

CARMEN CRISTINA SILVA DE OLIVEIRA GUERRA

**A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO
INCLUSIVO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS NO PRÉ-ESCOLAR**

Orientador: Professor Doutor Luis de Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa 2013

CARMEN CRISTINA SILVA DE OLIVEIRA GUERRA

**A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO PROCESSO
INCLUSIVO DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES
EDUCATIVAS ESPECIAIS NO PRÉ-ESCOLAR**

Dissertação apresentada na Escola
Superior de Educação Almeida Garrett
para a obtenção do Grau de Mestre em
Educação Especial.

Orientador: Prof. Doutor Luís de Sousa

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa 2013

Epígrafe

“Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo”.

Paulo Freire

Agradecimentos

Agradeço ao professor Doutor Luís de Sousa pela disponibilidade e acompanhamento no desenvolvimento da dissertação de mestrado.

Aos meus pais pelo apoio e incentivo e uma vez mais na aposta da minha formação pessoal e profissional. À minha sogra pela disponibilidade e ajuda ao longo destes últimos anos.

Ao meu marido e filha pelo apoio incondicional, inclusivamente na compreensão das minhas ausências e indisponibilidade.

À minha colega de mestrado e de trabalho, Vera Batista pela partilha de vivências e conhecimentos, mas sobretudo pela sua verdadeira amizade.

O meu agradecimento também à Elisabete, mãe de uma aluna, pela sua preciosa ajuda e por me ter dado “luz” na última etapa da concretização deste trabalho.

À Escola Superior de Educação Almeida Garrett pela oportunidade da realização do Mestrado em Educação Especial, bem como a todos o professores e orientador Doutor Luís de Sousa pelos conhecimentos científicos e metodológicos transmitidos.

Agradeço a todos aqueles que não mencionei, mas que de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização desta dissertação de mestrado.

A todos o meu muito obrigada!

Dedicatória

O presente trabalho é dedicado a todas as crianças, com necessidades educativas especiais e suas famílias que pelo testemunho de força, determinação e fé, despertaram a curiosidade e o desejo em aprofundar os conhecimentos nesta área e que me fizeram crescer não só a nível científico mas também como pessoa.

Espero que de alguma forma esteja a contribuir para o desenvolvimento de um verdadeiro sistema de inclusão nas nossas escolas, com uma educação integrada que valorize a diversidade de todas as crianças e jovens.

A todas elas o meu bem haja.

Resumo

As brincadeiras infantis acompanham a criança no pré-escolar e penetram nas instituições infantis criadas. Nesse período de vida da criança são relevantes todos os aspetos da sua formação, pois como ser bio-psico-social-cultural dá passos definitivos para uma futura escolarização e sociabilidade adequadas como membro do grupo social a que pertence.

(Caldeira, 2009:39)

A presença de crianças com NEE é uma realidade nas salas de aula e é da responsabilidade do educador desenvolver metas e estratégias de aprendizagem dos seus educandos. A integração do lúdico nos conteúdos curriculares nos primeiros anos de vida, promove competências e potencia-as, provocando na criança uma consciência de si mesma, dos outros e da sociedade.

Neste sentido, a percepção dos educadores de infância em relação à importância do lúdico como ferramenta pedagógica no processo inclusivo de crianças com NEE no pré-escolar, é de extrema relevância.

O lúdico no processo de socialização das crianças e a verificação do seu contributo no processo de ensino-aprendizagem, por meio de jogos, brincadeiras ou brinquedos foi estudado através da aplicação de um questionário a educadoras que, de modo individual manifestaram a sua sensibilidade, conhecimento e experiência.

À luz de alguns autores e suas considerações, procuraram-se definir bases para a planificação da ação educativa integral e plena, contemplando o ato do brincar como meio de desenvolvimento físico e intelectual de toda e qualquer criança.

Os resultados do estudo apontam para o valor pedagógico do lúdico em que, de uma forma natural não só promove o desenvolvimento integral das crianças, como também, permite a aceitação e aproximação entre elas.

Palavras-chave: Inclusão, necessidades educativas especiais, atividade lúdica, brincar, aprendizagem

Abstract

Children's games accompany the child in preschool (...) in this period of a child's life are all relevant aspects of their education, because as bio-psycho-social-cultural gives definitive steps for future schooling and sociability appropriate as a member of the social group to which he belongs.

(Caldeira, 2009:39)

The presence of children with Special Educational Needs inside the classroom is a reality these days. The educator has the responsibility to develop the child's learning strategies and main goals. The introduction of playfulness in the early years' curricula promotes and improves these learning strategies, allowing the child to have greater consciousness of herself, of others and the world around her.

Therefore, it is extremely important that the educator is aware of the inclusion of playfulness as a pedagogic tool for preschool children with special needs. In the socialization process and the verification of how playfulness is effective in the learning process, through games, play or toys, it was studied through a questionnaire done to educators, who answered with knowledge, sensibility and experience.

Having in mind key authors and theories, this study helps to set the paradigm of planing the educational action that should be fundamental and adequate if based on the act of play as a tool for development, physical and intellectual, of each and every child.

The study results point to the pedagogical value of playfulness that, in a natural way not only promotes the integral development of children, but also allows the acceptance and closeness between them.

Keywords: Inclusion, Special Educational Needs, leisure activity, play, learning

Siglas e Abreviaturas

SIGLAS

CID-10	Classificação Internacional de Doenças, Décima Revisão, OMG
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, OMG
DL	Decreto Lei
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMG	Organização Mundial de Saúde
PEI	Programa Educativo Individual
PHDA	Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura
UNICEF	United Nations Children's Fund Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

ABREVIATURAS

art.	artigo
cit.	citado
ed.	edição
et al.	e outros
pág.	página
prof.	professor
s/d	sem data

Índice Geral

Epígrafe.....	I
Agradecimentos.....	II
Dedicatória.....	III
Resumo e palavras-chave.....	IV
Abstract and key words.....	V
Síglas e Abreviaturas.....	VI
Introdução.....	1
PARTE I – FUNDAMENTOS CONCEPTUAIS E TEÓRICOS	
1.1. Educação Especial.....	4
1.2 Crianças com Necessidades Educativas Especiais.....	6
1.2.1. Tipos de NEE.....	8
1.2.2. Sinais de alerta.....	10
1.2.3. Processo de Avaliação e Intervenção.....	13
1.2.4. CIF.....	13
1.2.5. PEI	15
1.3. Inclusão.....	16
1.3.1. Inclusão no Pré-escolar.....	18
1.4. Actividades lúdicas.....	20
1.4.1. Brincar.....	21
1.4.2. Jogo.....	23
1.4.3. Brinquedo.....	29
1.5. O Lúdico no processo ensino-aprendizagem de crianças com NEE.....	30
1.6. O papel do educador.....	35
PARTE II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO	
2.1. Explicitação e relevância da situação – Problema.....	39
2.2. Pergunta de partida.....	40
2.3. Objectivos gerais e específicos do estudo.....	40
2.4. Questões de investigação.....	41
2.5. Metodologia da investigação	
2.5.1. Natureza do estudo método.....	41
2.5.2. População / Amostra / Caracterização do contexto.....	42
2.5.3. Procedimentos.....	44

PARTE III _ APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

3.1. Processamento de dados.....	46
3.2. Tratamento e análise de dados.....	46
3.3. Instrumentos de recolha de dados.....	47
Discussão dos resultados.....	88
Conclusão.....	93
Linhas de investigação.....	95
Referências Bibliográficas.....	96
Webgrafia.....	99
Apêndices.....	I

Índice de tabelas

Tabela n.º 1 – Género.....	49
Tabela n.º 2 - Idade.....	50
Tabela n.º 3 - Tempo de serviço.....	51
Tabela n.º 4 - Nível de ensino.....	52
Tabela n.º 5 - Formação académica.....	53
Tabela n.º 6 - Formação educação especial.....	54
Tabela n.º 7 - Valorização de atividades de carácter lúdico	55
Tabela n.º 8 - O jogo potencia o rendimento escolar.....	56
Tabela n.º 9 - As atividades lúdicas levam a um maior sucesso na escola.....	57
Tabela n.º 10 - A escolha dos materiais lúdicos.....	58
Tabela n.º 11 - Atividades de carácter lúdico no ensino/aprendizagem.....	60
Tabela n.º 12 - As brincadeiras infantis no desenvolvimento das crianças.....	62
Tabela n.º 13 - As brincadeiras infantis como facilitador na interação com os seus pares.....	64
Tabela n.º 14 - Atividades de natureza lúdica nos planos curriculares.....	66
Tabela n.º 15 - O jogo no desenvolvimento da capacidade de iniciativa e autonomia.....	68
Tabela n.º 16 - O jogo é um grande meio de desenvolvimento da criança.....	70
Tabela n.º 17 - Os jogos/brinquedos como distração.....	71
Tabela n.º 18 - A brincadeira enquanto atividade educativa.....	73
Tabela n.º 19 - O jogo é um fator básico do desenvolvimento infantil.....	74
Tabela n.º 20 - As brincadeiras adaptadas aos interesses e necessidades das crianças.....	76
Tabela n.º 21 - A atividade lúdica serve para gastar energia.....	78
Tabela n.º 22 - Importancia das atividades de carácter lúdico com crianças com dificuldades.....	80
Tabela n.º 23 - Tempo de brincadeira.....	82
Tabela n.º 24 - Tempo ideal de brincadeira.....	84
Tabela n.º 25 - Respostas à afirmação: “O jogo e o brincar ajudam na promoção da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.”....	86

Índice de gráficos

Gráfico n.º 1 – Género.....	49
Gráfico n.º 2 - Idade.....	50
Gráfico n.º 3 - Tempo de serviço.....	51
Gráfico n.º 4 - Nível de ensino.....	52
Gráfico n.º 5 - Formação académica.....	53
Gráfico n.º 6 - Formação educação especial.....	54
Gráfico n.º 7 - Valorização de atividades de carácter lúdico	55
Gráfico n.º 8 - O jogo potencia o rendimento escolar.....	56
Gráfico n.º 9 - As atividades lúdicas levam a um maior sucesso na escola.....	57
Gráfico n.º 10 - A escolha dos materiais lúdicos.....	58
Gráfico n.º 11 - Atividades de carácter lúdico no ensino/aprendizagem.....	60
Gráfico n.º 12 - As brincadeiras infantis no desenvolvimento das crianças.....	62
Gráfico n.º 13 - As brincadeiras infantis como facilitador na interação com os seus pares.....	64
Gráfico n.º 14 - Atividades de natureza lúdica nos planos curriculares.....	66
Gráfico n.º 15 - O jogo no desenvolvimento da capacidade de iniciativa e autonomia.....	68
Gráfico n.º 16 - O jogo é um grande meio de desenvolvimento da criança.....	70
Gráfico n.º 17 - Os jogos/brinquedos como distração.....	71
Gráfico n.º 18 - A brincadeira enquanto atividade educativa.....	73
Gráfico n.º 19 - O jogo é um fator básico do desenvolvimento infantil.....	74
Gráfico n.º 20 - As brincadeiras adaptadas aos interesses e necessidades das crianças.....	76
Gráfico n.º 21 - A atividade lúdica serve para gastar energia.....	78
Gráfico n.º 22 - Importancia das atividades de carácter lúdico com crianças com dificuldades.....	80
Gráfico n.º 23 - Tempo de brincadeira.....	82
Gráfico n.º 24 - Tempo ideal de brincadeira.....	84

Introdução

A investigação científica inicia-se com uma ideia geral colhida da realidade ou refletida da teoria, que se converte, progressivamente, numa questão específica. A resposta a tal questão envolve a seleção de um conjunto de procedimentos metodológicos que permitem efetuar observações, formular hipóteses e respetivo quadro teórico, coligir dados, analisá-los estatisticamente e depois interpretá-los. (...) Assim, o objetivo principal de qualquer investigação é obter respostas a perguntas previamente formuladas.

