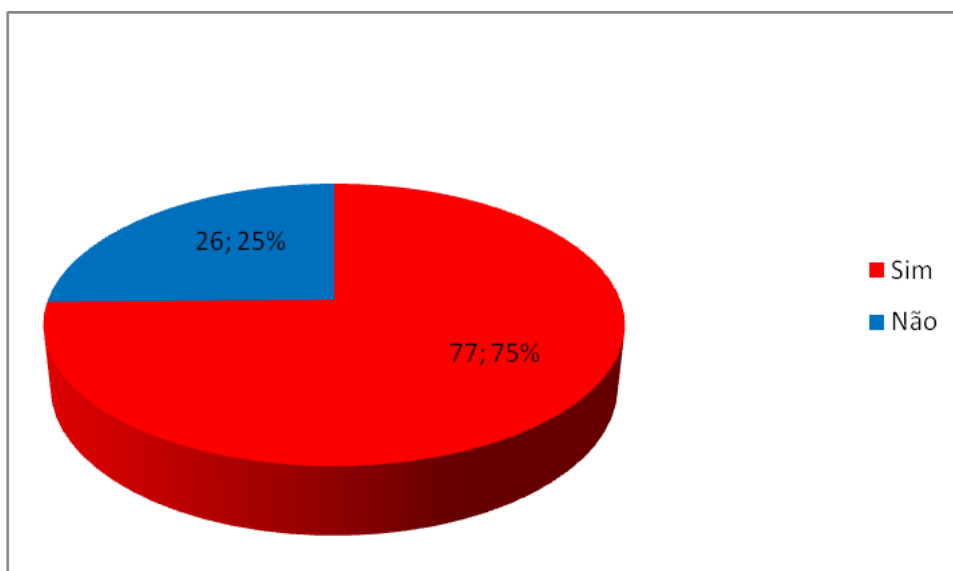


Gráfico 5 - Situação Atual

Relativamente a situação atual dos inquiridos, podemos verificar que 77 dos professores da amostra (75% da amostra) estão a lecionar turma e 26 dos professores da amostra não estão a lecionar turma (25% da amostra).

Questão 6 – Tempo de Serviço

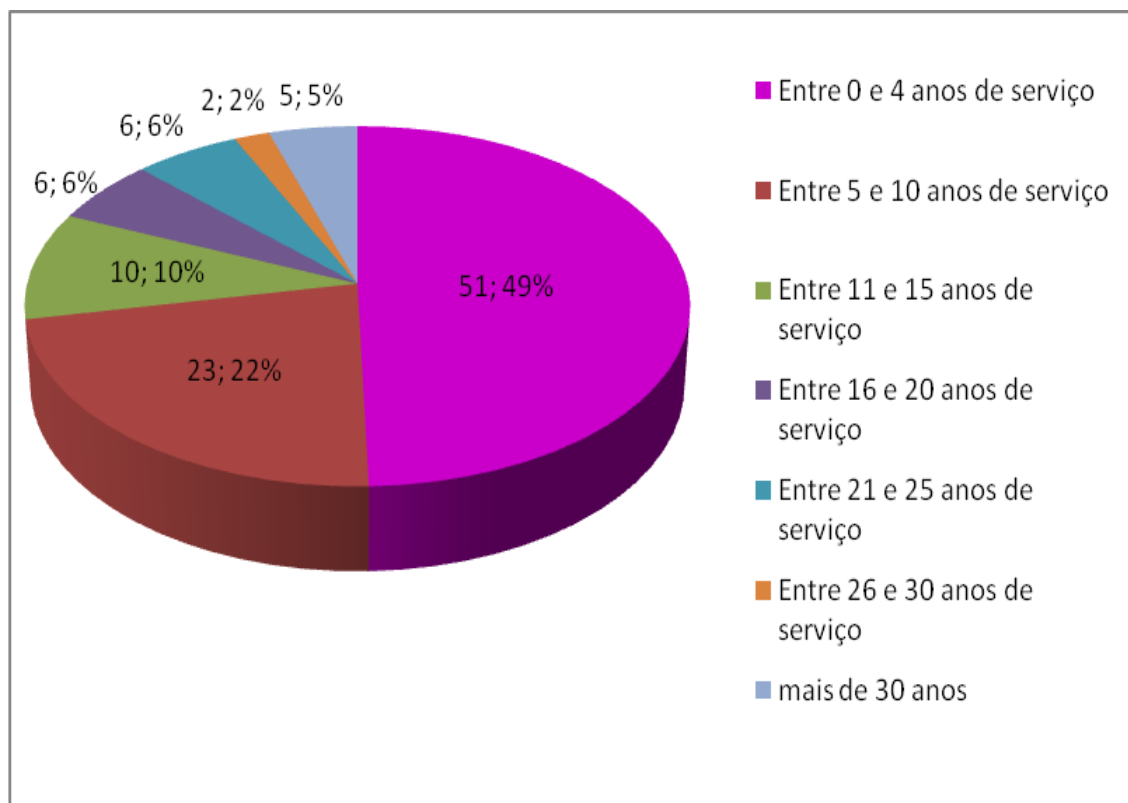


Gráfico 6 - Tempo de Serviço

Relativamente ao tempo de serviço, observamos através do gráfico 6 que maioritariamente temos uma amostra com tempo de serviço entre 0 e 4 anos com 51 inquiridos (49% da amostra). Seguidamente, entre os 5 e os 10 anos temos 23 inquiridos (22% da amostra). Segue-se, entre os 11 e os 15 anos 10 indivíduos (10% da amostra); entre os 16 e os 20 anos temos 6 indivíduos (6% da amostra); entre 21 e os 25 anos temos 6 indivíduos (6% da amostra); entre os 26 e os 30 anos temos 2 indivíduos (2% da amostra); e com mais de 30 anos temos 5 indivíduos (5% da amostra). A média do tempo de serviço é 14.71 ($51+5+2+6+6+10+23=14.71$) a moda é 6 e a mediana também 6 (2/5/6/6/10/23/51).

Questão 7 – Tem ou já teve alunos com NEE?

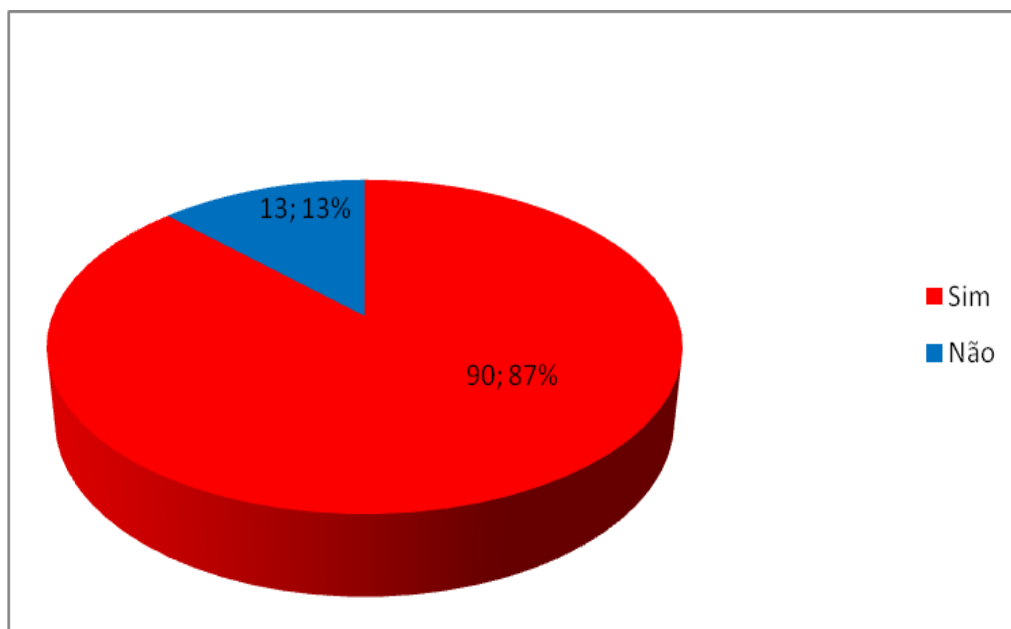


Gráfico 7- Tem ou já teve alunos NEE

Relativamente a questão do gráfico 7 pretendíamos saber se os inquiridos tem ou já tiveram alunos com necessidades educativas especiais e podemos observar que 90 professores (87% da amostra) já tiveram ou têm alunos com NEE e que 13 professores (13% da amostra), nunca tiveram qualquer tipo de experiência nessa área.

Concluída a parte I do inquérito, a caracterização da amostra vamos dar continuidade com a parte II em que pretendemos saber qual a perceção dos professores e educadores sobre a importância da atividade lúdica na Educação Especial.

II PARTE

Questão1 – As atividades lúdicas são um bom recurso de ensino/aprendizagem no ensino das crianças com NEE.

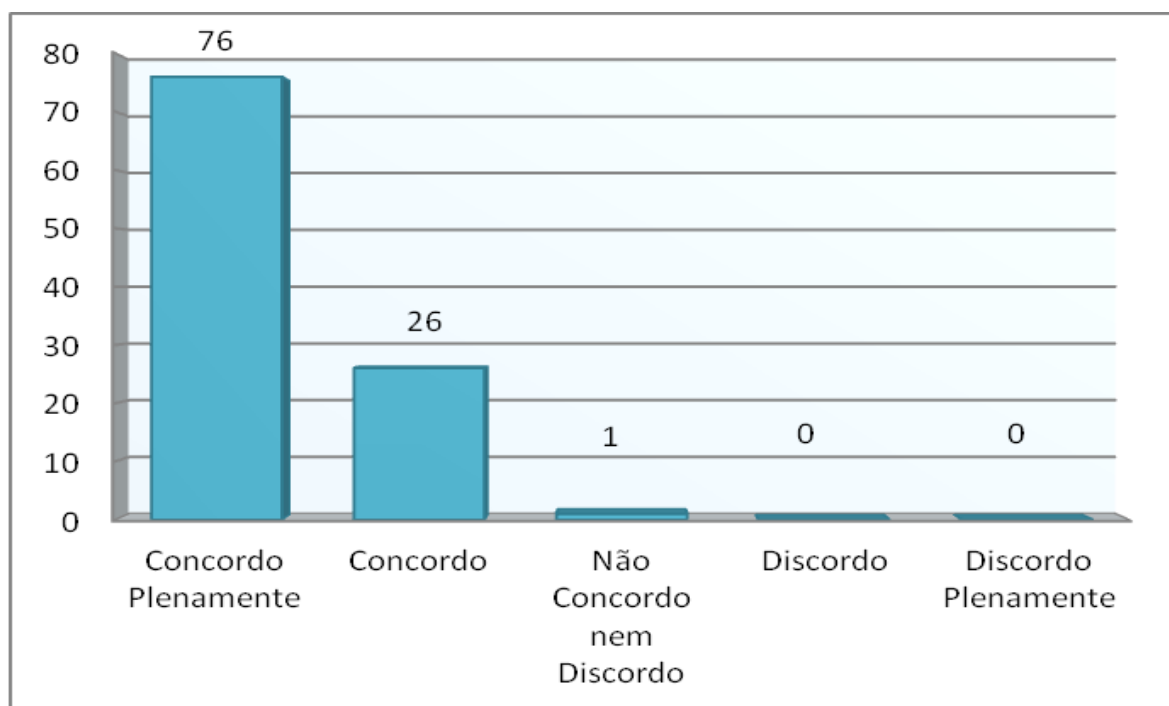


Gráfico 8 - As atividades lúdicas são um bom recurso de ensino/aprendizagem no ensino das crianças com NEE.

Com esta questão podemos verificar que 76 dos professores (74% da amostra), responderam que concordam plenamente, que as atividades lúdicas são um bom recurso de ensino/aprendizagem no ensino das crianças com NEE. No entanto, 26 professores (30% da amostra) também concordam e apenas 1 (1% da amostra) não concorda nem discorda.

Questão2 – As atividades lúdicas oferecem boas possibilidades de adequar o currículo as características das crianças com NEE.