(Freixo, 2012:31)

A sociedade como um todo é responsável pela educação e é através da escola, que se ajudam a preparar os jovens para a vida na comunidade e a serem cidadãos responsáveis e activos. A educação tem como objetivo o desenvolvimento pleno da Pessoa e como tal, é fundamental na formação e qualificação humana. O sucesso da organização de processos educativos passa necessariamente pela construção de relações pedagógicas eficazes, inclusivas, respeitando diferenças, quer individuais, quer coletivas, aos níveis de competências, valores, experiências, interesses e necessidades de todos os elementos das comunidades educativas.

A escolha do tema “A importância do lúdico no processo inclusivo de crianças com Necessidades Educativas Especiais no p´re-escolar” deve-se primeiramente ao fato de trabalhar ao nível do pré-escolar e numa escola, onde a presença de crianças com NEE é uma realidade.

“Brincar” é um ato que surge de forma natural na criança, e é de extrema importância estudar as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem, bem como, os seus contributos na inclusão de crianças com NEE.

Considerando que “brincar” faz parte do mundo da criança, e que ao fazê-lo aprendem a tomar decisões e a perceber melhor o mundo que as rodeiam, incorporam melhor a vivência do espírito de grupo e socializam com mais facilidade, é de suma importância relevar este ato através dos jogos lúdicos. A forma como o educador valoriza e orienta os jogos, promove o desenvolvimento psicológico, intelectual, físico-motor e social das crianças que lhes são confiadas.

Neste sentido, pretende-se refletir sobre uma forma de ajudar a reorganizar e agilizar a prática educativa, em que o lúdico, através de jogos, brincadeiras e brinquedos surja como um instrumento principal no desenvolvimento global da criança.

Procura-se, através deste estudo:

Aferir se o brincar é valorizado no contexto inclusivo de crianças com NEE.

Averiguar se a escolha dos materiais lúdicos e jogos são realizados de forma a promover a interação das crianças.

Apurar de que modo o lúdico promove o processo de ensino e aprendizagem.

Saber qual a participação de crianças com NEE nas brincadeiras desenvolvidas pelas restantes crianças.

Verificar a importância do lúdico no processo inclusivo de crianças com NEE no ensino regular.

Contribuir para a conceção dos educadores no processo inclusivo de crianças com NEE.

Desta forma, e de modo a se alcançar os objetivos propostos será realizada numa primeira parte do trabalho, um breve estudo sobre as necessidades educativas especiais, bem como a inclusão, procurando fazer um paralelismo com o universo lúdico, englobando conceitos tais como “jogo”, “brincar”, “brinquedo” e “brincadeira” e quais são os seus contributos no desenvolvimento das crianças independentemente das suas dificuldades educativas. Este capítulo terá como base alguns autores de referência nomeadamente Piaget, Wallon e Vygostky, entre outros.

Numa segunda parte do trabalho, é feito um enquadramento empírico, onde se referenciam os pressupostos metodológicos, nomeadamente a situação-problema que conduz à pergunta de partida, bem como os objetivos gerais e específicos que se propõem alcançar, através de um questionário realizado a educadores de infância.

Numa terceira e última parte, são apresentados e analisados os dados recolhidos decorrentes de toda a investigação, são apresentadas as conclusões do estudo e as linhas de investigação futuras pertinentes.

PARTE I

FUNDAMENTOS CONCEITUAIS E TEÓRICOS

1.1. Educação Especial

A Educação Especial é um ramo da educação utilizada para designar um tipo de educação diferente do ensino regular, que denomina tanto uma área de conhecimento, como uma área de atuação profissional.

Historicamente, a educação especial tem lidado com a educação e aperfeiçoamento de indivíduos que não beneficiaram dos métodos e procedimentos usados pela educação regular.

Médicos como Montessori, Decroly, Seguin, Itard, entre outros, são considerados por alguns autores como os precursores da Educação Especial.

No entanto, é um tema que tem sido bastante pesquisado e desenvolvido fazendo com que o conceito de Educação Especial sofresse uma evolução que culmina, actualmente, no de N.E.E. e, mais recentemente num outro conceito surgido na Conferência de Salamanca em 1994 que é o de inclusão. São pois, escolas inclusivas as que atendem todas as crianças da sua comunidade, sejam quais forem as suas necessidades (Mayor, 1994). De acordo com este autor, a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais “(...) deve fazer parte de uma estratégia global da educação e implica uma profunda reforma da escola regular”.(pág.5)

Uma escola direccionada para a educação especial conta com um conjunto de recursos específicos, tais como, método de ensino, currículos adaptados, apoios de materiais ou de serviços de pessoal especializado, que pretende dar resposta às necessidades educativas especiais de todos os alunos.

Sendo que o ensino regular necessita de ser adaptado e pedagogicamente transformado para que possa atender os alunos de uma forma inclusiva.

O DL 3/2008, de 7 de Janeiro, estabelece como medidas educativas de educação especial:

- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequações curriculares individuais;
- Adequações no processo de matrícula;
- Adequações no processo de avaliação;
- Currículo específico individual;

- Tecnologias de apoio.

Conforme tabela infra, até aos anos 70, toda a criança que apresentasse alguma dificuldade educativa e/ou de aprendizagem, era considerada “deficiente” e integrada em turmas especiais. Passados 20 anos, a criança passou a ser integrada em turmas de ensino regular, acompanhadas por Equipas de Ensino Especial e atualmente, com o DL 3/2008, de 7 de Janeiro, a criança que apresente alguma dificuldade educativa/aprendizagem é incluída em turmas de ensino regular, acompanhadas por professores de educação especial.

Alvo Da Intervenção	Cronologia	Terminologia	Resposta
Segregação	Final do Séc. XIX	Deficiência	Institutos e asilos para cegos e surdos financiados por beneméritos.
	1941		Lei 31801 de 1941
	1946		Classes Especiais Dec. Lei 35801
	1968		Dec. Lei 48485
	1973		Integração nas Escolas (cegos). Lei 45/73 de 12 Fev.
Integração	1975	PL 94/142 Educação Pública para todas as crianças com deficiência	Classes de Apoio; Integração da criança com deficiência nas classes regulares; Cooperativas de ensino para pessoas com deficiência
	1976	Classificação Internacional das Deficiências- CID (Deficiência, Incapacidade e Desvantagem)	Equipas de Ensino Especial Integrado (EEE's) criadas pelo DEEB/DEES
	1977	Dec Lei 174/77 de 22 de Maio	
	1978	Warnok Report	
	1986	Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86- 14 de Outubro) "Regular Education Initiative" (REI)	EEE's
Inclusão	1988	Equipas de Educação Especial (Desp Conj 38/SEAM/SERE/88)	
	1991	Decreto de Lei 319/91 NEE	
	1994	Declaração de Salamanca NEE Baixa Frequência Alta Frequência Alta Intensidade Baixa Intensidade (Simeonsson, 1994)	EEE's
	1997	Desp. 105/97.	Apoios Educativos. ECAE.
	1999	ICIDH-2. NEE	Apoios Educativos
Educação para o século XXI Que Rumo para a Educação Especial?			
	2003	Classificação Internacional de Funcionalidade Incapacidade e Saúde CIF	Olhar as pessoas em função da sua limitação à actividade e participação, não da sua deficiência. Aplicável a qualquer sujeito.
	2007	Decreto-Lei n.º 27/2006 de 10 de Fevereiro	Criação do Grupo de Recrutamento de Educação Especial
	2008	Decreto Lei 3/2008 de 7 de Janeiro Lei 20/2008 (primeira alteração ao Dec Lei 3/2008)	Professores de Educação Especial (Grupos 910; 920 e 930) Colocados em Quadro de Agrupamento

Fonte: <http://redwiki.wikispaces.com/file/view/Conceito+de+NEE+-+Evolu%C3%A7%C3%A3o.pdf>

1.2 Crianças com Necessidades Educativas Especiais

O termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) começou a ser divulgado a partir do momento em que foi referido no Relatório Warnock (1978), apresentado no Reino Unido e presidido por Mrs. Hellen Mary Warnock. Este relatório foi o resultado do 1º comité britânico formado para reavaliar os deficientes. As conclusões revelaram que vinte por cento das crianças apresentava NEE em algum período da sua vida escolar, foi a partir destes dados que surgiu o conceito NEE.

Assim sendo, ao dizermos que uma criança tem NEE, significa que esta revela uma dificuldade de aprendizagem no decorrer da sua escolarização, deste modo, ela vai necessitar de uma atenção particular e da utilização de recursos educativos específicos em relação aos seus colegas da sala.

Posteriormente, em 1994, o conceito de NEE é adotado e redefinido na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), referindo-se

“a todas as crianças e jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem”. Neste sentido, esta declaração acrescenta o princípio de que “todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”.

Englobando neste conceito as deficiências e as dificuldades de aprendizagem que abrangem não só as crianças e jovens em desvantagem mas como as chamadas sobredotadas, não esquecendo as crianças de rua ou em situação de risco, que trabalham, de populações remotas ou nômadas, pertencentes a minorias étnicas ou culturais, e crianças desfavorecidas ou marginais, bem como as que apresentam problemas de conduta ou de ordem emocional. (Declaração de Salamanca, 1994, pág.3)

Em Portugal, o conceito de Necessidades Educativas Especiais, surge na Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, na qual consagram os direitos das crianças e jovens com deficiência nas escolas regulares.

Na lei de Bases do Sistema Educativo ficam claramente definidos os direitos dos alunos com NEE nas escolas regulares, como se pode ver abaixo no artigo 17º

- 1- A educação especial visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas deficiências físicas e mentais.

- 2- A educação especial integra atividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.

O Decreto-Lei 319/19, de 23 de agosto também foi fundamental neste sentido, na medida que também incorpora medidas no regime educativo contemplando a adaptação de condições no processo de ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais. Este decreto foi posteriormente revogado pelo Decreto Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro como podemos ver em baixo as suas diretrizes.

Constitui desígnio do XVII Governo Constitucional promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade de ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.

Neste sentido, a Legislação tem vindo desta forma evidenciando cada vez mais o papel da escola na identificação destas crianças bem como na resposta adequada nas suas diferentes dificuldades.