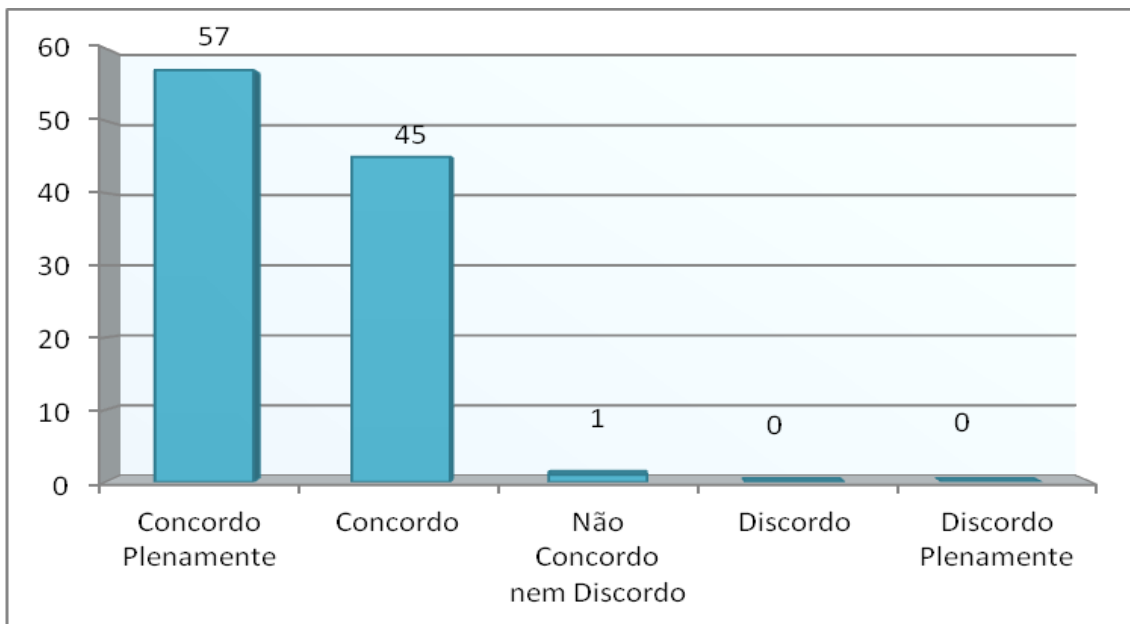


Gráfico 9 - As atividades lúdicas oferecem boas possibilidades de adequar o currículo as características das crianças com NEE.

Relativamente a esta questão, 57 dos professores (55% da amostra) responderam que concordam plenamente que as atividades lúdicas oferecem boas possibilidades de adequar o currículo as características das crianças com NEE. Seguidamente, 45 dos professores (44% da amostra) responderam que concordam e 1 professor (1% da amostra) não concorda nem discorda. Não se registou nenhum caso que discorde ou discorde plenamente.

Questão3 – O desenvolvimento de atividades lúdicas é indispensável para o sucesso de todos os alunos com NEE.

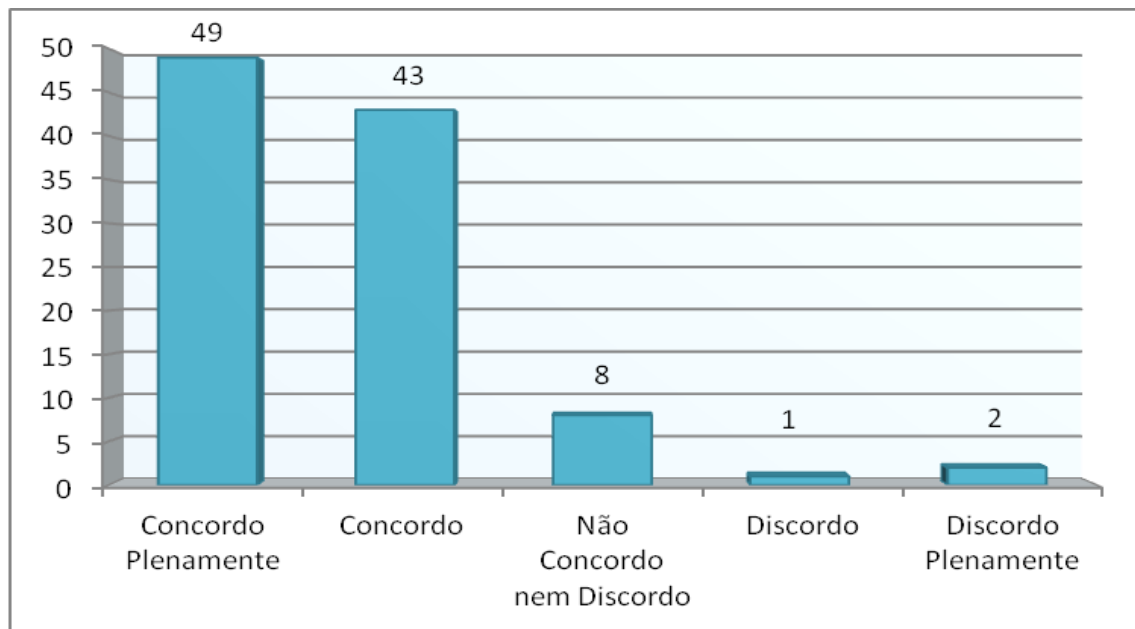


Gráfico 10 - O desenvolvimento de atividades lúdicas é indispensável para o sucesso de todos os alunos com NEE

Em relação á questão o desenvolvimento de atividades lúdicas é indispensável para o sucesso de todos os alunos com NEE, 49 dos professores (47% da amostra) concordam plenamente; 43 concordam (42% da amostra); 8 não concordam nem discordam (8% da amostra); 1 professor discorda (1% da amostra) e 2 discorda plenamente (2% da amostra).

Questão4 – Utilizo com frequência atividades de caráter lúdico, mas apenas como recurso.

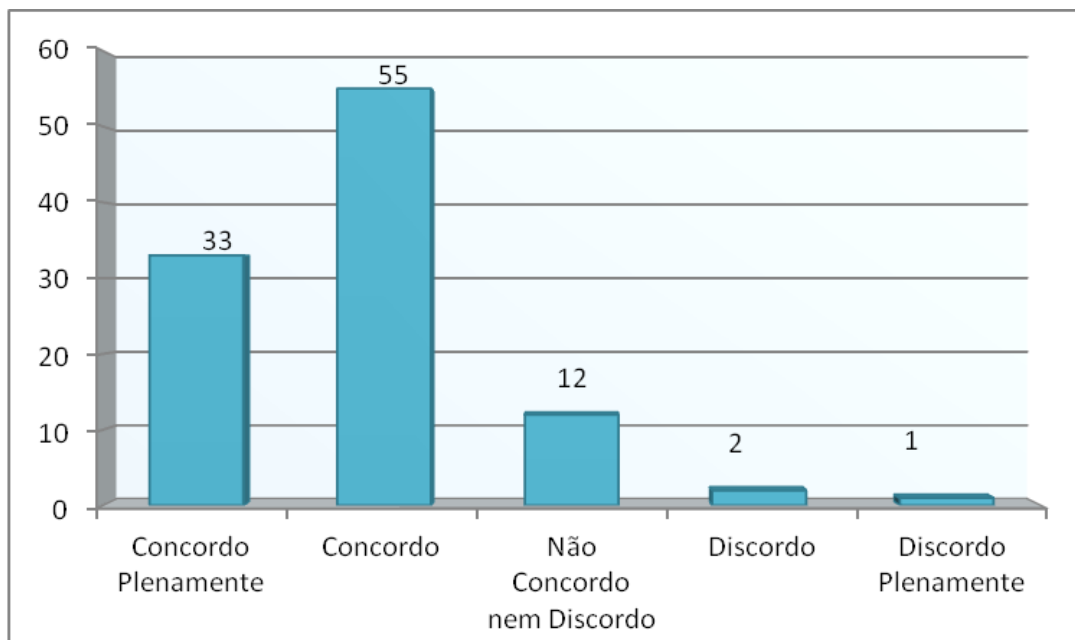


Gráfico 11 - Utilizo com frequência atividades de caráter lúdico, mas apenas como recurso.

Podemos constatar no gráfico 11 que 33 inquiridos concordam plenamente com a afirmação (32%) e 55 inquiridos, que correspondem a 53% da amostra concordam. Contudo, 12 inquiridos (12%) refere não concordar nem discordar com a afirmação e, pelo oposto, 2 inquiridos (2%) afirmar discordar plenamente. Com 1% temos a opção discordar, visto que só um inquirido discorda plenamente.

Questão5 – As atividades lúdicas ajudam a promover a criatividade das crianças com NEE.

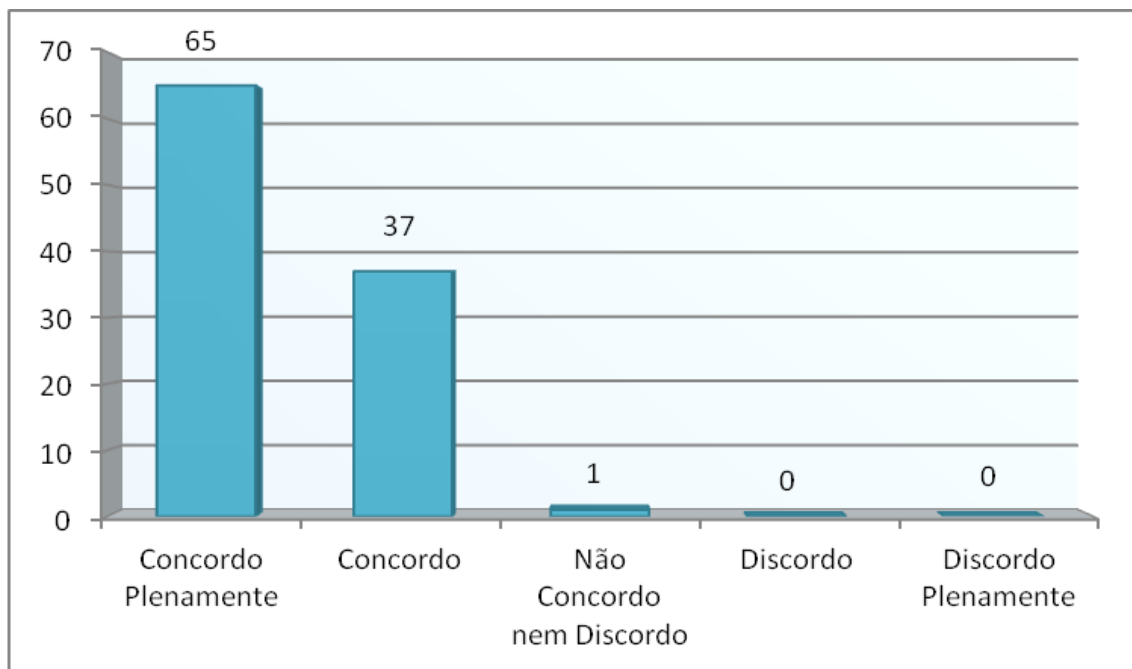


Gráfico 12 - As atividades lúdicas ajudam a promover a criatividade das crianças com NEE.

Como é visível no gráfico, nesta questão, 65 dos professores (63% da amostra) responderam que concordam plenamente, no entanto, 37 responderam que concordam (36% da amostra) que as atividades lúdicas ajudam a promover a criatividade das crianças com NEE. Com 0% temos a opção discordar e discordar plenamente, visto que nenhum dos inquiridos optou por estas respostas.

Questão 6 – Utilizo atividades lúdicas na aula inseridas criteriosamente no seu planejamento.

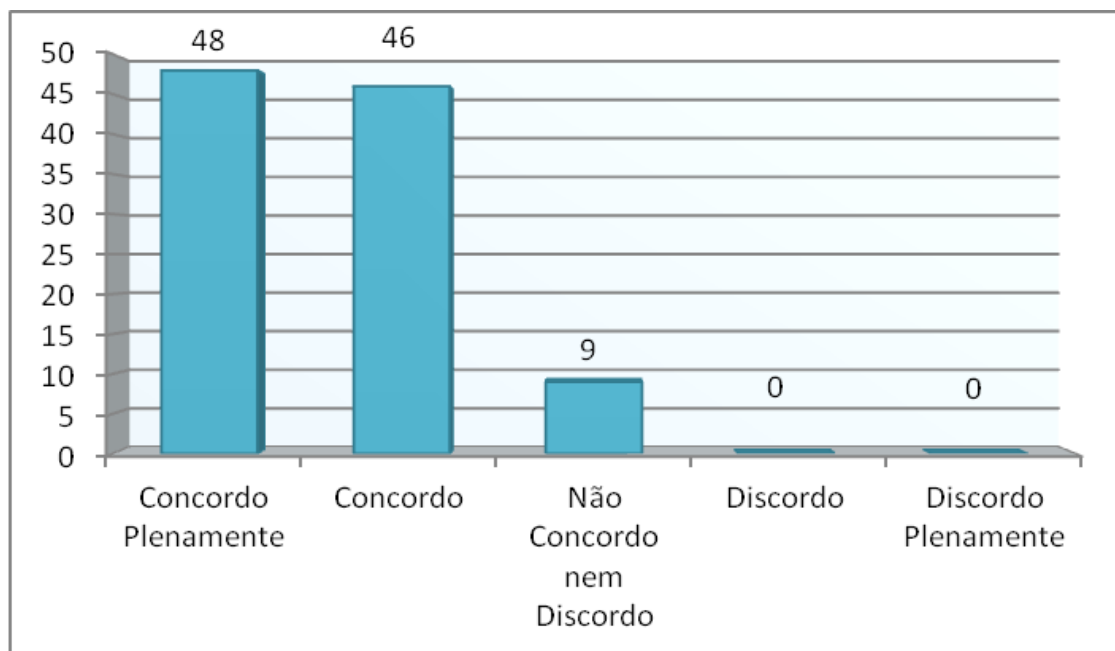


Gráfico 13 – Utilizo atividades lúdicas na aula inseridas criteriosamente no seu planejamento.