Correia (2008) refere vários autores e as suas definições do conceito de NEE dos quais destaco a definição citada por este autor de Brennan (1988),

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 educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase de desenvolvimento. (pág. 44)

Atualmente, a expressão necessidades educativas especiais é generalizada a todos os países desenvolvidos que tratam esta matéria. Desta forma, a expressão NEE, vem dar resposta ao princípio da democratização das sociedades, promovendo a filosofia da integração, valorizando a igualdade de direitos, independentemente das características individuais em idade escolar. (Correia, 2008)

1.2.1 Tipos de NEE

Tendo em conta que as crianças apresentam ritmos e estilos de aprendizagem diferentes, dos ditos “normais”, devemos ter em consideração adaptações curriculares, onde haja uma adequação, variável, tendo em conta as características da problemática de cada uma.

De acordo com o Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro, existem dois tipos de NEE, as *Necessidades Educativas Permanentes* e as *Necessidades Educativas Temporárias*.

Neste entendimento, nas NEE Permanentes, há uma adequação/adaptação ao currículo mais generalizada, no âmbito académico e/ou socioemocional, sendo necessária uma avaliação contínua, dinâmica, de acordo com os progressos do aluno ao longo do seu percurso escolar. Este grupo abrange crianças e adolescentes, cujas alterações no seu desenvolvimento são do foro orgânico, funcionais e ainda, devido a défices socioculturais e económicos graves.

Nestas dificuldades, podemos considerar as seguintes categorias específicas;

- 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 básicos que envolvem a compreensão e 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 crianças com deficiências percetivas, lesão cerebral, dislexia, disfunção cerebral mínima e afasia do 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 da comunicação: Representam-se através da gaguez e a articulação da voz ou de linguagem. As crianças que têm 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: Perda de capacidades motoras, afectando 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: 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: 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: O conceito de dotado e sobredotado é complexo e pouco definido e que cobre uma grande variedade de características e capacidades. Por

vezes essas características podem causar dificuldades na comunicação das crianças sobredotadas com os grupos de pares e até com os adultos. As crianças sobredotadas, sentem-se diferentes das outras e têm dificuldade em encontrar pessoas com quem se relacionem. Podem causar sentimentos de inveja às menos brilhantes suscitando assim mais o receio do que a própria amizade. São frequentemente crianças ou jovens desajustados socialmente. Algumas delas poderão ter talentos especiais e outros manifestarão grandes capacidades intelectuais ou motoras.

Hiperactividade: Caracteriza-se pela ansiedade, inquietação, euforia e distração frequentes, podem significar mais do que uma fase na vida de uma criança: os exageros de conduta, diferenciam quem vive um momento atípico daqueles que sofrem de Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperactividade (TDAH), doença precoce e crónica que provoca falhas nas funções do cérebro responsáveis pela atenção e memória. De origem genética, o TDAH tem como factores predominantes, e não necessariamente simultâneos, a desatenção, a impulsividade e a hiperactividade, além de influências externas relevantes, como traumas inclusive cerebrais, infecções, desnutrição ou dependência química dos pais.

Nas NEE Temporárias, verifica-se uma adaptação parcial do currículo escolar, e é realizado de acordo com as características do aluno, num determinado momento do seu desenvolvimento. Estas NEE podem manifestar-se como problemas ligeiros ao nível da aprendizagem da leitura, escrita e cálculo. São ainda considerados atrasos ou perturbações menos graves ao nível das funções superiores; desenvolvimento motor, linguístico, perceptivo ou socioemocional. (Correia, 2003)

1.2.2. Sinais de alerta

Nunca é demais referir que uma identificação precoce e consequente intervenção é de extrema importância, é relevante, na medida que se pode reunir em tempo útil condições mínimas para o desenvolvimento global da criança, atendendo ao seu potencial de aprendizagem, neste sentido, o contexto pré-escolar é importante para despistar dificuldades de aprendizagem no decorrer do desenvolvimento das crianças.

A identificação deve, quanto possível, dar significado a determinados sinais desviantes ou atípicos não os banalizando ou negligenciando. Segundo Fonseca (1999) pode-se considerar os seguintes fatores;

- 1) Compreensão auditiva: compreensão do significado das palavras; discriminação de pares de palavras; discriminação de frases absurdas; compreensão de histórias; compreensão dos diálogos realizados dentro da classe; memória de curto prazo (palavras e frases); retenção da informação e execução de instruções verbais, entre outros;
- 2) Fala: vocabulário; organização gramatical; formulação de ideias (fluência); contar histórias; relatar fatos, experiências e acontecimentos; descrição de figuras e ilustrações; explicação e fundamentação de opiniões; qualidade da voz e entoação; reprodução de canções; rimas e lenga-lengas; etc;
- 3) Percepção visual: discriminação; identificação; memória; coordenação visomotora; figura e fundo; constância da forma; posição e relação de espaço; escrutínio visual; etc;
- 4) Orientação: orientação espacial; apreciação das relações; lateralidade em si e nos outros; direccionalidade; ritmo; apreciação do tempo, entre outros;
- 5) Psicomotricidade: equilíbrio, imagem do corpo; imitação de gestos; desenho do corpo; agilidade; motricidade fina; manipulação de objectos, etc;
- 6) Criatividade: tonicidade; espontaneidade; curiosidade; exploração; dramatização; modelação; pintura; desenho; invenção; imaginação; grafismos, etc;
- 7) Comportamento social: cooperação com outras crianças e com adultos; atenção; organização; auto-suficiência; actividade lúdica; responsabilidade; cumprimento de tarefas; entre outros. (Idem:324,325)

Aos 3 anos de idade, crianças que apresentem 3 ou mais das seguintes características, deverão ser especialmente acompanhadas para efectuar despiste;

- Anda sistematicamente em pontas;

- Mantém *flapping* dos braços quando excitado. Este comportamento pode ser normal até esta idade, desde que seja isolado e não associado a outras estereotípias, mas deve desaparecer a partir dos três anos;
- Parece não compreender o que lhe estão a dizer, não junta duas palavras;
- Não usa funcionalmente os objetos e não há uma tentativa de fazer algo construtivo ou criativo;
- Não tenta interagir com os outros, não socializa, não mostra, não partilha, não pede;
- Em caso de dificuldades na expressão verbal, não usa o gesto como suporte da comunicação;
- Não revela autonomia em vestir-se, alimentar-se e na sua higiene;
- Não faz comparações, não mostra noção de tamanho ou forma, não seria por cores ou dimensão.

Dos 4 aos 6 anos de idade;

- Hiperativo e agitado, ou distraído e com dificuldades de concentração, que não vai melhorando ao longo deste período (podem ser indicadores de PHDA, se não houver um aumento progressivo do tempo da atenção);
- Comportamento muito difícil, opositivo e desafiante que não é controlável pelos pais;
- Linguagem incompreensível aos quatro anos, não conseguindo descrever uma figura, ou com substituições fonéticas e erros articulatórios presentes aos cinco e seis anos (necessitam avaliação e intervenção);
- Suspeita de défices auditivos e visuais mais ligeiros que devem ser sempre vigiados e detectados, sobretudo em crianças com problemas do desenvolvimento;
- Problemas de equilíbrio, motricidade (global e fina) pouco desenvolvida;
- Problemas na orientação espacial e temporal;
- Não revela autonomia ao vestir-se, alimentar-se e na sua higiene;
- Por volta dos cinco anos não faz contagens, pelo menos até ao 15;
- Por volta dos 6 anos não reconhece números nem letras, nem conhece o seu primeiro nome;
- Manifesta muita dificuldade em compreender e aplicar conceitos, tais como: ordenação, seriação, formação de conjuntos, tamanho, dimensão e forma.

- Não compreende o jogo simbólico.

1.2.3. Processo de Avaliação e Intervenção

Os artigos 5º e 6º do Decreto-Lei 3/2008 fazem referência ao denominado *processo de referenciação* e *processo de avaliação* respectivamente, visando a deteção precoce dos fatores de risco associados às limitações ou incapacidades de forma a dar uma resposta educativa adequada e atempada.

A referenciação consiste na comunicação e formalização de situações que possam indicar a existência de NEE de caráter permanente, em termos gerais, deve reunir um conjunto de preocupações relativas à criança ou jovem. Este processo pode partir dos pais ou encarregados de educação, dos serviços de intervenção precoce, dos docentes ou de outros serviços ou técnicos que intervêm com a criança ou jovem, que encaminham para os Órgãos de Gestão da Escola, mediante o preenchimento de um documento (formulário de referenciação) onde, e como referido anteriormente, são dadas as razões que levaram a referenciar a situação, mas que se anexa toda a documentação (relatórios pedagógico, médico, psicológico, caso existam).

Por conseguinte, o Órgão de Gestão da Escola, solicita à equipa de Educação Especial e ao serviço de Psicologia e Orientação um relatório técnico-pedagógico conjunto, com os contributos dos restantes intervenientes no processo, onde sejam identificados, nos casos em que tal se justifique, as razões que determinam as necessidades educativas especiais do aluno e a sua tipologia, designadamente as condições de saúde, doença ou incapacidade (avaliação por referência à CIF, servindo de base à elaboração do PEI).

Em todo este processo, deve-se assegurar a participação ativa dos pais ou encarregados de educação, bem como a sua anuência.

1.2.4. CIF

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, conhecida como CIF, tem como objetivo “proporcionar uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde.” (OMS, 2003:5).

A CIF está presente nas classificações internacionais desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) para aplicação em vários aspetos da saúde, proporcionando um sistema para a codificação de uma vasta gama de informações sobre a saúde, em que é utilizada uma linguagem comum padronizada, que permite a comunicação sobre saúde e seus cuidados em todo o mundo.

É também importante referir que nas classificações internacionais da OMS, os estados de saúde (doenças, perturbações, lesões, entre outros.) são classificados na CID-10, que fornece uma estrutura de base etiológica. A funcionalidade e incapacidade associados aos estados de saúde são incorporados na CIF. Desta forma, a CID-10 ea CIF são complementares visto a funcionalidade e a capacidade estarem ligadas aos estados de saúde, dando uma visão mais ampla e significativa da pessoa em questão.

A CIF é um documento composto por uma *checklist*, está organizada de uma forma útil e integrada e acessível, permitindo classificar a funcionalidade do corpo e as suas restrições. Esta classificação está dividida em duas componentes. Numa primeira parte, a Funcionalidade e Incapacidade, nos parâmetros, (a) Funções e Estruturas do Corpo, (b) Actividades e Participação e numa segunda parte, os Factores Contextuais, no âmbito dos (c) Factores Ambientais e (d) Factores Pessoais.