Em concordância com o gráfico 13 podemos verificar que 48 dos inquiridos (46% da amostra) responderam que concordam plenamente e 46 (45% da amostra) concordam com a questão 6. Os restantes 9 (9% da amostra) responderam que não concordam nem discordam.

Questão7 – As atividades lúdicas são indispensáveis à saúde das crianças.

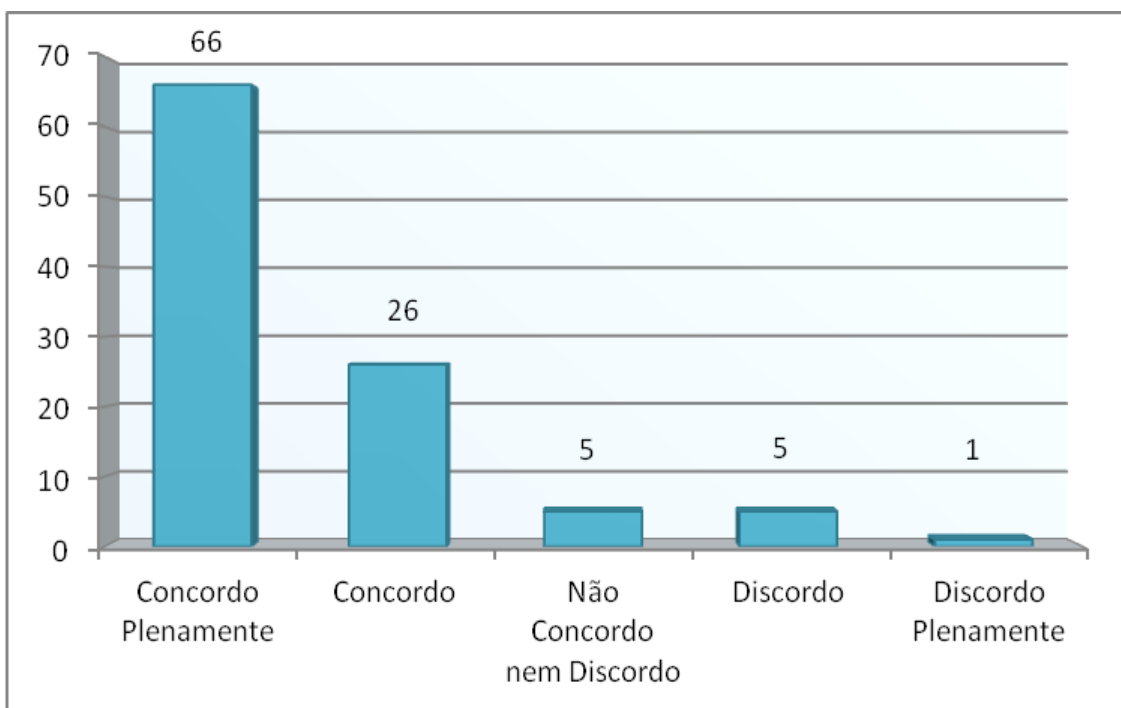


Gráfico 14 - As atividades lúdicas são indispensáveis à saúde das crianças.

Relativamente a esta questão podemos concluir que 66 dos inquiridos (64% da amostra) responderam que concordam plenamente que as atividades lúdicas são indispensáveis à saúde das crianças e 26 (25% da amostra) responderam que concordam. Contudo, 5 inquiridos (5% da amostra) responderam que não concordam nem discordam e com igual número responderam também que discordo e apenas 1 inquirido (1% da amostra) respondeu que discorda plenamente.

Questão8 – As atividades lúdicas não são conteúdo de ensino, mas apenas recurso do professor.

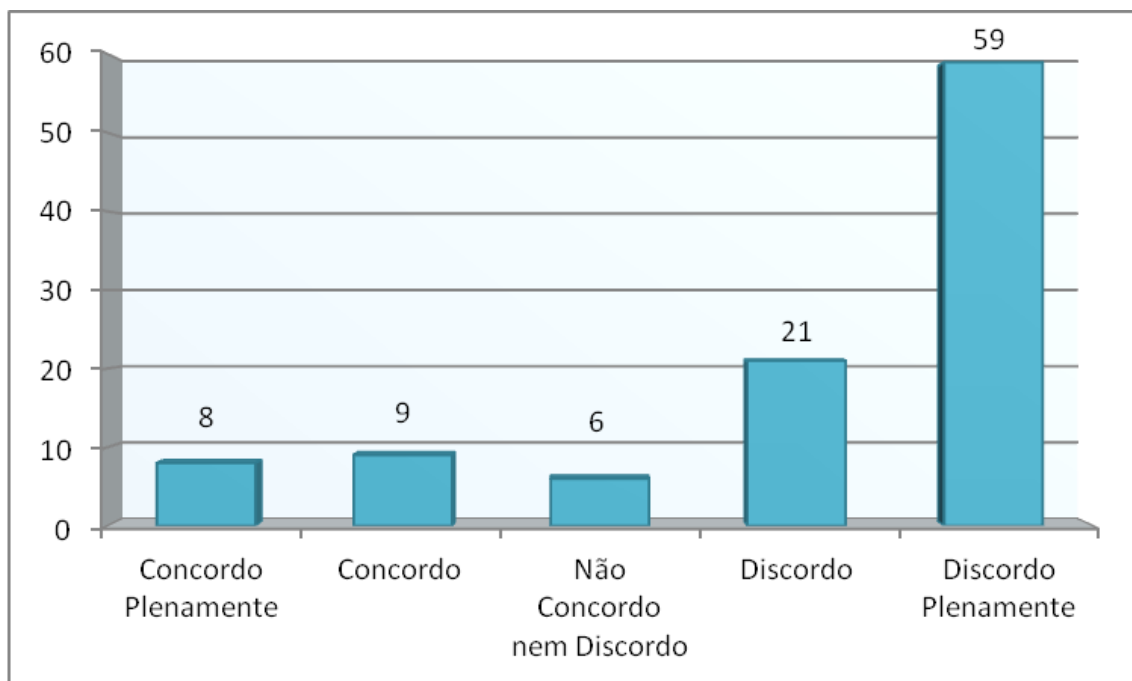


Gráfico 15 - As atividades lúdicas não são conteúdo de ensino, mas apenas recurso do professor.

Após a análise do gráfico, aferimos que 59 dos inquiridos (57% da amostra) discordam plenamente da afirmação correspondente à questão 8 e outros 21 (20% da amostra) discordam. Porém, 6 inquiridos (6% da amostra) não concordam nem discordam. Em contra partida 9 inquiridos (9% da amostra) concordam com a afirmação e 8 (8% da amostra) concordam plenamente.

Questão 9 – Os jogos facilitam o estabelecimento de vínculos sociais e a aprendizagem para a vida em sociedade de crianças com NEE.

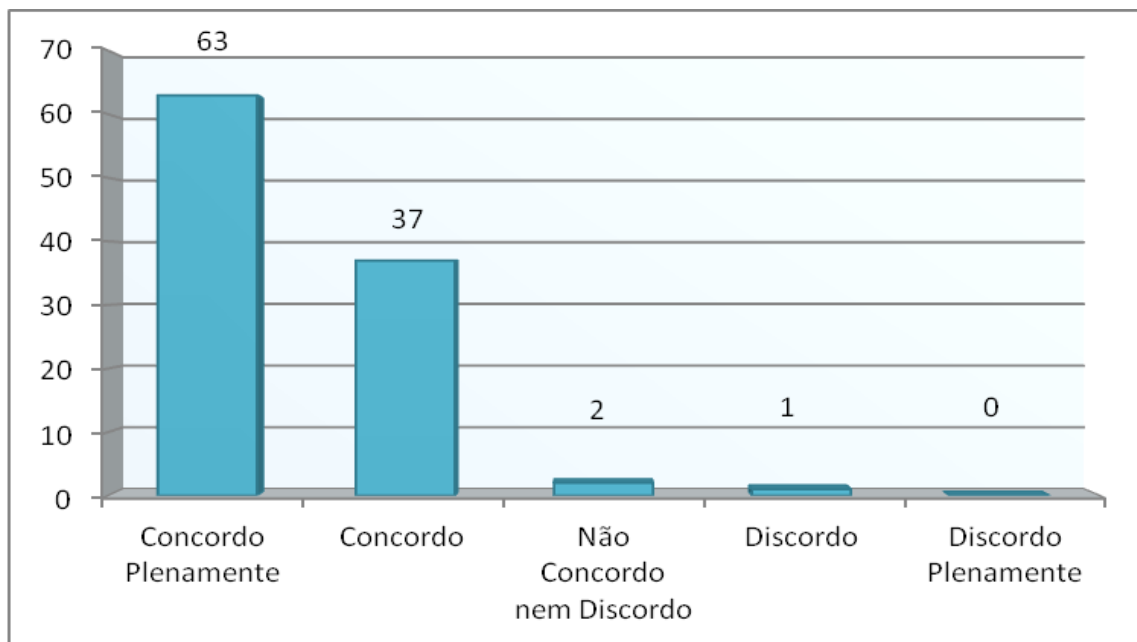


Gráfico 16 - Os jogos facilitam o estabelecimento de vínculos sociais e a aprendizagem para a vida em sociedade de crianças com NEE.

Com conformidade com os dados do gráfico 16 concluímos que 63 dos professores (61% da amostra) responderam que concordam plenamente que os jogos facilitam o estabelecimento de vínculos sociais e a aprendizagem para a vida em sociedade de crianças com NEE; 37 (36% da amostra) responderam que concordam; 2 responderam que não concordam nem discordam (2% da amostra) e 1 respondeu que discorda (1% da amostra).

Questão 10 – Os jogos são elaboradas, apenas, para distrair as crianças, não tendo finalidades de as instruir.

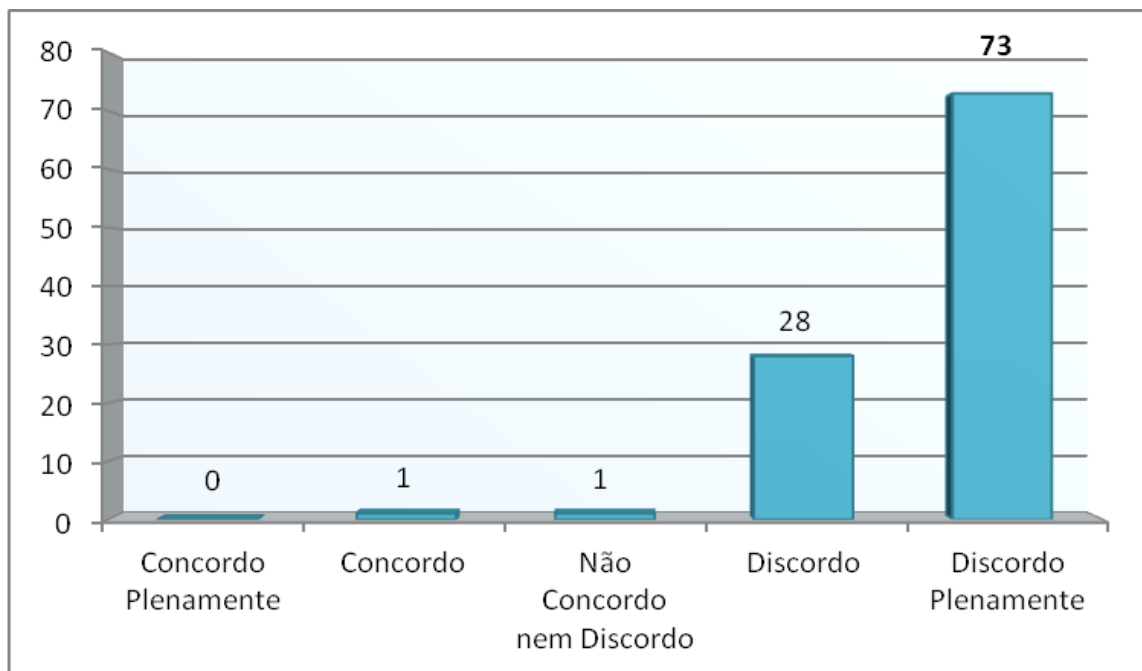


Gráfico 17 - Os jogos são elaborados, apenas, para distrair as crianças, não tendo finalidades de as instruir.

Em relação a esta questão verificamos que 73 dos inquiridos (71% da amostra) discordam plenamente e 28 (27% da amostra) discordam que os jogos são elaborados, apenas para distrair as crianças, não tendo finalidades de as instruir. No entanto, 1 inquirido (1% da amostra) não concorda nem discorda e 1 concorda (1% da amostra).

Questão 11 – Através do jogo a criança com NEE desenvolve as suas capacidades de iniciativa e autonomia.

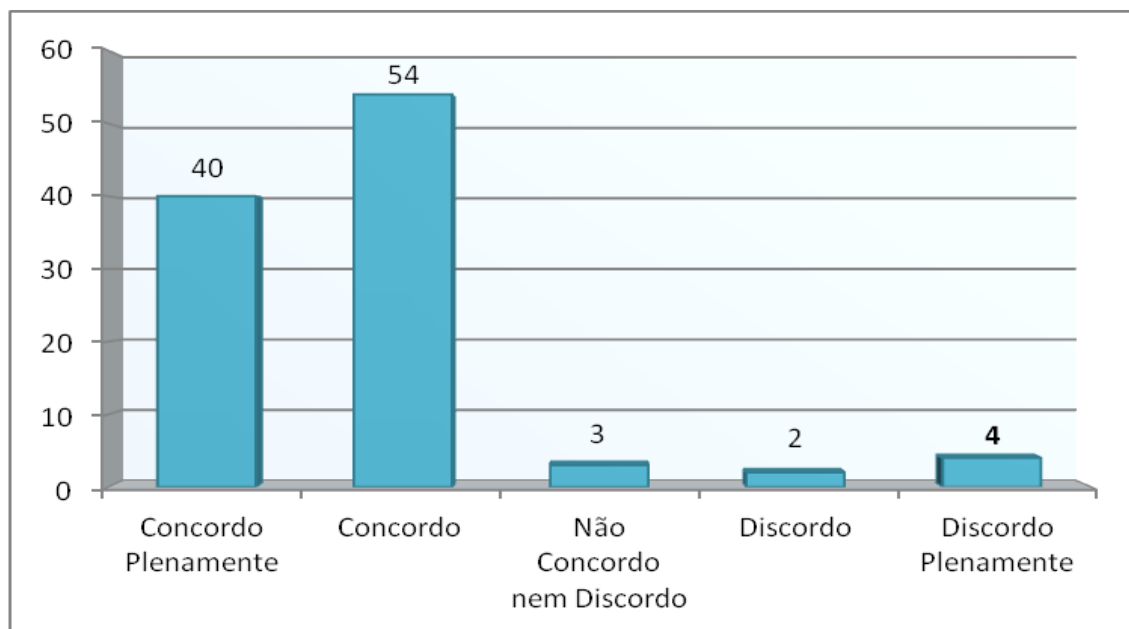


Gráfico 18 - Através do jogo a criança com NEE desenvolve as suas capacidades de iniciativa e autonomia.

A leitura do gráfico permite-nos constatar que 40 dos professores (39% da amostra) responderam que concordam plenamente com a afirmação e 54 (52% da amostra) também concordam. Contudo registou-se 3 inquiridos (3% da amostra) que não concordam nem discordam, 2 (2% da amostra) que discordam e 4 (4% da amostra) que discordam plenamente.

Questão 12 – As atividades lúdicas não devem ser utilizadas como atividades educativas. Uma coisa é brincar outra aprender.

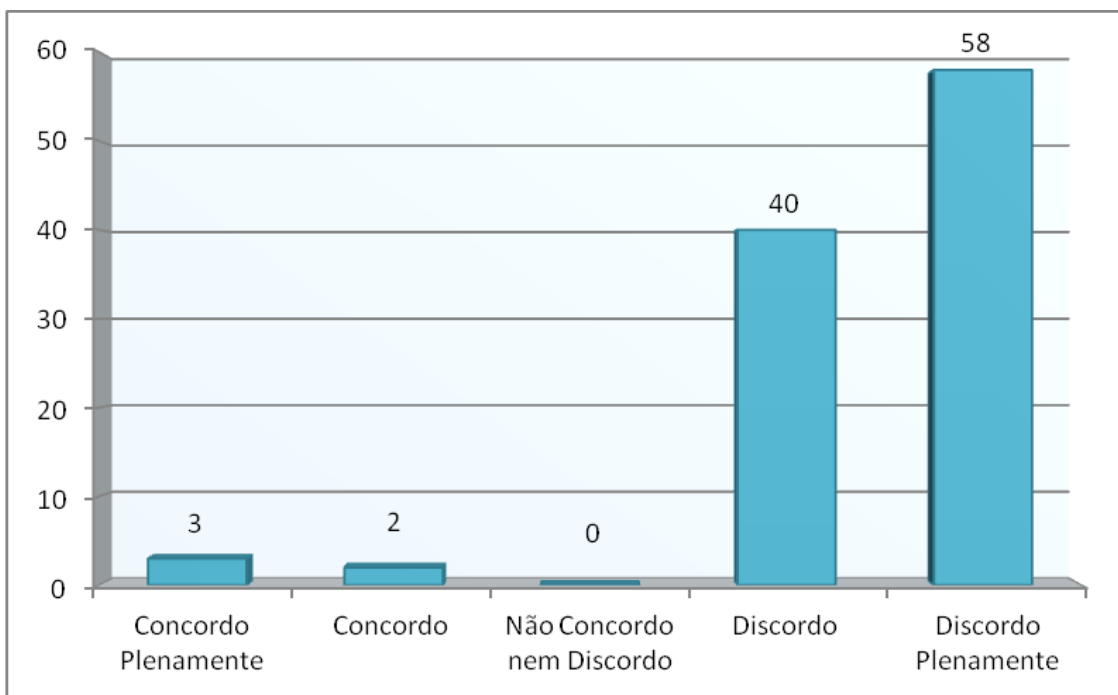


Gráfico 19 - As atividades lúdicas não devem ser utilizadas como atividades educativas. Uma coisa é brincar outra aprender.

Ao analisarmos o gráfico verificamos que de acordo com esta questão, 58 dos professores (56% da amostra) discordam plenamente que as atividades lúdicas não devem ser utilizadas como atividades educativas. Uma coisa é brincar outra aprender; 40 discordam (39% da amostra). Porém, 2 concordam (2% da amostra) e 3 concordam plenamente (3% da amostra).

Questão 13 – Nas crianças com NEE, as atividades lúdicas não tem de ser diferentes às das outras crianças, mas deve ser feita uma seleção cuidadosa.

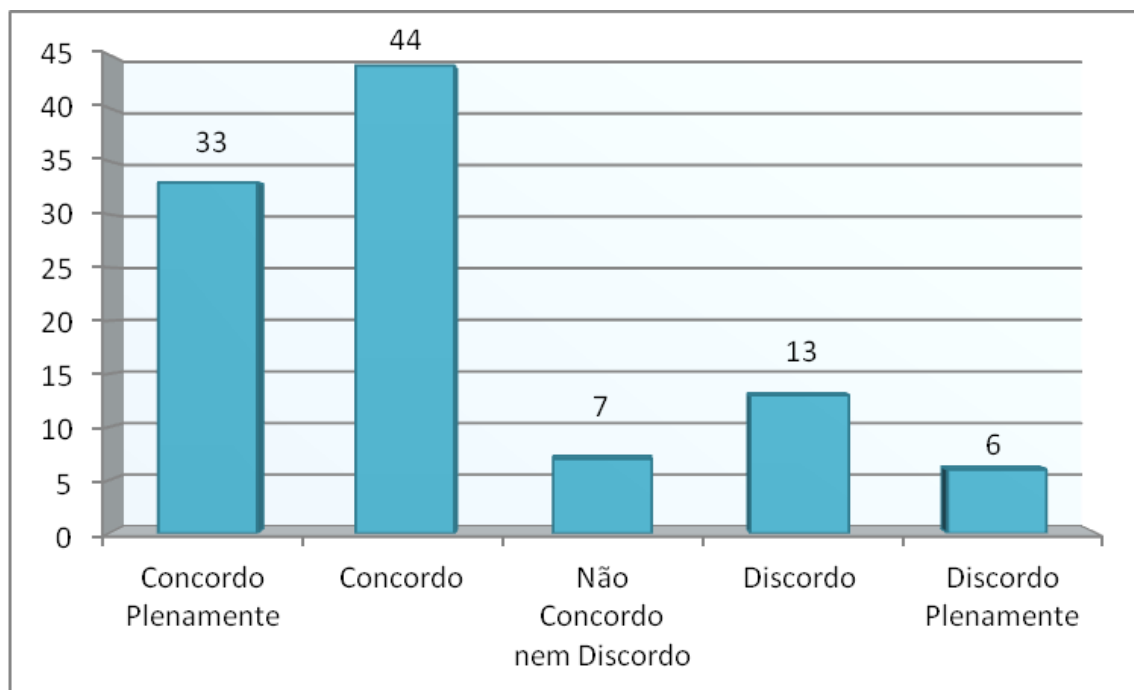


Gráfico 20 - Nas crianças com NEE, as atividades lúdicas não tem de ser diferentes às das outras crianças, mas deve ser feita uma seleção cuidadosa.

O gráfico mostra que 33 dos inquiridos (32% da amostra) responderam que concordam plenamente e 44 (43% da amostra) responderam que concordam com afirmação. Apenas 7 responderam que não concordam nem discordam (7% da amostra); 13 responderam que discordam (12% da amostra) e 6 responderam que discordam plenamente (6% da amostra).

Questão 14 – As atividades lúdicas podem potenciar o rendimento escolar de todos os alunos.

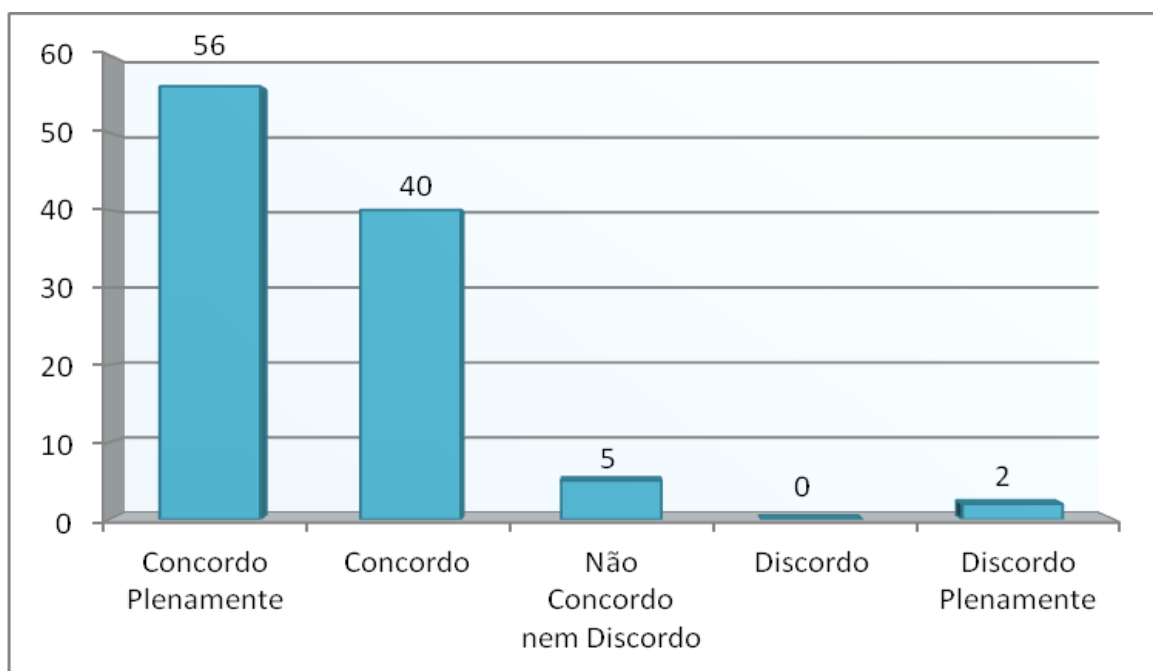


Gráfico 21 - As atividades lúdicas podem potenciar o rendimento escolar de todos os alunos.

Através do gráfico concluímos que 56 dos professores (54% da amostra) responderam que concordam plenamente com a questão e 40 (39% da amostra) concordam. Contudo, 5 não concordam nem discordam (5% da amostra) e 2 discordam plenamente (2% da amostra).

Questão 15 – O professor deve recorrer de forma sistemática às atividades lúdicas no planeamento das suas atividades letivas.