Segue-se um quadro que mostra em termos gerais o que é a CIF (OMS:2003)

	Parte 1: Funcionalidade e Incapacidade		Parte 2: Factores Contextuais	
Componentes	Funções e Estruturas do Corpo	Actividades e Participação	Factores Ambientais	Factores Pessoais
Domínios	Funções do Corpo Estruturas do Corpo	Áreas Vitais (tarefas, acções)	Influências externas sobre a funcionalidade e a incapacidade	I Influências internas sobre a funcionalidade e a incapacidade
Constructos	Mudança nas funções do corpo (fisiológicas) Mudança nas estruturas do corpo (anatômicas)	Capacidade Execução de tarefas num ambiente padrão Desempenho/Execução de tarefas no ambiente habitual	Impacto facilitador ou limitador das características do mundo físico, social e atitudinal	Impacto dos atributos de uma pessoa
Aspectos positivos	Integridade funcional e estrutural	Actividades Participação	Facilitadores	Não aplicável
	Funcionalidade			
Aspectos negativos	Deficiência	Limitação da actividade Restrição da participação	Barreiras	Não aplicável
	Incapacidade			

1.2.5. PEI

O Programa Educativo Individual visa dar respostas educativas e formas de avaliação do aluno. É um documento que se fundamenta nas observações e avaliação na sala de aula, bem como, em informações complementares disponibilizadas pelos intervenientes ao longo de todo o processo. Sendo um modelo de programa educativo individual, devem constar, os seguintes pontos;

- A identificação do aluno;
- O resumo da história escolar e outros antecedentes relevantes;
- A caracterização dos indicadores de funcionalidade e do nível de aquisições e dificuldades do aluno;
- Os fatores ambientais que funcionam como facilitadores ou como barreiras à participação e à aprendizagem;
- Definição das medidas educativas a implementar;
- Discriminação dos conteúdos, dos objetivos gerais e específicos a atingir e das estratégias e recursos humanos e materiais a utilizar;
- Nível de participação do aluno nas atividades educativas da escola;
- Distribuição horária das diferentes atividades previstas;

(Dec. Lei 3/2008, art. 9, ponto 3)

A sua elaboração e aplicação decorre de um processo integrado e contínuo, acompanhado por uma equipa multidisciplinar, sendo eles, o docente titular ou diretor de turma, o docente de educação especial, os encarregados de educação e os serviços técnico-pedagógicos de apoio ao aluno ou outro serviço.

A elaboração do PEI deve decorrer num prazo máximo de 60 dias após a referenciação e poderá ser mudado e revisto a qualquer momento, tendo em conta os resultados obtidos com a avaliação.

Será, portanto, através da elaboração e implementação do PEI que uma gestão eficaz do processo de ensino e aprendizagem se torna possível. Não é demais repetir que ele é uma parte crucial para a efetivação de uma educação apropriada e, como tal, deve ser considerada para toda a criança com NEE que seja submetida a uma avaliação compreensiva. (Correia, 2003:90)

Em suma, a aplicação do PEI implica uma individualização, que envolve uma melhor programação e planificação de situações e de materiais, com o intuito de adaptar o

programa (condições exteriores) às aptidões da criança (condições internas), visando um processo de inovação e personalização.

Inovação devido à nova forma de intervenções psicopedagógica, bem como de gestão e categorização do material didático e ajudas de ensino; por outro lado, personalização, tendo em conta que o programa educacional é desenvolvido a partir das características das personalidades das crianças, e acima de tudo centrado nas suas NEE. (Fonseca, 1999)

A identificação precoce, concebida nestes princípios, leva necessariamente à criação de novos métodos de ensino, com planos mais detalhados e específicos e com estratégias pedagógicas alternativas. Trabalhando com objectivos, adoptando meios pedagógicos operacionais e apontando se os objectivos estão ou não a ser atingidos, estaremos, provavelmente, mais próximos de cada criança, e mais aptos a satisfazermos as suas necessidades, na medida em que poderemos acompanhar a sua evolução e introduzir, com mais eficácia, melhores processos identificadores e modificabilizadores do seu potencial de aprendizagem.

Fonseca (1999:342)

1.3. Inclusão

Na verdade, a inclusão não é um ato espontâneo, pede uma intervenção e, portanto, tem um carácter intencional; requer planeamento de metas e de conteúdos; requer estrutura e formalização. A inclusão tem de ter um modelo teórico no qual se assente.

(Souza, 2002:10)

A proclamação da “Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi uma verdadeira “magna carta” no paradigma da educação inclusiva. Todo o documento estabelece um novo entendimento do papel da escola regular na educação de crianças com NEE. Apresentam-se alguns princípios da Declaração de Salamanca (1994) que apontam neste sentido:

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo

apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades.

(...) Educação inclusiva é o modo mais eficaz para a construção de solidariedade entre crianças com necessidades educativas especiais e os seus colegas.

Assim, devem colocar-se em ação os mecanismos necessários, de modo a que todas as crianças tenham direito a uma educação global e eficaz, com enfoque nas suas forças e competências. O apoio de técnicos especializados, por um lado, facilitará a inclusão e promoverá o desenvolvimento destas crianças de forma mais eficaz, por outro lado, promoverá mais competências e valores, tal como o de respeito, nas restantes crianças.

Neste sentido e de acordo com Rodrigues (2001) que cita Hegarty, 1994, pode definir-se a educação inclusiva como “o desenvolvimento de uma educação apropriada e de alta qualidade para os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular”. Desta forma, a educação abrange não só os alunos com deficiência com indicação médico-psicológica, mas também alunos com qualquer necessidade educativa, uma vez que o conceito, e tal como referido anteriormente no relatório de Warnock, engloba todos os tipos e graus de dificuldades que se verifiquem em seguir o currículo escolar. (Rodrigues, 2001)

Rodrigues (2001) esclarece ainda, que esta questão prende-se com a forma de como a escola lida com a diferença, uma vez que a escola inclusiva procura responder, de uma forma adequada e com alta qualidade, à diferença em todas as formas que ela possa vir assumir. Este autor, acrescenta ainda, que ao assumir-se uma escola apropriada e de alta qualidade para todos, independentemente do tipo e da origem das dificuldades de cada aluno, “situa-se a educação inclusiva numa norma elevada e que pode ser considerada inatingível e utópica”. Segundo o autor as carências encontradas nos sistemas educacionais em Portugal dificultam uma educação apropriada e de alta qualidade para todos. No entanto, é uma utopia que se pode tornar cada vez mais próxima, organizando as acções, de forma a que as escolas possam cumprir as funções que lhes são cada vez mais exigidas.

Neste sentido, a escola inclusiva é uma alternativa aos valores da escola tradicional, da qual a escola integrativa é uma continuação, que revela um carácter seletivo, monocultural e de exclusão.

Existem inúmeras definições de inclusão, Rodrigues (2001) refere Florian (1998) que apresenta algumas delas, nomeadamente da “Inclusion International” que diz,

A Inclusão refere-se à oportunidade que pessoas com deficiência têm de participar plenamente nas actividades educacionais, de emprego, de consumo, de recreação, comunitárias e domésticas que são específicas do quotidiano social. (pág.81)

1.3.1. Inclusão no Pré-escolar

Inclusão, refere-se a todo o sistema de ensino, e tendo em conta que a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação ao longo da vida, pode-se afirmar que esse nível de ensino com características muito específicas, corresponde à primeira etapa dessa mesma inclusão.

Nos termos da Lei do Quadro da Educação Pré-escolar (1997), nomeadamente no artigo 2º:

A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário

A inclusão no pré-escolar, é um processo único, com particularidades definidas como sejam as características do desenvolvimento relativo a estas idades, as práticas educativas correspondentes, as estruturas organizacionais e a preparação dos educadores.

As orientações curriculares para o pré-escolar asseguram uma série de princípios para a inclusão das crianças nesta etapa, nomeadamente o respeito pela diferença. E nesse sentido, os educadores que acompanham turmas com crianças que não correspondem aos padrões ditos “normais”, deverão ter em conta a unicidade de cada criança, dentro de um grupo, quer dizer, as características de cada criança devem ser respeitadas e salvaguardadas, e neste sentido, a educação pré-escolar deve dar resposta não só a todas as crianças, mas a cada uma delas.

- a exigência de resposta a todas as crianças – o que pressupõe uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, em que cada criança beneficia do processo educativo desenvolvido com o grupo. (Silva 1997:14)

Neste nível de ensino, existem referências gerais consideradas aquando do planeamento e avaliação das situações de aprendizagem – as áreas de conteúdo, nomeadamente a área de formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e área do conhecimento do mundo. (Ministério da Educação, 1997)

No pré-escolar as práticas educativas são integradoras e promotoras da iniciativa das crianças, na expressividade e interação com outras crianças, adultos e com o seu meio natural e social. As instalações físicas, equipamentos e materiais, bem como o regulamento e projeto educativo tornam-se mais favoráveis à mobilidade, manuseamento e experimentação de diversas expressões.

De acordo com o Ministério da Educação (1997),

Nesta perspetiva de “escola inclusiva”, a educação pré-escolar deverá adotar a prática de uma pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, que inclua todas as crianças, aceite as diferenças, apoie a aprendizagem, responda às necessidades individuais.
(pág. 19)

Deste modo, a “escola inclusiva” pressupõe que seja elaborado um planeamento em função do grupo. Por sua vez este plano é adaptado e diferenciado tendo em conta as características individuais de cada aluno de forma a proporcionar a cada criança condições estimulantes no seu desenvolvimento e aprendizagens.

O Ministério da Educação salienta ainda que, para que exista uma escola inclusiva é necessário que haja um bom funcionamento do estabelecimento educativo, valorizando ainda o envolvimento de todos os intervenientes na educação, nomeadamente os profissionais, as crianças, os pais e a comunidade. Para que tal situação se verifique é de extrema importância a planificação do trabalho em equipa.

O indivíduo sente necessidade de viver em relação e, nesta interação depara-se com novas sensibilidades, ideias e opiniões, diversidade essa que enriquece a Pessoa. É portanto, fundamental aprender a conviver, a reconhecer e a trabalhar sob pontos de vista diversos.

Nesta perspectiva, os alunos devem ser igualmente valorizados. As diferenças entre os alunos devem ser usadas como solução para o processo da aprendizagem. Dentro da instituição escola, todos os elementos envolvidos devem atuar como agentes educativos acreditando sobretudo no potencial humano.

Os primeiros anos de vida da criança são uma fase fundamental na estruturação da crianças, do que ela virá a ser. A sua personalidade, as condições cognitivas e perceptivas, a forma como se irá relacionar com o mundo dos objetos e das pessoas dependerá dos estímulos que irá receber, dos afetos trocados e do lugar que lhe é dado, quer na família como na escola.

Logo, o pré-escolar desempenha um papel fundamental neste processo de formação da criança, sendo por isso, o primeiro passo para a inclusão.

Em suma, a inclusão escolar só faz sentido se se pensar no ser social; no homem participante e integrado na sociedade. É um processo complexo que exige uma adaptação social ampla, uma vez que envolve a família, a escola, a sociedade e o próprio sujeito a ser incluído.

1.4. Atividades Lúdicas

A palavra “lúdico” deriva do latim *ludus* e significa brincar. Neste “brincar” estão incluídos os jogos, brinquedos e brincadeiras e refere-se à ação daquele que joga, brinca e se diverte. A função educativa do jogo permite a aprendizagem do indivíduo, do seu saber, do seu conhecimento e da sua compreensão do mundo.

É através do lúdico que a criança desenvolve competências, que a ajudam a perceber tanto as suas necessidades como as dos outros e é também desta forma que as crianças interagem umas com as outras. De acordo com Cordeiro (2007), “a interação das crianças, umas com as outras, implica sempre questões como o conhecimento do outro, confiança e desconfiança, vontade e receio, e outras ambivalências. Representa também a necessidade de negociar, escutar, argumentar e ceder; cooperar, partilhar e organizar.” (2007, pág.332/333).