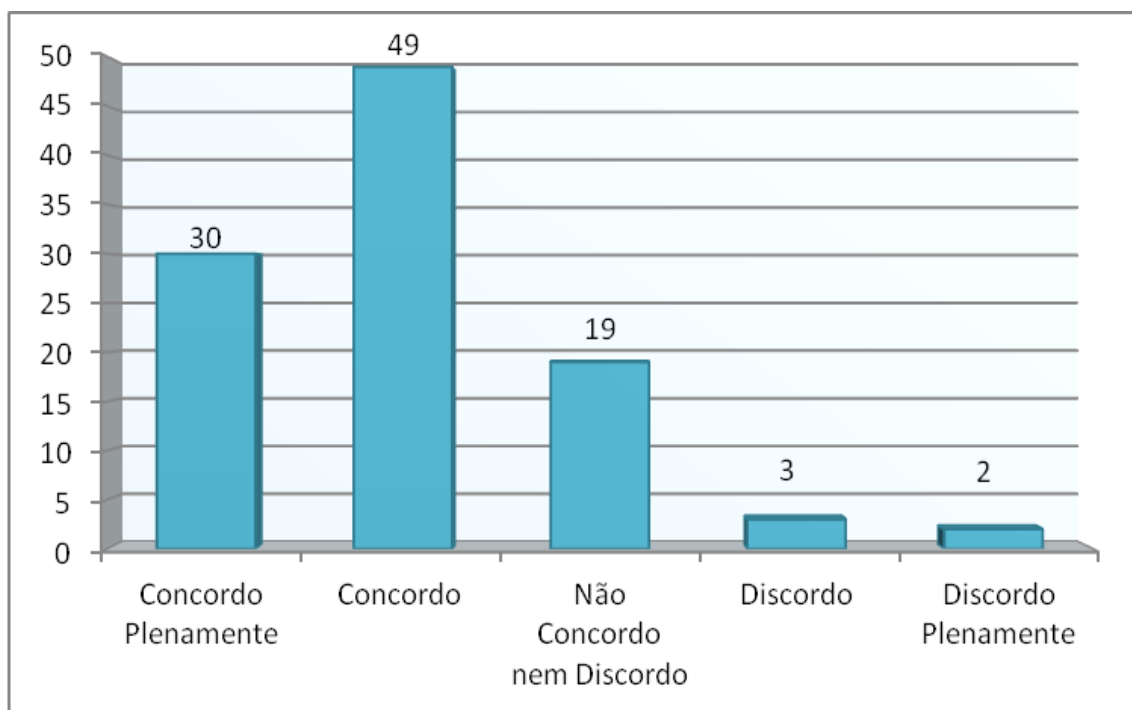


Gráfico 22 - O professor deve recorrer de forma sistemática às atividades lúdicas no planeamento das suas atividades letivas.

A leitura do gráfico 22 permite-nos observar que 49 dos professores (48% da amostra) concordam plenamente que o professor deve recorrer de forma sistemática às atividades lúdicas no planeamento das suas atividades letivas e 30 dos professores (29% da amostra) concorda. Contrariamente 19 (18% da amostra) não concordam nem discordam; 3 (3% da amostra) discordam e 2 (2% da amostra) discordam plenamente.

Questão 16 – As crianças com NEE não precisam de brincar, mas apenas de aprender competências para uma vida autónoma.

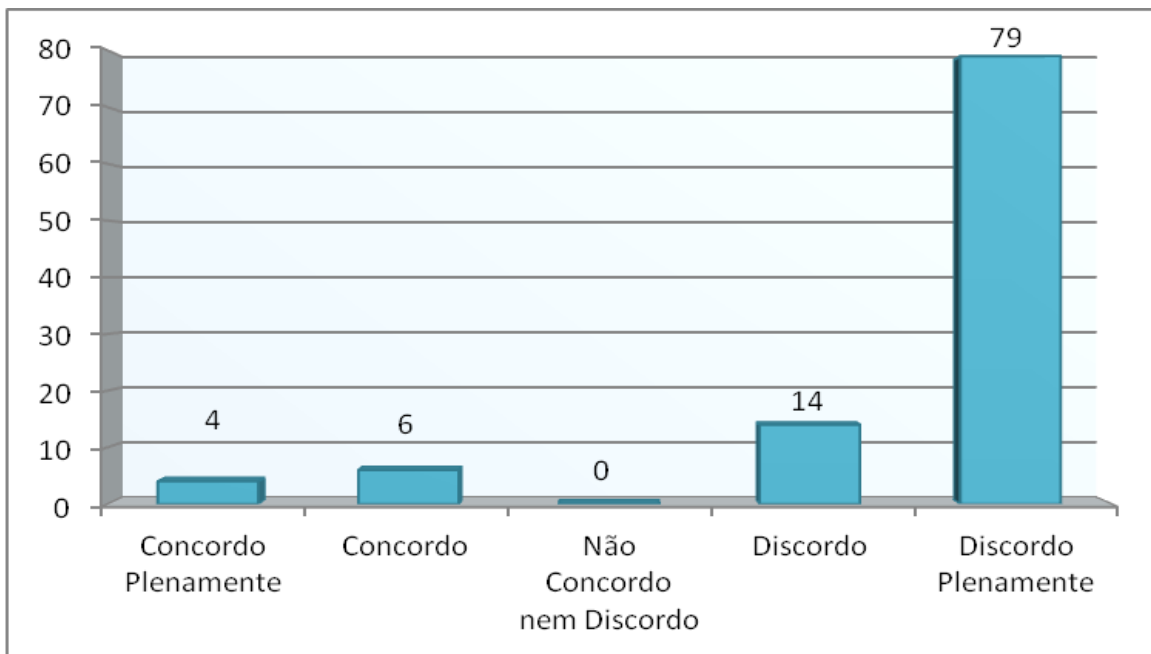


Gráfico 23 - As crianças com NEE não precisam de brincar, mas apenas de aprender competências para uma vida autónoma.

Relativamente a esta questão, podemos concluir que 79 dos professores (77% da amostra) discordam plenamente com a questão de que as crianças com NEE não precisam de brincar, mas apenas de aprender competências para uma vida autónoma e 14 (13% da amostra) discordam. Contrariamente, 6 (6% da amostra) concordam e 4 (4% da amostra) concordam plenamente com a afirmação.

Questão 17 – As atividades lúdicas podem ajudar a crianças com NEE aprender e a desenvolver a comunicação.

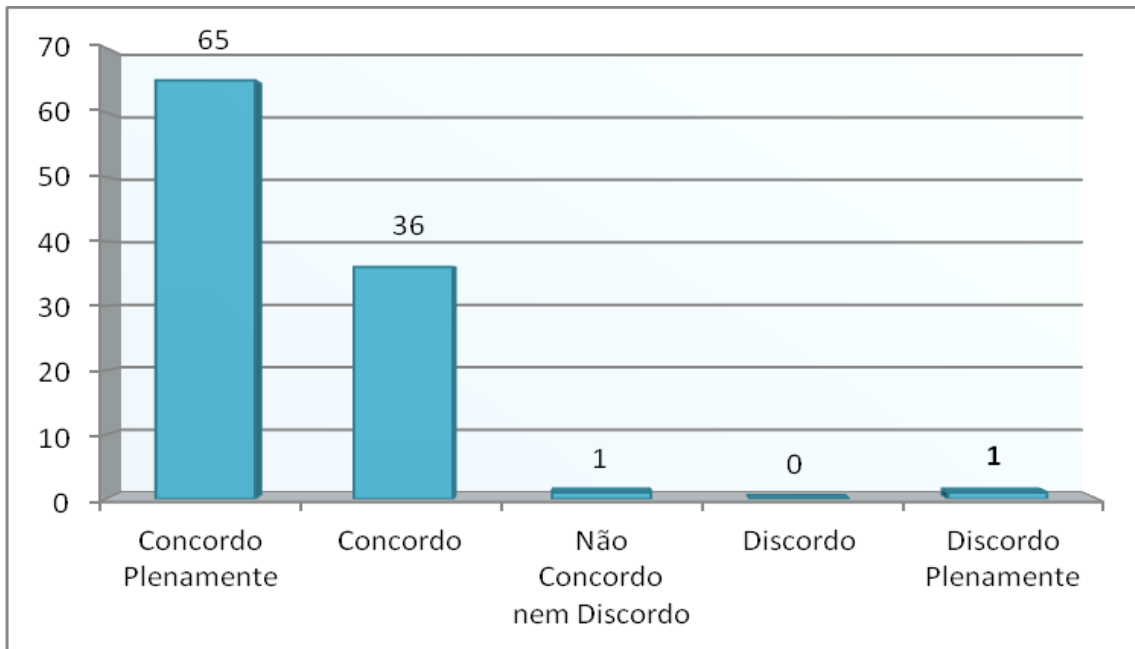


Gráfico 24 - As atividades lúdicas podem ajudar a crianças com NEE aprender e a desenvolver a comunicação.

No que diz respeito ao gráfico 24 verificamos que 65 dos professores (63% da amostra) concordam plenamente com esta questão e 36 (35% da amostra) apenas concordam. No entanto 1 inquirido respondeu que não concorda nem discorda (1% da amostra) e outro que discorda plenamente.

Questão 18 – As atividades lúdicas ajudam a criança com NEE a conhecer-se a si mesma.

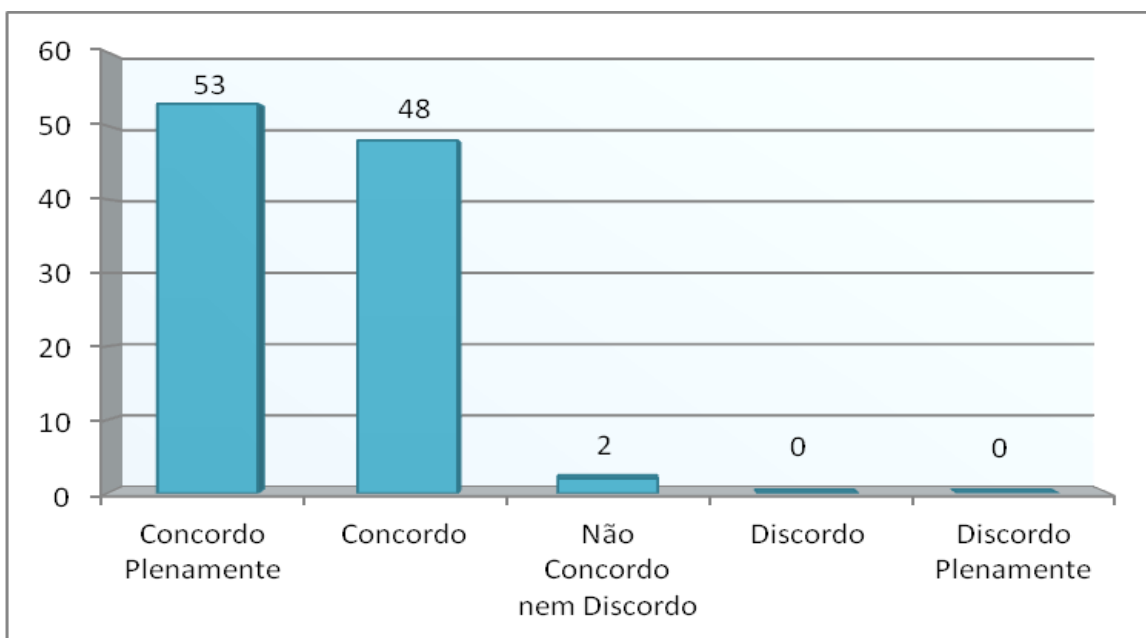


Gráfico 25 - As atividades lúdicas ajudam a criança com NEE a conhecer-se a si mesma.

Relativamente a esta questão, 53 dos professores (51% da amostra) concordam plenamente, que as atividades lúdicas ajudam a criança com NEE a conhecer-se a si mesma, os restantes 48 (47% da amostra) apenas concordam e 2 inquiridos (2% da amostra) nem concordam nem discordam.

Questão 19 – As atividades lúdicas são imprescindíveis no desenvolvimento global das crianças NEE.

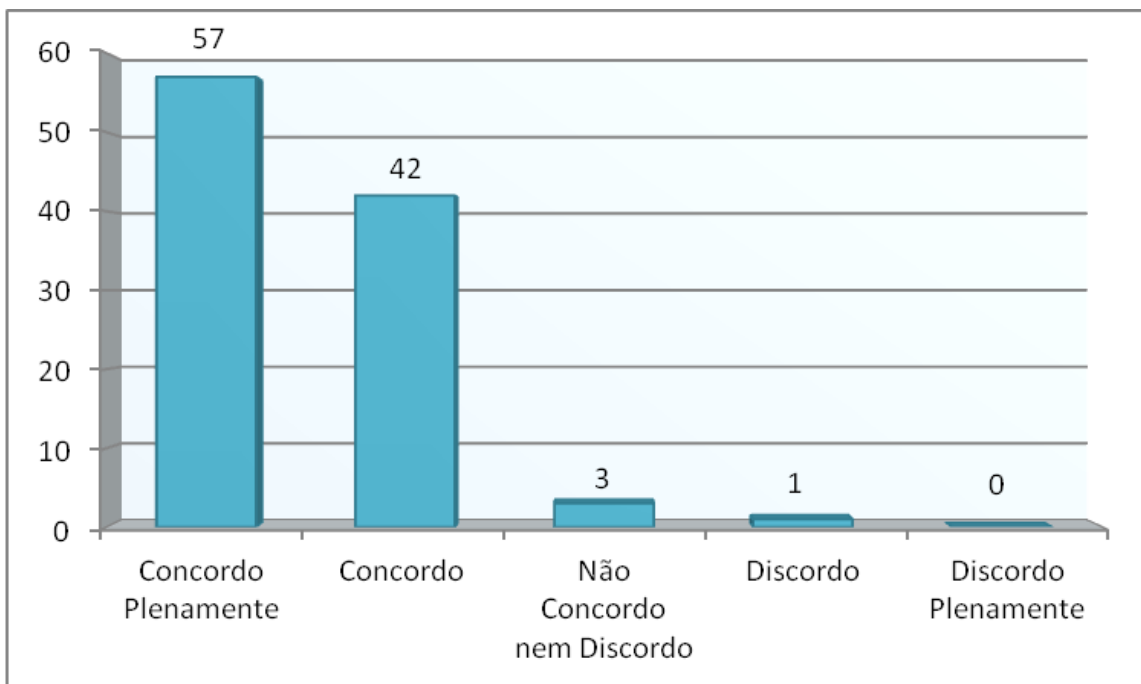


Gráfico 26 - As atividades lúdicas são imprescindíveis no desenvolvimento global das crianças NEE.