De acordo com a *Acta da criação da Declaração Universal dos Direitos das Crianças UNICEF*, a criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras. Estes deverão estar dirigidos para a educação e desenvolvimento da criança e a sociedade e autoridades públicas deverão esforçar-se para promover o exercício deste direito.

Tal como referido no parágrafo anterior, brincar é um direito fundamental de todas as crianças e todas elas devem ter oportunidades educativas de modo a promover as suas aprendizagens. A escola deve proporcionar às crianças oportunidades para a construção de conhecimentos, através da descoberta e invenção que levam a criança

a participar ativamente no seu meio. (Caldeira, 2009). Ainda segundo Caldeira, a educação infantil é um espaço privilegiado para abordar esta temática, pois mais é a etapa da vida em que é mais “apropriado, oportuno, “inerente” ou “natural” tratar o lúdico” (2009, pág.39)

É através dos jogos e brincadeiras que a criança aprende a utilizar a linguagem e comunicação, cada vez mais simbólicas, organizadas e amplas, sendo assim promotora na aquisição de novos conhecimentos, equilíbrio de tensões e domínio de emoções e sentimentos. (Cordeiro, 2007)

Os jogos lúdicos permitem a vivência de situações-problema, vivências experienciais, e relação com os objetos. Neste sentido quer sejam atividades físicas ou mentais, quer sejam atividades planeadas e propostas ou livres, os jogos permitem que as crianças trabalhem a lógica e o raciocínio, favorecendo a sociabilidade e o desenvolvimento de emoções e reações afetivas, cognitivas, sociais, morais, culturais e linguísticas.

Nas perspetivas apresentadas, os jogos lúdicos assentam em bases pedagógicas, nomeadamente, pela aquisição de regras e comportamentos, desenvolvimento de linguagem verbal e não verbal, aprendizagem de noções e novos conhecimentos, ausência de pressão no ambiente, entre outros.

1.4.1. Brincar

“Brincar” refere-se à ação lúdica, seja brincadeira, jogo, uso de brinquedos ou outros objetos, do corpo, da música, da arte e/ou das palavras, entre outros.

Segundo Cordeiro (2007), brincar não é sinónimo de atividade, no entanto, grande parte dos jogos e brincadeiras, em idade pré-escolar, envolve o uso dos músculos, de articulações e ossos, da visão, audição e perceção dos movimentos; há uma coordenação entre o cérebro e o corpo - psicomotricidade.

Brincar trata-se de uma atividade universal, pois acontece nas várias etapas do desenvolvimento humano, em diferentes períodos históricos e em diferentes estágios de desenvolvimento económico. Tem havido uma evolução nas várias modalidades lúdicas; para além de não existirem em todas as épocas, não permaneceram imutáveis ao longo dos tempos.

Como outra atividade humana, brincar representa uma interação de vários fatores que caracterizam um determinado momento histórico, que se transforma através da ação dos indivíduos, ou através das suas produções culturais e tecnológicas.

Segundo Cunha (1994) brincar é uma característica fundamental na vida de uma criança, pois é através da brincadeira que a criança se desenvolve e exercita as suas potencialidades; é algo que a criança faz espontaneamente, sem medo ou pressão de errar, adquirindo desta forma conhecimento de uma forma prazerosa; permite que a criança se desenvolva ao nível da socialização, pois faz amigos, aprende a conviver respeitando o outro e as regras estabelecidas pelo grupo; a criança aprende a participar nas atividades pelo prazer de brincar, aprendendo a estar ocupada a fazer alguma coisa inteligente e criativa; a criança desenvolve competências para o futuro através de ações sobre a realidade que a rodeia; a criança descobre mais sobre si própria através de experiências enriquecedoras; a criança vive momentos de felicidade e ao estar feliz leva-a a ser bondosa, amar o próximo e a partilhar fraternalmente.

Caldeira (2009) refere que “brincar” desenvolve várias funções no crescimento da criança;

A criança brinca para conhecer-se a si própria e aos outros, para aprender as normas sociais de comportamento, os hábitos determinados pela cultura; para conhecer os objetos no seu contexto, ou seja, o uso cultural dos objetos; para desenvolver a linguagem e a narrativa; para trabalhar com o imaginário; para conhecer os eventos e fenómenos que ocorrem à sua volta. (pág. 40)

A criança recorre-se da imaginação para compreender diversas situações por si vividas, e uma das formas disso acontecer é por intermédio das histórias infantis, que também são vistas como uma forma de brincar. Quando uma criança participa de uma história infantil, como ouvinte, ou com outro papel, está em pleno desenvolvimento das suas funções afetivas, cognitivas e emocionais.

Pois é brincando que as crianças observam e conhecem o mundo real, e através do faz de conta, ou seja, do simbólico, que as crianças procuram perceber o mundo dos adultos, ainda que os conteúdos das brincadeiras sejam diferentes. Desta forma, vão adquirindo, aos poucos, condições para se integrarem no mundo cultural. Segundo Vygotsky (1991), o jogo de faz de conta é um meio para o desenvolvimento do pensamento abstrato, pois, através do mundo imaginário, a criança consegue separar os objetos do pensamento e inserir-se no plano das ideias, uma vez que, mediante o

jogo imaginativo, ela interioriza tudo aquilo que observa no mundo que a rodeia executando ações que vão além do seu comportamento comum.

É nos contos de fadas que a criança encontra apaziguamento para as suas aflições, equilibrando as suas emoções e anseios, tal como uma perda ou separação dos pais, o medo do desamparado ou da desvalorização, são estas mesmas histórias que mostram à criança hipóteses e possibilidades de sucesso em relação aos problemas existenciais, ajudando-a no processo de construção da sua personalidade.

Portanto, é ao brincar que a criança se desenvolve para a vida, pois adquire independência, responsabilidade, autonomia e autoconfiança. A brincadeira simbólica é de extrema importância na elaboração de situações de tensão e conflito vivenciadas pela criança e, da mesma forma, isso acontece quando, por exemplo, os contos de fada são utilizados como recurso educativo.

À medida que a criança cresce, ampliam-se as suas relações, e aos poucos vai construindo o seu pensamento e sua identidade, por diferenciação eu-outro. O *brincar*, ocupa espaço de aprendizagem no mundo físico, pois organiza o processo de equilíbrio emocional da criança, tornando-a capaz de resolver os seus conflitos.

O processo de construção do simbólico depende fundamentalmente da aquisição da linguagem e das formas de representação da situação, assim como o desenho e a brincadeira simbólica. Na passagem do estágio sensório-motor ao operatório, a criança interioriza as suas ações e reconstrói-as de acordo com as representações, garantindo desta forma o processo das operações mentais, e é representando, que a criança organiza o mundo que a rodeia, relacionando-o com acontecimentos do passado, presente e futuro.

1.4.2. Jogo

O jogo é a atividade própria da criança. Nos primeiros anos de vida existem processos criativos que se manifestam principalmente através dos jogos, por meio de brincadeiras de faz-de-conta, onde se verifica a importância que a imitação e reprodução do que viram têm na atividade lúdica. O jogo na criança surge normalmente como reflexo de experiências vividas anteriormente, vista ou ouvida nos outros. No entanto, o jogo não é apenas a recordação do que a criança viveu, mas

sim, uma reelaboração criativa das impressões já vividas, em que, a partir das mesmas há uma adaptação e construção de uma nova resposta à realidade, de acordo com as suas exigências e necessidades afetivas. (Fróis, 2012)

Desde sempre os jogos constituíram uma forma de atividade do ser humano, no sentido de recrear e educar em simultâneo. Esta relação entre a educação e o jogo são antigas, os Gregos e Romanos já evidenciavam a importância do jogo na educação da criança. Neste panorama a partir do século XVII, distingue-se a imagem da criança como ser distinto do adulto e o brincar destaca-se como típico da idade.

Caldeira refere a visão de Froebel (1912) que dá uma profunda significação ao brincar, pois refere que é de suma importância na educação infantil, na medida que as concepções do homem e da sociedade, no âmbito da liberdade da pessoa em autodeterminar-se, procurar o conhecimento para humanidade e se desenvolver se reflete neste ato, considerando o brincar como “a fase mais importante da infância” (2009:38). Acrescentado que é “a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo da vida natural interna do homem e de todas as coisas” (Caldeira, 2009:38) Neste sentido, destaca a alegria e contentamento quando a criança brinca, em que assume uma posição determinante, auto-ativa e com perseverança, sem ter presente a fadiga física. São todos estes fatores que podem levar a criança a tornar-se num adulto determinado, capaz de auto-sacrifício, não só para a promoção do seu bem como dos outros. (Caldeira, 2009).

Piaget (1978) descreve três tipos de jogo: jogo de exercício, jogo simbólico e jogo de regras, caracterizados por formas sucessivas de inteligência, correspondentes a três níveis diferentes: sensório-motora, representativa e reflexiva.

De acordo com este pedagogo, numa primeira fase, dos 0 aos 2 anos verifica-se o jogo de exercício que corresponde à etapa sensório-motora, em que as ações ainda não estão interiorizadas, não há uma distinção entre o jogo e a vida corrente; não há representação, ainda não há uma capacidade de evocar objetos, fatos ou fenómenos fora do seu contexto. São facilitadores da aquisição da linguagem e das estruturas temporais. Caracteriza-se por uma etapa em que a criança repete uma determinada ação por puro prazer tendo em conta o seu efeito.

É por volta dos 2-3 e 5-6 anos que se verificam os jogos simbólicos, em que as crianças não só executam a ação mas também a conseguem representar

mentalmente. O período do jogo simbólico é importante no desenvolvimento do pensamento da criança pois há espaço para a construção do espaço representativo que comporta o pensamento operatório-concreto.

Posteriormente surgem os jogos de regras que são adquiridos socialmente de criança para criança. O jogo de regras inicia-se com a etapa da atividade operatória concreta. Nesta etapa, a criança começa a construir uma coerência lógica, nos seus esquemas imaginativos e a realizar o processo “assimilação-acomodação”, diante da lógica. De acordo com Piaget, através do jogo as crianças assimilam e podem transformar a realidade, sendo considerado por ele essencial na vida da criança

Assim como Piaget defende, a abordagem do jogo em Vygotsky enquadra-se na temática geral do desenvolvimento e funcionamento dos processos cognitivos superiores. Porém, de acordo com Vygostky, o jogo não tem origem nos fatores cognitivos mas sim, a partir de pressões afectivo-sociais.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento do humano acontece ao longo da sua vida, e através do jogo o sujeito é interativo. Pois para ele, através do jogo ocorrem interações sociais que permitem às crianças o acesso a informações, nomeadamente às regras do jogo e à adequação do seu comportamento sendo manifestado através das reações. Na sua perspectiva, a brincadeira, o jogo é uma característica da infância, altura em que a criança recria a realidade através de sistemas simbólicos por ela elaborado. Destaca o fato de ser uma atividade social, num contexto cultural, social e criadora, em que a imaginação, fantasia e realidade interagem na criação de novas possibilidades de interpretação, de expressão e de ação desenvolvido pelas crianças, também como facilitador nas relações sociais com outros, sejam eles crianças ou adultos. Desta forma, o autor estabelece uma estreita relação entre o jogo e a aprendizagem. De uma forma muito sumária, é por ele referido a influência do jogo infantil no desenvolvimento da crianças em três aspetos principais, sendo eles; o jogo determina a ZDP, facilita a separação entre o pensamento, as ações e objetos e ajuda no desenvolvimento da auto-regulação.