Podemos verificar no gráfico 26 que 57 dos inquiridos (55% da amostra) concordam plenamente com a afirmação e 42 (41% da amostra) afirmam concordar com a mesma. Apenas 3 inquiridos (3% da amostra) responderam nem concordo nem discordo e 1 inquirido (1% da amostra) discorda.

Questão 20 – As atividades lúdicas não acrescentam motivação para a aprendizagem da criança com NEE.

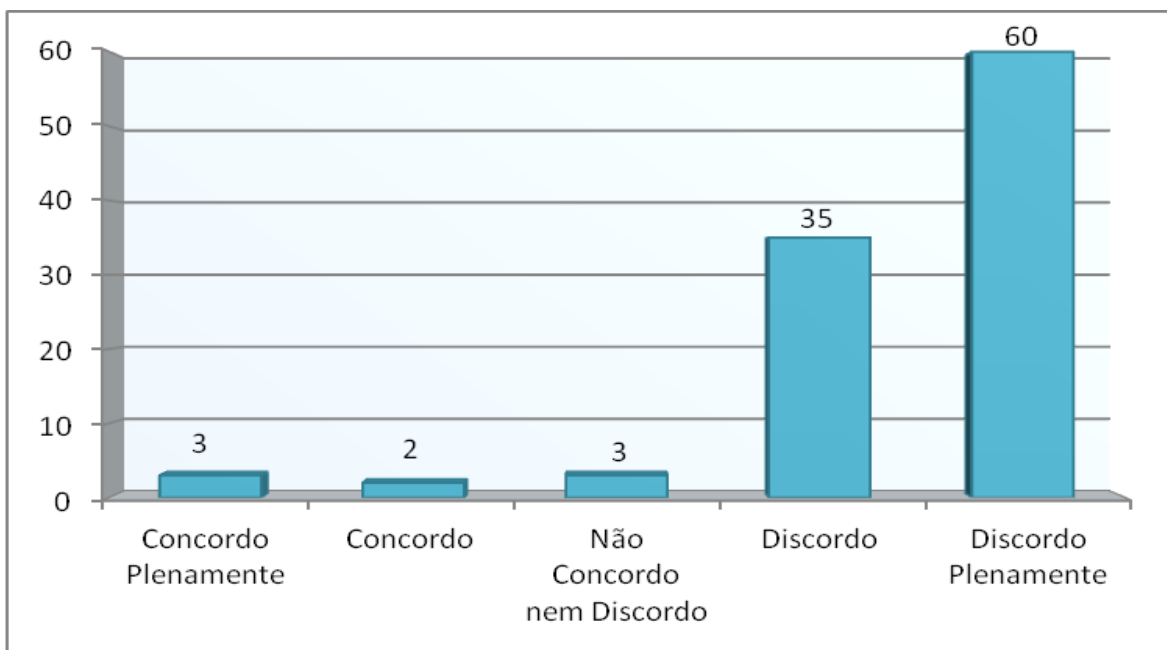


Gráfico 27 - As atividades lúdicas não acrescentam motivação para a aprendizagem da criança com NEE.

Em relação a este gráfico podemos verificar que 60 dos professores (58% da amostra) discordam plenamente com esta questão e 35 (34% da amostra) também discordam. Os restantes 3 responderam que não concordam nem discordam (3% da amostra); 2 (2% da amostra) concordam com a afirmação e 3 (3% da amostra) concordam plenamente.

Entrevista

A entrevista realizada neste trabalho de investigação foi conduzida a uma professora do 1º ciclo do Ensino Básico com idade compreendida entre os trinta e os quarenta anos de idade.

Em relação ao tempo de serviço da professora, centra-se entre dez e quinze anos a exercer a profissão. De acordo com as habilitações profissionais é Licenciada.

Questão 1 – Como define “atividade lúdica”?

Entrevistado	Como define “atividade lúdica”	
Entrevistado	Unidade de texto	Unidade de sentido
	<p><i>“... são todas as atividades que envolvem situações de jogo, brincadeira e prazer... é uma atividade que conduz a uma aprendizagem de forma divertida, motivadora e interessante para a criança.</i></p> <p><i>Ela sente-se bem ao realiza-la porque interage na aprendizagem, brincando vai aprendendo...”</i></p>	<p>-Aprendizagem</p> <p>-Motivação</p> <p>-Jogo</p> <p>-Brincadeira</p> <p>-Prazer</p>

Tabela 1- Definição “atividade lúdica”

Como podemos verificar no quadro, a atividade lúdica é definida segundo a entrevistada como um jogo, uma brincadeira e uma aprendizagem.

Questão 2- Qual é o papel da atividade lúdica no desenvolvimento da criança com NEE?

Entrevistado	Qual é o papel da atividade lúdica no desenvolvimento da criança com NEE	
Entrevistado	Unidade de texto	Unidade de sentido
	<p><i>“Através da brincadeira, do jogo, a criança descobre, compara, adquire saber, aspetos fundamentais no desenvolvimento da criança com NEE e na sua aprendizagem...Papel importantíssimo no desenvolvimento harmonioso, não se pode pensar em aprendizagem sem pensar em atividade lúdica, em especial no início da escolaridade.”</i></p>	<p>- descoberta</p> <p>-comparação</p> <p>-aprendizagem</p> <p>-importante</p>

Tabela 2- O papel da atividade lúdica no desenvolvimento da criança com NEE.

Auscultada a entrevistada sobre o papel da atividade lúdica no desenvolvimento da criança, esta refere ser muito importante pois atividades divertidas facilitam a aprendizagem. A criança através destas atividades descobre, compara e adquire saberes.

Questão 3- Acha necessários existirem atividades lúdicas na escola do 1º ciclo do Ensino Básico?

Entrevistado	Acha necessários existirem atividades lúdicas na escola do 1º ciclo do Ensino Básico	
Sub- categorias		
Entrevistado	Unidade de texto	Unidade de sentido
	<p><i>“ Acho necessário e imprescindível nos primeiros anos de escolaridade. Acho fundamentais que sejam planificadas atividades lúdicas no 1ºciclo do Ensino Básico. O ensino deve ir de encontro aos interesses e necessidades das crianças e deve corresponder as suas necessidades, numa sociedade cheia de solicitações. A criança tem que sentir prazer nas aprendizagens que faz.”</i></p>	<p>- necessário</p> <p>-imprescindível</p> <p>-fundamental</p>

Tabela 3- Acha necessários existirem atividades lúdicas na escola do 1º ciclo do Ensino Básico.

Pela análise do quadro, verificamos que a entrevistada considera necessária a existência de atividades lúdicas no 1º Ciclo do Ensino Básico. As atividades lúdicas são fundamentais neste ciclo de aprendizagem.

Questão 4 – Utiliza este tipo de atividades como meio de aprendizagem?

Entrevistado		Utiliza este tipo de atividades como meio de aprendizagem
Sub- categorias		
Entrevistado	Unidade de texto	Unidade de sentido
	<i>“ Sempre que possível, muito frequentemente.”</i>	-utiliza

Tabela 4 – Utiliza este tipo de atividades como meio de aprendizagem.

Perante os dados evidenciados no quadro, podemos verificar que a professora entrevistada afirma utilizar atividades de caráter lúdico como meio de aprendizagem.

Questão 5 – Dê exemplos de atividades que já tenha realizado?

Entrevistado	Dê exemplos de atividades que já tenha realizado	
Entrevistado	Unidade de texto	Unidade de sentido
	<p><i>“Desde inúmeros jogos de expressão dos blocos lógicos, aos puzzles, passando pelos jogos de expressão dramática, de expressão musical e físico-motora, pelos jogos de palavras, sequencias, construções, jogos de recreio, cusenaire...são inúmeras as atividades lúdicas que se desenvolvem sempre tendo em conta as dificuldades de cada criança. “</i></p>	<p>- jogos didáticos</p> <p>- jogos de recreio</p>

Tabela 5 – Exemplos de atividades que já tenha realizado.

Relativamente aos exemplos de atividades que já realizou, a entrevistada respondeu que utilizava essencialmente os jogos didáticos e de recreio. Assim, os jogos utilizados têm uma função didática a desempenhar nas várias áreas curriculares.

Questão 6 – Como as integra no programa escolar?

Entrevistado Sub- categorias	Como as integra no programa escolar	
Entrevistado	Unidade de texto	Unidade de sentido
	<i>“ A integração destas atividades é natural, diversificada e sempre que possível interdisciplinar de forma a melhorar e a facilitar as aprendizagens dos meus alunos.”</i>	- contextualização -interdisciplinaridade

Tabela 6 – Como as integra no programa escolar.

Questionada a entrevistada sobre o modo como interagem as atividades lúdicas no programa escolar, esta salienta que a integração é interdisciplinar.

Questão 7 – Qual é o grau de interesse manifestado pelos alunos NEE perante essas atividades?

Entrevistado		<p align="center">Qual é o grau de interesse manifestado pelos alunos NEE perante essas atividades</p>
	Sub- categorias	
Entrevistado	Unidade de texto	Unidade de sentido
	<p><i>“As crianças reagem positivamente a este tipo de atividades. Há sempre muito entusiasmo, prazer e motivação. O que ouvem esquecem, mas o que fazem aprendem...Os resultados obtidos são sempre os melhores.”</i></p>	<p>- Entusiasmo</p> <p>- Motivação</p>

Tabela 7 – Qual é o grau de interesse manifestado pelos alunos NEE perante essas atividades.

Tal como o quadro nos indica, os alunos revelam-se bastante motivados e entusiasmados perante estas atividades.

6.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS

Anteriormente foram apresentados através de gráficos circulares e de barras os resultados obtidos no nosso estudo sobre a importância da atividade lúdica na Educação Especial.

Neste ponto do trabalho iremos fazer uma pequena abordagem dos aspetos desembarcados na apresentação dos resultados.

Através da análise da informação colhida nos questionários, confirmou-se a afirmação baseada na parte teórica em que a atividade lúdica é importante para a Educação Especial.

Relativamente a caracterização da amostra, através dos respetivos gráficos podemos ver que a grande maioria dos docentes são do sexo feminino (gráfico 1) e também do 1º ciclo (gráfico 4). Em relação a idade também podemos observar que são relativamente jovens os inquiridos deste estudo, estando situados entre os 20 e os 40 anos de idade (gráfico 2). A graduação académica que mais predomina é a Licenciatura que corresponde a 61% dos inquiridos da amostra. De acordo com o tempo de serviço a grande maioria situa-se na escala de 0 a 4 anos (gráfico 6), isto verifica-se uma vez que a amostra também é relativamente jovem. Dos docentes questionados também podemos verificar através do gráfico 7 que 87% da amostra já tiveram ou têm alunos com necessidades educativas especiais nas suas salas.

Passaremos a análise da II parte dos questionários.

Neste estudo podemos verificar que todos os professores que responderam ao questionário concordam que as atividades lúdicas são um bom recurso de aprendizagem para crianças com NEE. Segundo Teixeira (1995) varias são as razões que levam os educadores a recorrer às atividades lúdicas e utilizá-las como um recurso no processo de ensino-aprendizagem.

Podemos também analisar tal como se pode ver no gráfico 9, que os professores concordam que as atividades lúdicas oferecem boas possibilidades de adequar o currículo às características das crianças com NEE. Eles também referem que utilizam com frequências as atividades de carácter lúdico nas suas aulas.

Para estes docentes as atividades lúdicas ajudam a promover a criatividade nas crianças com NEE, embora uns concordem plenamente e outros só concordem. Realmente, na opinião de alguns autores, as atividades lúdicas promovem a criatividade, a iniciativa, a autonomia e a motivação. Segundo alguns autores, as atividades lúdicas são muito importantes para o desenvolvimento das crianças.

Em relação á questão número 6, os docentes referiram que utilizam atividades lúdicas nas suas aulas inseridas criteriosamente no seu planeamento. Assim sendo, verificamos que a grande maioria dos docentes planificam as suas aulas com atividades lúdicas. As brincadeiras e os jogos são elementos indispensáveis para que haja uma aprendizagem com divertimento, que proporcione prazer no ato de aprender.

Dai, também a grande maioria dos inquiridos responderem que concordam que o brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. Segundo a psicopedagoga Maria do Rosário Sousa, ”brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança. Irá contribuir, no futuro, para a eficiência e o equilíbrio do adulto. Brincar é um momento de autoexpressão e autorrealização.” Através do brincar e jogar as crianças desenvolvem a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, preparando-se para ser um cidadão capaz de enfrentar desafios e participar na construção de um mundo melhor.