Wallon (1975) refere que de idade para idade os jogos assinalam o aparecimento das mais diversas funções, nomeadamente as funções sensório-motoras, através das suas provas de destreza, de precisão, de rapidez bem como de classificação intelectual e de reação diferenciada. Exemplo disso são as funções de articulação de memória verbal e de enumeração, sendo que, através de cantilenas ou pequenas fórmulas que as

crianças aprendem umas com as outras. Refere ainda as funções de sociabilidade, pois nos jogos joga-se em equipas; são atribuídos papéis onde a colaboração dos seus elementos se torna importante na vitória sobre o adversário.

Na concepção de Wallon os jogos infantis dividem-se em quatro categorias: jogos funcionais; jogos de ficção, jogos de aquisição e jogos de fabricação.

Os jogos funcionais, manifestam-se por movimentos simples de exploração do corpo, através dos sentidos. Esta atividade lúdica identifica-se com a “lei do efeito”, pois a criança sente necessidade de pôr em ação novas aquisições, tais como os sons. Quando a criança percebe os efeitos agradáveis e interessantes obtidos nas suas ações gestuais, sua tendência é procurar o prazer repetindo suas ações.

Nos jogos de ficção, atividades lúdicas são caracterizadas pela ênfase no faz-de-conta, na representação da situação imaginária, em que a criança começa a assumir papéis presentes no seu contexto social, nomeadamente brincar aos pais e filhos.

Os jogos de aquisição caracterizam-se por um empenho da criança em compreender, conhecer, imitar canções, gestos, sons, imagens e histórias.

Nos jogos de fabricação a criança já se interessa por atividades manuais de criar, combinar, juntar e transformar objetos. Os jogos de fabricação são quase sempre as causas ou conseqüências do jogo de ficção, ou se confundem num só. Quando a criança cria e improvisa o seu brinquedo: a boneca, os animais que podem ser modelados, isto é, transforma matéria real em objetos dotados de vida fictícia.

Para Kishimoto (1994) referido por Caldeira (2009), o jogo prende-se à imaginação, ao sonho, ao símbolo e pensamento. Kishimoto tem uma visão do homem como ser simbólico, pois este aprende e se desenvolve globalmente, na medida que a sua capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade, sendo fundamental para propor uma nova pedagogia da criança.

O jogo designa tanto uma atitude quanto uma atividade estruturada que envolve regras. Cordeiro (2007) refere que através do jogo, nomeadamente no faz-de-conta, as crianças expressam e lidam com os sentimentos. Fróis (2012) acrescenta outro aspecto importante referido por Vigostky (1896-1934), em que o jogo surge como a primeira atividade na criança em que a imaginação criativa surge, quer através da percepção, memória sensorial e pensamento visual (que depois é mediada simbolicamente).

Santos (2010) refere Metodologia Lúdico-Vivencial (MLV), classificação essa que evidencia os jogos com intencionalidade educativa, partindo do princípio de que a educação deve ser integral, e as aprendizagens significativas, bem como o desenvolvimento das capacidades, habilidades, competências e inteligências. Teve como ponto de partida as ideias defendidas por Vygotsky, Wallon, Gardner e Perrenoud, baseados nos pilares estabelecidos na Conferência Mundial sobre a Educação, realizado na Tailândia em 1990.- *saber, fazer, ser, conviver e preservar*.

Assim sendo, a escola tem o princípio de viabilizar um ensino que envolva as várias dimensões do ser humano. A escola deve preparar os seus alunos para aprender a conhecer (conhecimento científico), aprender a fazer (conhecimento prático), aprender a ser (autoconhecimento) e aprender a viver (conhecimento cultural). Desta forma as potencialidades criativas dos alunos são desenvolvidas. (Santos, 2010:29)

Estas dimensões humanas anteriormente referidas são aprendizagens essenciais que se desenvolvem ao longo da vida e são caracterizadas por competências amplas que irão dar origem a competências mais específicas.

Por conseguinte, a classificação dos jogos traduz-se da seguinte forma:

Síntese da classificação dos jogos

Dimensão humana	Competência	Jogo
FAZER (conhecimento prático)	Aprender a fazer	Habilidade
SABER (conhecimento científico)	Aprender a conhecer	Conhecimento
SER (conhecimento pessoal)	Aprender a ser	Autoconhecimento
CONVIVER	Aprender a viver junto	Convivência

(conhecimento social)		
PRESERVAR (conhecimento cultural)	Aprender a preservar	Tradicional

(Santos, 2010:30)

Esta classificação permite separar os jogos pela sua especificidade:

Jogos de habilidades, que consiste no conhecimento prático, no saber fazer. Estes jogos envolvem as capacidades motrizes (físicas) e cognitivas (mentais) do ser humano. As capacidades motrizes, são de natureza externa, tal como, saltar à corda, andar de bicicleta, manipular pincéis e tintas, fazer mímicas, entre outros. Quando se fala de capacidades cognitivas referem-se a capacidades de natureza interna, que envolvem operações mentais, assim como, analisar, aprender a aprender, associar, combinar, ordenar, planear, inventar, entre outras.

Jogos de conhecimento, que se prende com o conhecimento científico, com o saber.

Nestes jogos, estão presentes conteúdos conceituais, tais como, matemática, história, artes, linguagem, entre outros, e tratam das áreas de conhecimento do mundo físico e social. Deste modo, os jogos motivam, desafiam e ajudam a dar sentido e significado às atividades escolares, tornando as matérias de ensino mais atráteis e compreensíveis.

Jogos de autoconhecimento, relacionam-se com o conhecimento pessoal, com o ser. Estes jogos dirigem-se para a autodescoberta e inteligência intrapessoal, aprimorando as relações sociais. Nestas atividades, os alunos tendem a conhecer-se melhor, desenvolvem o amor por si próprios e eleva a autoestima. Por norma, quem tem pouca autoestima, revela insegurança, tem dúvidas constantes, incertezas e sente-se incapaz. Adquirir um autoconhecimento não é tarefa fácil, pois para muitos não é fácil perceber os seus defeitos, as suas frustrações, entre outros, mas é importante conhecer-se de modo a definir riscos e estabelecer caminhos a seguir com mais coerência. Em suma, para adquirir um autoconhecimento é necessário ter um conhecimento de que se é de verdade, avaliando os pontos positivos e negativos, pois ao reconhecer os pontos negativos, a pessoa tem mais hipóteses de mudar e ao identificar os pontos positivos, haverá uma maior confiança em conseguir aquilo que deseja, independentemente das críticas e opiniões de outros.

Algumas habilidades para este autoconhecimento são, refletir sobre as suas características, ter conhecimento sobre o seu corpo, capacidade de organização, cuidado com os seus materiais, administrar as suas emoções, entre outros.

Jogos de convivência, referem-se ao conhecimento social, ao conviver. Estes jogos estão dirigidos para o desenvolvimento da inteligência interpessoal e envolvem as relações com os outros. Quando duas ou mais crianças brincam estão a conviver, a compartilhar e por conseguinte, estão a socializar. Os jogos de regras são fundamentais, pois ao respeitá-las e sujeitar-se a elas, o aluno vai vivenciando situações onde se verifica a prática de valores, tais como, o respeito às leis, honestidade, lealdade, solidariedade e/ou respeito. Neste sentido, destacam-se algumas habilidades importantes neste domínio, nomeadamente, o respeito pelo outro, aceitar o outro, trabalhar em equipa, elogiar o outro, estabelecer vínculos, aprender com o erro, aprender a errar, entre outros.

Jogos tradicionais, que é referente ao conhecimento cultural, ao preservar. Estes jogos são aqueles que por fácil assimilação foram aceites coletivamente e preservados ao longo do tempo e são transmitidos oralmente de uma geração à outra. Nestas atividades, o aluno tem oportunidade de interpretar e assimilar objetos, estabelecer relações sociais, partilhar afectos com as pessoas mais próximas e do seu mundo, relacionando-se com ele e apropriando a sua cultura.

1.4.3. Brinquedo

O conceito de “brinquedo” define-se pelo objeto de brincar, como um suporte para a brincadeira. Segundo Cordeiro (2007), os brinquedos servem para divertir e a partir de uma exploração continuada, estimulante e segura desenvolvem a criatividade, abstração, faz-de-conta, representação da vida real atual e futura.

O brinquedo é um objeto que convida a brincar, mas para que o brinquedo exista, é necessário que um grupo da sociedade lhe atribua sentido e significado, pelo que se pode afirmar, que o brinquedo é fonte de cultura. (Santos, 2010)

Santos (2010) acrescenta que o brinquedo é um objeto material, de valor cultural, que revela conteúdo em várias ordens: educacional, uma vez que o brinquedo educa; pessoal, porque através da ação de brincar deixa uma marca na vida das pessoas;

social, porque é considerado como um “presente” destinado às crianças; psicológica, porque as pessoas ao brincar revelam a sua identidade e personalidade; filosófica, porque a atividade em si, faz pensar, refletir e questionar sobre a origem das coisas; mística, porque o brincar tem uma componente mágica; histórica, uma vez que através dos brinquedos podemos saber de que modo as crianças brincaram nas várias épocas e por fim, económica, porque é um dos produtos mais vendidos no mundo.

Neste sentido e de acordo com a mesma autora “brincar é viver... faz parte da cultura e, em cada enfoque, o brincar vai ganhando nuances que completam o seu significado” (2010:13).

Os brinquedos utilizados pela criança assumem extrema importância pois, brincando ao faz de conta, a criança estabelece uma relação com os mesmos, exteriorizando sentimentos de amor ou agressão por tais objetos.

Neste sentido, Bettelheim (2006) refere que o brinquedo pode ser uma forma da criança exteriorizar os seus processos interiores e ganhar algum controlo sobre os seus impulsos. Quando a criança brinca com objetos, sejam eles bonecas ou animais de peluche, ganha algum controle sobre eles, incorporando desta forma vários aspetos da sua personalidade que são demasiado complexos, inaceitáveis e contraditórios para a criança.

É brincando que a criança consegue resolver certas pressões do inconsciente, pois através do brinquedo, ela consegue distanciar-se dos seus sentimentos e desejos, olhando para eles como qualquer coisa externa a si própria.

Vygotsky defende que “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (1991:64)

1.5. O Lúdico no processo ensino-aprendizagem de crianças com NEE

O desenvolvimento não acontece da mesma forma em todas as crianças, independentemente de terem ou não NEE, pois todas as crianças têm características particulares e diferentes entre si.

O lúdico presente nos jogos e brincadeiras desenvolvidas pelas crianças, orientadas ou não pelos adultos, pode ser um facilitador na promoção das interações entre as

crianças com NEE com os seus pares, conduzindo deste modo a um maior sucesso de inclusão destas crianças, uma vez que através das brincadeiras as crianças desenvolvem naturalmente a sua criatividade, competências, imaginação e inteligência, vai se conhecendo melhor a si própria e descobrir a sua pertença a um grupo social.

Pesquisas no campo da psicologia revelam que as brincadeiras ajudam as crianças no desenvolvimento da atenção, memória, concentração, bem como, na compreensão de regras e papéis sociais.

Tal como referem Cuenca e Rodao, as crianças manifestam um grande interesse nos jogos e brincadeiras, nos quais participam ativamente, pois jogar para a criança é sinónimo de viver. A este propósito, os autores referem que “a motricidade influi de forma notável no psiquismo do indivíduo, ao ponto do processo intelectual depender da maturidade do sistema nervoso.” (1994:11). Por isso, através dos movimentos e representações realizadas através de jogos e brincadeiras, a criança vai desenvolver bases para uma aprendizagem adequada, que se prolongará ao longo da sua vida.

Assim como referido anteriormente, a criança descobre o meio que a rodeia através dos jogos e brincadeiras, adquirindo estruturas importantes para a sua vida, desde hábitos a condutas e regras, como elementos determinantes da cultura do seu tempo.

Para uma criança, “brincar” é uma das suas necessidades básicas e ao fazê-lo, desenvolve a sua mente, os seus músculos, a sua coordenação motora, assim como a sua sensibilidade.

Brincar é um ato imperioso, a todo o momento, a criança cria oportunidades para brincar, esta é a sua tarefa, pois é a forma que a criança tem de se relacionar com o mundo dos objetos e das pessoas. Se a criança não brincar, surge um alerta, pois a brincadeira faz parte do processo natural e evolutivo de uma criança sã.

É brincando que a criança descobre e vivencia a realidade de um modo prazeroso, experimentando muitas vezes e de formas diferentes situações que procura compreender, incorporando papéis, fazendo e refazendo ações.

Ao brincar, a criança comunica sem que necessariamente utilize palavras, expressando de uma forma verdadeira aspetos que tem mobilizados dentro de si. Esta atividade surge também como uma oportunidade de se refugiar de pressões

exteriores, recebendo estas solicitações de acordo com as suas condições cognitivas e afetivas.

Vygotsky defende a importância da relação entre os alunos e o contexto cultural onde vivem e são educados, de acordo com a teoria por ele formulado, as pessoas usam instrumentos adquiridos na cultura em que estão inseridos, dos quais destaca a linguagem, que é utilizada como mediação entre o sujeito e o ambiente social. A apropriação dessas competências e instrumento leva à aquisição de competências de pensamento mais desenvolvidas, sendo a base do desenvolvimento cognitivo. Quer com isto dizer que a inteligência superior humana só é possível num contexto social e histórico. Desta forma, a criança não deve ficar sozinha na aprendizagem deve sim, beneficiar da interação com outros mais experientes de modo a desenvolver todo o seu potencial simbólico, é desta forma que surge a zona de desenvolvimento proximal vygotskyana.

“(...) a zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (Vygotsky, 1991:58)

Para Vygotsky, o principal fator de desenvolvimento consiste na apropriação, na visão do aluno enquanto sujeito ativo, modificador do contexto em que ao mesmo tempo é por este modificado, pois sozinho, tem um tipo de desenvolvimento mas com a ajuda mediatizada dos adultos, a criança pode atingir um nível de expressão cognitiva muito mais elevado.

Deste modo, este processo situa-se no campo interpsicológico onde o conhecimento é socialmente produzido e apropriado, constituído nas e pelas relações sociais, onde os intervenientes encontram-se envolvidos com problemas ou situações em que há um embate, uma troca de ideias, a partilha e confronto de pontos de vista diferentes. Estas relações podem ser entre o adulto e a criança, ou das crianças com os seus pares, isto é a base da ZDP que é a confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas de acordo com uma determinada situação.

Estudos realizados referem que as crianças com deficiência mental não são muito capazes de ter pensamento abstrato. Tendo em conta estes estudos, a pedagogia da escola especial tirou uma conclusão, à partida correta, de que o ensino dessas crianças se deveria desenvolver no uso de métodos concretos do tipo “observar – e –

fazer”. No entanto, uma série de experiências fundamentadas nesse método acabou por falhar.

Posto isto, constatou-se que um sistema de ensino baseado apenas no concreto, que elimina tudo aquilo que está direccionado para o pensamento abstrato, falha na ajuda a crianças com esta problemática a superarem as suas dificuldades inatas, levando-as a utilizarem apenas o pensamento concreto, suprimindo qualquer hipótese de pensamento abstrato que as crianças possam vir a desenvolver. (Vigotsky, 1991)

Quer isto dizer que estas crianças, deixadas a si mesmas, dificilmente atingirão formas mais elaboradas de pensamento abstrato, neste caso, a escola desempenha um papel fundamental no sentido de levá-las nessa direção, desenvolvendo nessas crianças o que está intrínsecamente a faltar no seu próprio desenvolvimento. Em que o concreto seja apenas um recurso, um meio para o pensamento abstrato e não um fim em si mesmo. (Vigotsky, 1991)

De acordo com a teoria da ZDP de Vigotsky (1991) da mesma forma que nas crianças ditas “normais”, em que uma aprendizagem é dirigida para níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança pois, deste modo, o aluno não avança para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, pelo contrário, vai a reboque desse processo.

A existência ou não de problemas que se relacionam com a própria criança, quer seja ao nível do seu desenvolvimento físico cognitivo ou psicológico vai influenciar o decorrer de uma atividade lúdica.

No caso de uma criança cega, Vigotsky refere que não há nada equivalente ou substituto das imagens visuais em falta. Porém, afirma que “o conceito (...) não se desenvolve de outro modo que no processo da atividade coletiva da criança” (1997:230), pois, não é a falta de visão que vai impedir que a criança adquira domínios conceituais se esta estiver em relação com outros, sejam adultos ou seus pares. Através das vivências de brincadeiras, ou seja da manipulação de brinquedos e materiais a criança cega interioriza palavras e conceitos com significado para a própria.

Bem como na criança surda, Vigotsky reforça a ideia da interação social, neste caso por meio da língua gestual mas, destaca a importância da criança dominar outros

recursos de comunicação, inclusivamente via oral, criando possibilidades de colaboração com crianças ouvintes.

Uma criança com paralisia cerebral que, devido às suas limitações a nível motor o seu desenvolvimento global está comprometido, isso irá fazer com que o desenvolvimento global de uma criança com paralisia cerebral seja mais lento em todos os aspetos.

Neste sentido, é importante salientar que o desenvolvimento da criança com uma deficiência, realiza-se da mesma forma que as crianças sem deficiência, em que as etapas de conquista de autonomia e conhecimento seguem a mesma ordem e acontecem pelas mesmas razões. As divergências que poderão existir entre o desenvolvimento dessas crianças com nee, correspondem às fases de desenvolvimento, sendo que a criança limitada por uma deficiência física, por exemplo, faz com que não ocorra de acordo com a ordem cronológica defendida pelos teóricos que fundamentam a nossa prática.

Por isso, as brincadeiras propostas às crianças devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra e estimular para o desenvolvimento da criança ir mais além.

Segundo Piaget, é através da relação que temos com os objetos que desenvolvemos classificações e atribuímos uma ordem entre eles sendo o brincar uma forma da criança construir, executar e aprender, devido à incapacidade da criança se movimentar, de explorar o meio envolvente, etc, esta revelará dificuldade em brincar e isso vai-se refletir na sua aprendizagem.

Uma vez que a parte motora está comprometida, a criança irá manifestar incapacidades ou dificuldades em construir esquemas para executar certas atividades devido às suas dificuldades motoras, sensoriais e cognitivas, interferindo no seu brincar. Como educadores, devemos promover momentos de brincar, tornando-nos num facilitador para essas crianças, interagindo com elas, inclusivamente, sendo parte ou extensão do seu próprio corpo, como que o fazer com ela e não o fazer por ela.

No caso de uma criança que não consiga bons resultados na sala de aula, devido a problemas de adaptação e insegurança, é possível que encontre nos jogos um meio para a satisfação das suas necessidades emocionais.

Em alunos que apresentem deficiência mental, o lúdico pode ser benéfico na medida que essas atividades podem ajudar as crianças a desenvolverem habilidades

importantes, pois de uma forma independente, podem explorar e exercitar as suas próprias ações, enriquecendo desta forma a sua capacidade intelectual bem como a sua auto-estima.

Um ambiente lúdico potencializa a aprendizagem, favorece a construção de conhecimento e exercitando as suas potencialidades. Deste modo, as crianças são desafiadas a pensar e estimuladas a alcançar bons níveis de desempenho independentemente das suas dificuldades. É ao brincar que a criança aprende, fazendo, sem medo de errar e com interesse na aquisição de conhecimento.

Ao fazer-se a inclusão de alunos com NEE deve estabelecer-se uma nova mentalidade sobre os mesmos, dando-lhes a oportunidade de despertar o seu interesse e suas potencialidades. Neste sentido as propostas pedagógicas devem ser adequadas às suas condições, despertando o interesse e motivação em aprender.

Todo o trabalho desenvolvido através do lúdico contribuirá para a melhoria do ensino, e por sua vez na formação do aluno com e sem NEE.

1.6. O papel do educador

Quando se fala de aprendizagem, depressa se responsabilizam os professores/educadores e/ou pedagogos, Nóvoa refere que “os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade (...) (2009:4).

Neste sentido, os educadores e professores devem saber refletir e intervir nesta nova realidade, para saber agir face à diversidade de alunos que têm nas salas de aula; na capacidade de dar resposta ao nível de novas pedagogias e métodos de trabalho.

Não há dúvida de que o educador desempenha um papel fundamental na educação infantil, pois é o próprio que faz a mediação da construção dos conhecimentos nas crianças através da organização dos espaços, dos materiais que disponibiliza e da sua participação nas brincadeiras. A desvalorização do movimento natural e espontâneo da criança a favor de um conhecimento estruturado e formalizado ignora as dimensões educativas da brincadeira e do jogo na atividade construtiva da criança. Neste sentido, é fundamental que o educador incorpore cada vez mais as experiências das crianças

com o ambiente físico, com brinquedos e brincadeiras, bem com as outras crianças. (Caldeira, 2009)

Neste sentido, e de acordo com as orientações curriculares (Ministério da Educação, 1997)

Adoptar uma pedagogia organizada e estruturada não significa introduzir na educação pré-escolar certas práticas “tradicionais” sem sentido para as crianças, nem menosprezar o caráter lúdico de que se revestem muitas aprendizagens, pois o prazer de aprender e de dominar determinadas competências exige também esforço, concentração e investimento pessoal. (pág.18)

É da competência do educador promover atividades didáticas diferenciadas, tal como atividades lúdicas em que a criança sinta a vontade de pensar.