Conforme foi possível observarmos na questão 8, o que mais predomina é o acordo plenamente e o discordo. Assim sendo, os docentes discordam que as atividades lúdicas não são conteúdo de ensino, mas apenas recurso do professor. Isto porque, para estes docentes, as atividades lúdicas são conteúdo de ensino e as crianças aprendem através do brincar e jogar.

Os professores da amostra também concordam que os jogos constituem um agente facilitador para que a criança estabeleça vínculos sociais e para aprender a viver em sociedade. Tal como Kishimoto (1999) refere o brincar como “ A forma pura da inserção da criança na sociedade. Do ponto de vista sociológico, os hábitos, os costumes, as regras, as leis, a moral, a ética e a linguagem são assimilados pela criança por meio da brincadeira e do uso do brinquedo.” O brincar é muito importante no desenvolvimento e crescimento

das crianças, através do brincar as crianças aprendem a passar o tempo e a se relacionarem umas com as outras.

Uma vez que as atividades lúdicas são importantes, na grande maioria os docentes acham que os jogos não são elaborados apenas para distrair as crianças, mas sim para as instruir como pode ser visível no gráfico 17. Tal como faz referência Piaget (1967) “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”.

Relativamente a questão seguinte, cerca de 39% concordam plenamente e 52% concordam que através do jogo a criança com NEE desenvolve as suas capacidades de iniciativa e autonomia.

No que concerne o gráfico seguinte, 56% discordam plenamente e 39% discordam que as atividades lúdicas não devem ser utilizadas com atividades educativas. Uma coisa é brincar outra é aprender. No entanto, tal como referimos anteriormente, segundo Piaget o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira...

No gráfico 20 verificamos que 32% concordam plenamente, 43% concordam com a questão, em que diz que nas crianças com NEE as atividades lúdicas não têm de ser diferentes às das outras crianças, mas deve ser feita uma seleção cuidadosa. No entanto 7% não concordam nem discordam, 12% discordam e 6% discordam plenamente com a afirmação. De acordo com a parte teórica, verificamos que os jogos, os brinquedos devem ser diversificados e ajustáveis aos diferentes níveis e características das crianças. As atividades lúdicas não se manifestam da mesma forma em todas as crianças tratando-se de um fenómeno indivisível das condições de cada uma. No domínio da ludicidade, cada criança é um ser único. Assim sendo, Fonseca (1999) considera que “frequentemente o atingimento das diferentes capacidades não é uniforme e há assim uma grande variabilidade nas suas capacidades exibindo cada criança um perfil único.”

Ao analisar o gráfico 21 verificamos que os professores na sua maioria concordam que as atividades lúdicas podem potenciar o rendimento escolar de todos os alunos.

No gráfico 23 também verificamos que a grande maioria dos docentes desta amostra concorda que o professor deve participar nos jogos que a criança desenvolve espontaneamente. Ao participar nos jogos o professor vai ajudando a crianças nas suas dúvidas e nas dificuldades.

Ao observar o gráfico seguinte, concluímos que os professores discordam com a questão do inquérito relativa a se as crianças com NEE não precisam brincar, mas apenas de aprender competências para uma vida autónoma. Os inquiridos responderam na sua maioria que não concordam com a questão, visto que para eles é muito bem, as crianças precisam de brincar. Segundo Neto (2001a) “O brincar é importante para qualquer criança, independentemente das características que apresente” e o “Brincar não é somente um direito mas também uma necessidade”.

Logo, no que diz respeito a questão do gráfico 24, os inquiridos responderam que concordam plenamente, que as atividades lúdicas podem ajudar a criança com NEE a aprender e a desenvolver a comunicação. Tal com refere Vygotsky (1998), brincar pode ajudar a criança portadora de NEE no seu desenvolvimento, servindo como suporte para a comunicação com os outros e consigo mesma. Também refere que as relações sociais são muito importantes para o desenvolvimento da criança. Uma das funções básicas do brincar, é permitir que a criança aprenda a resolver situações de conflito que vivencia no dia a dia.

Em relação a questão número 18, a maioria dos inquiridos, cerca de 51% concordam plenamente e 47% concordam que as atividades lúdicas ajudam as crianças com NEE a conhecer-se a si mesma. Através do brincar as crianças vão se desenvolvendo e adquirindo novas competências. De acordo com Winnicott “...brincar é o caminho certo para que a criança/adulto se conheça a si próprios”.

Em conformidade com o gráfico 26, verificamos que 55% concordam plenamente e 41% concordam com a questão que diz que as atividades lúdicas são imprescindíveis no desenvolvimento global das crianças NEE. No entanto, 3% não concordam nem discordam e 1% discorda. Piaget afirma que a criança se desenvolve e a sua forma de brincar muda de acordo com o seu desenvolvimento, Vygotsky postula que a criança aprende também porque brinca, portanto ela se desenvolve.

Para terminar, no gráfico 27 verificamos que a grande maioria dos docentes discordam que as atividades lúdicas não acrescentam motivação para a aprendizagem da criança com NEE.

Perante a entrevista à professora, concluímos também que a atividade lúdica assume perante todos um papel primordial para o desenvolvimento completo e harmonioso das crianças. Diante isto, considera não só necessário mas também imprescindível a sua utilização na escola do 1º Ciclo do Ensino Básico. A professora em resposta á questão nº 1 da entrevista, afirma utilizar este tipo de atividades como meio de aprendizagem, sendo que, e já respondendo à questão seguinte, as atividades por ela realizadas estão ligadas essencialmente à utilização dos jogos didáticos.

De acordo com a questão nº6 podemos verificar que a integração feita por esta professora é realizada de forma contextualizada, interdisciplinar e de grande carga lúdica. De acordo com a questão nº 7, o grau de interesse manifestado pelos alunos NEE perante essas atividades, é para a professora entrevistada uma estratégia que suscita nas crianças NEE um interesse elevado constituindo uma fonte de motivação e de aprendizagem.

Concluímos que a atividade lúdica é importante como estratégia de aprendizagem bem como fator importante no desenvolvimento das crianças NEE.

Conclusões

Chegado ao final deste trabalho cujo tema é relativo a importância da atividade lúdica na educação especial, cumpre-me agora a tarefa de fazer uma reflexão, apesar de ter consciência de que muito ainda ficou por dizer.

Ao realizar este trabalho, alargamos os nossos conhecimentos sobre esta temática; e aprofundamos os nossos conhecimentos sobre a importância da atividade lúdica no desenvolvimento humano, particularmente importante para crianças com NEE. Pelas limitações que estas crianças apresentam, interessava-nos conhecer de que forma os professores percebiam a importância da atividade lúdica para estas crianças.

Através deste trabalho também tivemos a oportunidade de compreender a importância que a atividade lúdica representa em relação ao desenvolvimento individual da criança a nível físico, sensorial e intelectual. Pedagogicamente, representa uma função importante no desenvolvimento de aptidões, e na aprendizagem, a nível de grupo favorece a socialização, a criatividade, a autonomia e outros valores.

Por tudo isto, será nosso propósito como profissionais do ensino, a utilização de jogos como motivação e aprendizagem nas mais variadas temáticas de âmbito escolar. Não esquecendo porém, que os jogos, não só pelo interesse pedagógico que representam, constituem uma estratégia que contribui para despertar e valorizar a aprendizagem. As atividades lúdicas funcionam como exercícios necessários e úteis a vida.

Genericamente, foi possível concretizar os objetivos traçados inicialmente, destinados especificamente ao conhecimento das percepções dos professores relativamente à atividade lúdica, particularmente para a importância da mesma na promoção do sucesso educativo.

Consideramos, que a elaboração deste trabalho, foi bastante interessante e enriquecedor para a nossa formação enquanto professores. Tendo sido uma boa oportunidade para desenvolver um trabalho de investigação.

O estudo revelou, tal como esperávamos, como conclusão principal, uma opinião muito positiva dos professores sobre as atividades lúdicas quer na orientação pedagógica e nas estratégias de ensino quer como atividade capaz de promover a inclusão, sendo ainda um fator de motivação nas áreas académicas e na formação social.

Na realização do trabalho temos a clara perceção que ocorreram limitações, sendo um dos aspetos a amostra que deveria ser superior e a falta de tempo. No entanto, as limitações devem ser olhadas como oportunidades para melhorar o trabalho. Assim sendo, devem ser encaradas como o caminho para possíveis investigações futuras.

Linhas futuras de investigação

Agora que o trabalho chegou ao fim, é necessário e faz todo o sentido fazer uma reflexão do trabalho que poderá ser realizado no futuro.

Será a nosso ver possível estudar formas mais concretas de relacionar os jogos e as atividades lúdicas com as práticas inclusivas nas NEE.

Esse estudo pode realizar-se de forma experimental a partir da definição de variáveis que determinem formas concretas de implementar as práticas lúdicas nessas circunstâncias.

Sendo possível estaria garantido que melhorariam as formas de conceber, planejar e realizar as atividades lúdicas, abandonando-se de vez com atividades concebidas de forma incipiente e pouco fundamentadas.

Pensamos que estas linhas de investigação poderiam ser orientadas para as atividades lúdicas adaptadas aos conteúdos programáticos de forma a facilitar a inclusão, isto é, a melhorar as relações sociais e a convivência entre os alunos.

Também será bastante pertinente abordar este tema recorrendo não só a perspectiva dos professores mas também das crianças e dos pais.

A importância que o brincar tem na vida da criança, justifica a indispensabilidade de se aprofundar e obter cada vez mais informação nesta área.

Bibliografia

- ❖ AINSCOW, M. (1998) *Educação para todos: torná-la uma realidade* in *Dimensões Formativas: Caminhos para as escolas inclusivas*, pp.13-31.
- ❖ BAUTISTA, R., (1997). *Necessidades Educativas Especiais*, Dinalivro. Lisboa.
- ❖ BELL, J., (1997). *Como realizar um Projeto de Investigação*, Gradiva. Lisboa.
- ❖ BERRYMAN, J. C., HARGREAVES, D. HERBERT, M. TAYLOR, A. (2002). *A Psicologia do desenvolvimento human.*,Edições Piaget. Lisboa.
- ❖ BRANDÃO, M. T. (1999). Contextos lúdicos e crianças com deficiência. In N. PAIS, L. SANTOS&F. V. (org.). *Contextos lúdicos e crianças com necessidades educativas especiais*. Instituto de Apoio à Criança. Fundação Caloust Gulbenkian. Lisboa.
- ❖ CARMO, H.; FERREIRA, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para autoaprendizagem*. Universidade Aberta, Lisboa.
- ❖ CORREIA, L. M., (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto Editora. Porto.
- ❖ CHATEAU, J. (1987). *O Jogo e a criança*. Coleção novas buscas em educação Summus Editorial. São Paulo.
- ❖ CHRISTIE, J. (ed.) (1991). *Play and Early Literacy Development*. Suny: State University of New York Press.
- ❖ CUNHA, N. (1998). *Brinquedo desafio e descoberta*. Ministério Educação

Fundação de Assistência ao estudante. Rio de Janeiro.

- ❖ DECONCHY J.P. *O desenvolvimento psicológico da criança do adolescente*. Editorial Pórtico. Lisboa
- ❖ FONSECA, M. J. (1999). Brincar... Não é diferente!...In N. Paris, L.Santos&F. Viegas(org.). *Contextos lúdicos e crianças com necessidades especiais*(pp.9-19). Instituto de Apoio à criança. Fundação Caloust Gulbenkian. Lisboa.
- ❖ FONSECA, V. (1980). *Algumas Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*. Moraes Editora. Lisboa.
- ❖ FREIXO, M. (2009). *Metodologia Científica – Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Instituto Piaget. Lisboa.
- ❖ GARVEY, C., (1992). *Brincar*, Edições Salamandra, Estarreja.
- ❖ GHIGLIONE, R.; MATALON, B., (1993). *O inquérito – Teoria e Prática*. Celta Editora. Oeiras.
- ❖ GUIMARAES, M.A; COSTA (1986). *Eu era a mãe*. Editoria do Ministério da Educação e cultura. Algueirão.
- ❖ HUIZINGA, J. (1983). *Homo Ludens: O Jogo como elemento de cultura*. Editora Perspetiva. Lisboa.
- ❖ JOHNSON, J. C. J.&Y. T.(1999).*Play and Early Childhood Development*.New York: Addison Wesley Longman.
- ❖ KAMII, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-escolar*. Instituto Piaget.

Lisboa.

- ❖ KETELE, J.; ROEDGIERS, X., (1993). *Metodologia de recolha de dados*. Instituto Piaget. Lisboa.
- ❖ KRASNOR & PEPLER (1980). The study of children's Play: some suggested future directions. In K. Rubin (Ed.). *New directions for child development: Children's Play* (pp.85-95). Jossey-Bass. San Francisco.
- ❖ MAGALHÃES E SANTOS (1994). *Se não serve para brincar, não presta! Comunicação apresentada no 1º Encontro Nacional de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo da Areal Editores – Porto.*
- ❖ NETO, C. (2001a) A criança e o jogo – perspetivas de investigação. In B. Pereira & A. Pinto (Coord.). *A escola e a criança em risco- intervir para prevenir* (pp.31-51). Edições: Asa. Lisboa.
- ❖ NUNES,(2001) C. *Aprendizagem Ativa na Criança com Multideficiência*. Ministério da Educação: Lisboa.
- ❖ PAIS, N. (1992). Brincar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol.XXVI, nº3, 373-377.
- ❖ PIAGET, J. (1978). *A Formação do símbolo da criança*. Zahar Editores. Rio de Janeiro.
- ❖ QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. (1998) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Gradiva. Lisboa.
- ❖ RECCHIA, S. L. (1997). *Play and Concept Development in Infant and Young Children with Severe Visual Impairments – a Constructivist View*. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. July-August. p. 401-406.

- ❖ RODRIGUES, D. (1999). A educação motora e as necessidades educativas especiais. In Krebs, R., Copetti, F., Beltrame, T. S. & Ustra M. (org.). *Perspetivas para o desenvolvimento infantil* (pp.69-77). Edições SIEC. Santa Maria – Brasil.
- ❖ SANCHES, I. e TEODORO, A., (2006) *Da integração à inclusão escolar: cruzando perspetivas e conceitos in Rev. Lusófona de Educação*, n.º 8, p.63-83.
- ❖ SERRA, H.,(2002). *Educação Especial: Integração das Crianças e Adaptação das Estruturas de Educação: estudo de um caso*, APPACDM Distrital de Braga. Braga.
- ❖ SILVA, M.,(2009) *Da Exclusão à Inclusão: Conceções e Práticas in Rev. Lusófona de Educação*, n.º13, p.135-153,.
- ❖ SMITH, T.,(1993). *Cérebro e Sistema Nervoso*, volume 6, Livraria Civilização. Minho.
- ❖ UNESCO, (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Unesco. Salamanca.
- ❖ VAYER, P.,& ROCIN, C.(1993). *Psicologia atual do desenvolvimento da criança*. Instituto Piaget. Lisboa.
- ❖ VIGOTSKI, cit KISHIMOTO, T., (1998) *O jogo e a Educação Infantil*, Livraria Pioneira Editora, São Paulo.
- ❖ VYGOTSKY, L.S. (1998). *A formação social da mente*. Martins Fontes. São Paulo.
- ❖ VYGOSTKY, L.S. (1979). *O Pensamento e Linguagem*. Edições Antídoto. Lisboa.
- ❖ WALLON, H. (1981). *A Evolução Psicologia da criança*. Colocção Persona.Edições 70. Lisboa.
- ❖ WASSERMAN, S. (1990). *Brincadeiras Sérias na Escola Primaria*. Instituto

Piaget. Lisboa.

Webgrafia consultada:

- ❖ FERREIRA, (2001), *o brincar na educação infantil*, in <http://pt.oboulo.com/query.php?q=O+BRINCAR+NA+EDUCA%C7%C3O+INFANTIL&start=0&topConsult=0>, consultado no dia 12 de janeiro de 2011.
- ❖ KISHIMOTO, 1999, *o brincar na educação infantil in*, <http://pt.oboulo.com/query.php?q=O+BRINCAR+NA+EDUCA%C7%C3O+INFANTIL&start=0&topConsult=0>, consultado no dia 12 de janeiro de 2011.
- ❖ MAURÍCIO, Juliana Tavares in “Aprender Brincando, o lúdico na aprendizagem”, disponível em <<http://www.profala.com/arteducesp140.htm>> consultado dia 23/03/2012.
- ❖ [Http://pt.oboulo.com/query.php?q=O+BRINCAR+NA+EDUCA%C7%C3O+INFANTIL&start=0&topConsult=0](http://pt.oboulo.com/query.php?q=O+BRINCAR+NA+EDUCA%C7%C3O+INFANTIL&start=0&topConsult=0) , consultado no dia 5 de janeiro de 2011.
- ❖ <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/128pdf>, consultado no dia 5 de janeiro de 2011.
- ❖ mail.uevora.pt/~vfranco/INC.doc, consultado no dia 12 de janeiro de 2011
- ❖ www.efdeportes.com/.../reflexoes-sobre-o-jogo.htm, consultado no dia 24 de janeiro de 2011.
- ❖ [Www.asped.org.br/reunioes/23textos/0703p.pdf](http://www.asped.org.br/reunioes/23textos/0703p.pdf), consultado no dia 24 de janeiro de 2011
- ❖ [Www.ceitec.com.br/artigos/a-importancia-do-brincar-na-escola-inclusiva.pdf](http://www.ceitec.com.br/artigos/a-importancia-do-brincar-na-escola-inclusiva.pdf), consultado no dia 24 de janeiro de 2011.
- ❖ web03.unicentro.br/.../Revista.../4-Ed3_CH-JogosEducac.pdf, consultado no dia 5 de fevereiro de 2011
- ❖ www.pead.faced.ufrgs.br/sites/.../conc_de_ludico.html, consultado no dia 5 de fevereiro de 2011.

- ❖ http://www.pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo3/ludicidade/neusa/erros_caracteristicas.htm consultado no dia 5 de fevereiro de 2011
- ❖ <http://www.ciepre.puppin.net/tiposdejogos.html>, consultado no dia 8 de fevereiro de 2011.
- ❖ <http://www.c5.cl/tise98/html/trabajos/jogosed/index.html>, consultado no dia 8 de fevereiro de 2011.
- ❖ <http://paulocoelhoblog.com/>, consultado no dia 10 de fevereiro de 2011.
- ❖ www.profala.com/arteducesp140.htm, consultado no dia 10 de fevereiro de 2011.
- ❖ www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigos.asp consultado no dia 14 de maio de 2012.

Legislação consultada:

- ❖ Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, Diário da República, 1ª série - N.º 4, Ministério do Ambiente, Lisboa, 2008.

ANEXOS

ANEXO A

INQUÉRITO

Exmo. (a). Senhor (a) Professor (a), caro (a) colega O presente questionário realiza-se no âmbito do trabalho de investigação do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor, ministrado pela Escola Superior de Educação João de Deus. Para que o possa levar a bom termo, careço da sua colaboração. Para o efeito basta que preencha as opções que melhor correspondam à sua opinião. Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Desde já lhe é assegurada a total confidencialidade e anonimato. Obrigado pela sua colaboração!

I Parte

1- Género: Masc. Fem.

2- Idade:

20 - 30 anos

31 e 40 anos

41 e 50 anos

> de 51 anos

3 - Graduação académica:

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Especialização

Mestrado

Doutoramento

4- Situação Profissional: Educador de Infância Professor do 1º Ciclo

6- Situação atual: A lecionar turma? Sim Não

5- Tempo de Serviço (anos):

0-4

5-10

11-15

16-20

21-25

26-30

Mais de 30

II Parte

Leia atentamente cada afirmação e responda mediante a escala:

- 1 concordo plenamente,
- 2 concordo,
- 3 não concordo nem discordo
- 4 discordo
- 5 discordo plenamente.

	Concordo plenamente	Concordo	Não concordo nem discordo	Discordo	Discordo plenamente
	1	2	3	4	5
1- As atividades lúdicas são um bom recurso no ensino das crianças NEE.					
2- As atividades lúdicas oferecem boas possibilidades de adequar o currículo as características das crianças com NEE.					
3- O desenvolvimento de atividades lúdicas é indispensável para o sucesso de todos os alunos.					
4- Utilizo com frequência atividades de caráter lúdico, mas apenas como recurso .					
5- As atividades lúdicas ajudam a promover a criatividade das crianças com NEE.					
6- Utilizo atividades lúdicas na aula inseridas criteriosamente no seu planeamento.					
7- As atividades lúdicas são indispensáveis à saúde das crianças.					

	Conc. plenamente	Concordo	Nem conc. nem disc.	Discordo	Discordo plenamente
8- As atividades lúdicas não são conteúdo de ensino, mas apenas recurso do professor.					
9- Os jogos facilitam o estabelecimento de vínculos sociais e a aprendizagem para a vida em sociedade de crianças com NEE.					
10- Os jogos são elaborados, apenas para distrair as crianças , não tendo a finalidade de as instruir.					
11- Através do jogo a criança com NEE desenvolve as capacidades de iniciativa e autonomia.					
12- As atividades lúdicas não devem ser utilizadas como atividade educativa. Uma coisa é brincar outra aprender.					
13- Nas crianças com NEE, as atividades lúdicas não tem de ser diferentes às das outras crianças, mas deve ser feita a sua seleção cuidadosa.					
14- As atividades lúdicas potenciam o rendimento escolar de todos os alunos.					
15- O professor deve recorrer de forma sistemática às atividades lúdicas no planeamento das suas atividades letivas.					
16- As crianças com NEE não precisam de brincar , mas apenas de aprender competências para uma vida autónoma.					
17- As atividades lúdicas podem ajudar a criança com NEE a desenvolver a comunicação.					
18- As atividades lúdicas ajudam a criança com NEE a conhecer-se a si própria.					
19- As atividades lúdicas são imprescindíveis no desenvolvimento global das crianças NEE.					
20- As atividades lúdicas não acrescentam motivação para a aprendizagem da criança com NEE.					

ANEXO B

Entrevista ao Professor(a) do 1º Ciclo do Ensino Básico

GUIÃO DA ENTREVISTA AO PROFESSOR(A) DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

I PARTE

1- Género: Masculino Feminino

2- Idade:

20 - 30 anos

31 e 40 anos

41 e 50 anos

> de 51 anos

3-Tempo de Serviço (anos):

0-4 5-10 11-15 16-20

21-25 26-30 Mais de 30

4 - Graduação académica:

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Especialização

Mestrado

Doutoramento

II PARTE

- 1- Como define “Atividade Lúdica”?**

- 2- Qual o papel da atividade lúdica no desenvolvimento da criança NEE?**

- 3- Acha necessário existir atividades lúdicas na escola do 1º ciclo do ensino básico?**

- 4- Utiliza este tipo de atividades como meio de aprendizagem?**

- 5- Dê exemplos de atividades que já tenha realizado.**

- 6- Como as integra no programa escolar?**

- 7- Qual o grau de interesse manifestado pelos alunos perante essas atividades?**

ANEXO C

Entrevista transcrita

I PARTE

3- Género: Masculino Feminino X

4- Idade:

20 - 30 anos

31 e 40 anos X

41 e 50 anos

> de 51 anos

3-Tempo de Serviço (anos):

0-4 5-10 11-15 X 16-20

21-25 26-30 Mais de 30

4 - Graduação académica:

Bacharelato

Licenciatura X

Pós-graduação

Especialização

Mestrado

Doutoramento

II PARTE

1- Como define “Atividade Lúdica”?

Atividade lúdica são todas as atividades que envolvem situações de jogo, brincadeira e prazer... é uma atividade que conduz a uma aprendizagem de forma divertida, motivadora e interessante para a criança. Ela sente-se bem ao realiza-la porque interage na aprendizagem, brincando vai aprendendo.

2- Qual o papel da atividade lúdica no desenvolvimento da criança NEE?

Através da brincadeira, do jogo, a criança descobre, compara, adquire saber, aspetos fundamentais no desenvolvimento da criança com NEE e na sua aprendizagem. Estas atividades têm um papel importantíssimo no desenvolvimento harmonioso, não se pode pensar em aprendizagem sem pensar em atividade lúdica, em especial no início da escolaridade.

3- Acha necessário existir atividades lúdicas na escola do 1º ciclo do ensino básico?

Acho necessário e imprescindível nos primeiros anos de escolaridade. Acho fundamentais que sejam planificadas atividades lúdicas no 1ºciclo do Ensino Básico. O ensino deve ir de encontro aos interesses e necessidades das crianças e deve corresponder as suas necessidades, numa sociedade cheia de solicitações. A criança tem que sentir prazer nas aprendizagens que faz.

4- Utiliza este tipo de atividades como meio de aprendizagem?

Sempre que possível, muito frequentemente

5- Dê exemplos de atividades que já tenha realizado.

Desde inúmeros jogos de expressão dos blocos lógicos, aos puzzles, passando pelos jogos de expressão dramática, de expressão musical e físico-motora,

pelos jogos de palavras, sequencias, construções, jogos de recreio, cusenaire...são inúmeras as atividades lúdicas que se desenvolvem sempre tendo em conta as dificuldades de cada criança

6- Como as integra no programa escolar?

A integração destas atividades é natural, diversificada e sempre que possível interdisciplinar de forma a melhorar e a facilitar as aprendizagens dos meus alunos.

7- Qual o grau de interesse manifestado pelos alunos perante essas atividades?

Bom, muito bom. As crianças reagem positivamente a este tipo de atividades. Há sempre muito entusiasmo, prazer e motivação. O que ouvem esquecem, mas o que fazem aprendem...Os resultados obtidos são sempre os melhores.

Obrigado pela sua colaboração