Ainda segundo Caldeira (2009) que se fundamenta em Jiménez e Escudeiro (op. Cit), o educador quando planeia e organiza as atividades lúdicas deve ter em conta os seguintes aspetos:

- a necessidade de atividade da criança, os jogos devem intervir nos vários sentidos, incluindo o movimento;
- proporcionar a aprendizagem em novas situações e condições, com diferentes recursos e materiais de forma a que a criança possa desenvolver uma série de destrezas;
- promover a aprendizagem criativa, por meio de descobertas e situações que promovam a independência nas crianças;
- facilitar a relação com os adultos e com as outras crianças, bem como desenvolver valores sociais;
- potenciar o desaparecimento do medo de fracassar. (pág.43)

Apresentar-se a brincadeira como intencionalidade educativa, é partir do princípio de que, a liberdade está no ato de brincar organizado pelo educador e não na espontaneidade da criança. O educador deve organizar situações de desafios tendo em conta determinados objetivos, entre os quais a liberdade, embora em algumas situações essa liberdade não seja tão evidente pois o aluno está na escola não apenas para ser livre. A escolha de jogos pelo educador, têm de ter em conta dois aspetos: por um lado, a apropriação da aprendizagem da criança e por outro, o seu caráter lúdico. Neste sentido, o educador ao propor uma atividade lúdica tem de ter

noção do que pretende priorizar naquele momento, discernindo qual o momento certo de jogar e brincar para aprender, e o de brincar por brincar. Para tal, é necessário os objectivos estarem definidos e priorizados, para que o jogo seja eficaz e tenha significado para a criança.

Sendo o jogo fundamental no desenvolvimento normal da criança, assim como para a sua maturidade social, é importante que o educador faça a programação da aprendizagem com o jogo, mediante o processo evolutivo das crianças - tendo em conta diversos aspetos os emocionais, físicos, estéticos, sociais, e/ou morais, de modo a que exista uma aprendizagem total.

O educador, propondo jogos e brincadeiras, como recurso à aprendizagem, deverá ser mediador e deverá ter a sensibilidade de interagir, incentivar e desafiar para que as crianças se sintam impelidas a tomar decisões, a socializarem entre si e a sentirem-se valorizadas.

Para que o educador saiba responder às solicitações, o próprio necessita de ir ao encontro da sua formação pessoal, ou seja, necessita de vivenciar atividades lúdicas que lhe permitam descobrir, experimentar, criar, aprender e conhecer as potencialidades do jogo pois não é possível que o educador desenvolva um jogo com as crianças sem nunca ter vivenciado tal situação. (Santos, 2010)

A experimentação melhora o conhecimento real da situação e permite que existam baterias de avaliação que permitem perceber o proveito que a criança tem dos jogos.

É da responsabilidade dos adultos que convivem com a criança, serem facilitadores de um ambiente favorecedor destas vivências, tendo em conta adequar às crianças em questão numa perspetiva feliz e não consolidar um trauma, tendo em atenção uma incapacidade perante uma brincadeira ou tarefa proposta.

Pois, ao propor uma atividade lúdica, há que ter em consideração determinados aspetos, nomeadamente a frequência com que se realiza a atividade, a duração da mesma e o grau de estruturação, que dependem das particularidades da criança ou do grupo que se tem diante. A considerar também, a forma que a criança explora e manipula os objetos, assim como as interações sociais que estabelece enquanto brinca e tudo o que daí advém.

PARTE II

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

2.1. Explicitação e relevância da situação – Problema

Tal como Freixo refere,

Formular o problema consiste em dizer, de forma explícita, clara, compreensível e operacional qual a dificuldade com a qual nos confrontamos e que pretendemos resolver, limitando o seu campo e apresentando as suas características (...) o propósito da formulação do problema da investigação consiste em torná-lo individualizado, específico e único. (...) Na realidade, a formulação de um problema de investigação consiste em desenvolver uma ideia através de uma progressão lógica de ideias, de argumentos e de factos relativos ao estudo que se deseja compreender. (2012:185)

Neste sentido, e assim como referem Pardal & Lopes (2011:120), “a investigação gira em torno de um problema determinado que, pelos mais diversos motivos, interessa estudar, seja porque não se sabe nada sobre o assunto, seja porque se quer melhorar o conhecimento sobre algo”.

O problema que nos surgiu como ponto de partida foi: qual a percepção das educadoras de infância em relação à importância do lúdico no processo inclusivo de crianças com NEE no pré-escolar.

Este problema foi levantado não só porque desenvolvo o meu trabalho ao nível do pré-escolar, mas porque a educação nos primeiros anos de vida é fundamental e de extrema importância e neste sentido, e como referido anteriormente, o lúdico surge como uma peça fundamental na formação integral das crianças.

Por ser uma etapa na vida das crianças em que aprendem a partir de experiências e do que elas consideram importante, o seu corpo relacionado com o meio. É neste sentido que entra o lúdico, como uma ferramenta importantíssima a ser utilizada tanto no desenvolvimento de diferentes habilidades operatórias, na construção do conhecimento humano e inserção na sociedade, bem como na inclusão e desenvolvimento de crianças com NEE.

Tendo em conta a diversidade de alunos que temos nas nossas salas de aula, independentemente das suas características ou dificuldades, todos têm direito de aprender e de realizar aprendizagens significativas de acordo com as suas necessidades e ritmos de aprendizagem, e ao aprenderem com gosto e prazer essas experiências serão mais enriquecedoras e logo o seu resultado será melhor.

Como tal, consideramos importante aprofundar esta temática de modo a sensibilizar educadores sobre as vantagens de incorporarem o lúdico nos seus conteúdos curriculares tendo em conta os seus benefícios não só no processo de ensino aprendizagem, bem como na inclusão de crianças com NEE.

2.2. Pergunta de partida

Como foi referido anteriormente, o problema deve ser apresentado de um modo claro, de forma a perceber a questão central. Como tal, e de maneira a irmos ao encontro do assunto o melhor é formularmos o problema em forma de questão. (Freixo, 2012)

Como tal, pretendemos abordar a temática referida tendo em conta a seguinte questão: qual a perceção das educadoras de infância em relação à importância do lúdico no processo inclusivo de crianças com NEE no pré-escolar?

2.3. Objetivo Geral e específicos do estudo

Objetivo Geral:

Conhecer a perceção das educadoras de infância em relação à importância do lúdico no processo inclusivo de crianças com NEE no pré-escolar.

Objetivos Específicos:

- Aferir se o brincar é valorizado no contexto inclusivo de crianças com NEE.
- Averiguar se a escolha dos materiais lúdicos e jogos são realizados de forma a promover a interação das crianças.
- Apurar de que modo o lúdico promove o processo de ensino e aprendizagem.
- Saber qual a participação de crianças com NEE nas brincadeiras desenvolvidas pelas restantes crianças.
- Verificar a importância do lúdico no processo inclusivo de crianças com NEE no ensino regular.
- Contribuir para a conceção dos educadores no processo inclusivo de crianças com NEE.

2.4. Questões de investigação

Será que brincar é verdadeiramente valorizado no contexto inclusivo de crianças com NEE?

A escolha de materiais lúdicos e jogos são realizados como forma de promover a interação de crianças com NEE e os seus pares?

Qual é o impacto do lúdico no desenvolvimento de crianças com NEE?

De que forma o lúdico promove o processo de ensino e aprendizagem?

Qual a participação de crianças com NEE nas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças?

Qual a importância do lúdico no processo inclusivo de crianças com NEE no ensino regular?

2.5. Metodologia

2.5.1 Natureza do estudo método

Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica e será utilizada a pesquisa quantitativa como metodologia de abordagem.

Quanto à investigação quantitativa Sousa (s.d.) refere, este tipo de investigação integra-se no paradigma positivista, apresentando como objetivo a identificação e apresentação de dados, indicadores e tendências observáveis. Acrescenta ainda que é um tipo de investigação apropriado quando há hipóteses de recolher dados quantificáveis a partir de amostras de uma população.

As vantagens citadas pelo mesmo autor são “análise e integração dos resultados de um conjunto mais ou menos alargado de investigações já realizadas sobre o tema” e refere que a desvantagem é de “o investigador não conseguir controlar as variáveis independentes”.

Citando Freixo, “o Método de Investigação Qualitativo constitui assim um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na

observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador.” (2012:171)

Neste sentido, o mesmo autor acrescenta que o investigador rege-se por um processo estruturado que o leva a percorrer uma série de etapas, desde a definição do problema à obtenção dos resultados. Neste sentido, podemos considerar como características inerentes desta abordagem, a objetividade, a predição, o controlo e a generalização. Assim sendo, esta metodologia, possibilita o desenvolvimento e validação dos conhecimentos, assim como a generalização dos resultados, de prever e de controlar os acontecimentos.

O objetivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento, mais do que avaliar, é descrever ou interpretar. Esta forma de desenvolver o conhecimento é fundamental da compreensão do investigador e dos participantes no processo da investigação. Desta forma, nesta abordagem assenta na capacidade do investigador em dar um sentido a um fenómeno.

De acordo com Bogdan & Biklen, Freixo identifica cinco características desta metodologia, são elas;

- 1) A situação natural constitui a fonte de dados, sendo o investigador o instrumento chave da recolha de dados.
- 2) A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados.
- 3) A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final.
- 4) Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem em conjunto, todas as partes de um puzzle.
- 5) Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ao “porquê” e ao “quê” (2012:173)

2.5.2. População / Amostra / Caracterização do contexto

De acordo com Freixo (2012:210), “uma amostra é constituída por um conjunto de sujeitos retirados de uma população, constituindo a amostragem num conjunto de

operações que permitem escolher um grupo de sujeitos ou qualquer outro elemento representativo da população estudada”.

Um dos critérios que norteou a escolha da amostra foi a proximidade e facilidade de acesso.

A população investigada é constituída por educadores de infância que trabalham na cidade de Lisboa, no ano lectivo 2012/2013 em instituições particulares e em regime de IPSS, sendo elas;

- Colégio de S. Tomás

A APECEF – Associação para a Educação, Cultura e Formação - é uma instituição particular de solidariedade social (IPSS), foi fundada em 2001 para promover a excelência na educação, assente educação cristã. Sendo que o níveis de ensino são; pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo, 3º ciclo e liceu.

- Colégio Cesário Verde

Trata-se de um colégio particular, que iniciou o seu funcionamento em Moscavide no ano de 1954. Atualmente as suas instalações localizam-se em Cabo Ruivo, integrando-se no Grupo de Educação Evolution. A oferta educativa situa-se ao nível da creche, pré-escolar, 1º ciclo, 2º ciclo e 3º ciclo.

De modo a desenvolvermos a nossa investigação, e como forma de recolha de dados foram entregues questionários à amostra referida anteriormente, que se disponibilizaram a participar nesta investigação de forma voluntária.

Os sujeitos da investigação foram 21 educadoras de infância do pré-escolar e uma educadora da educação especial, através da apresentação dos dados na tabela e gráfico, podemos afirmar que é na totalidade do sexo feminino (gráfico n.º 1). Relativamente à idade, podemos concluir que são jovens os inquiridos deste estudo, apresentando uma média de idade entre os 23 e os 40 anos de idade (gráfico n.º2). Quanto ao tempo de serviço, e tendo em conta que a amostra é relativamente jovem, podemos verificar que a grande maioria situa-se na escala dos 6 aos 15 anos de serviço (gráfico n.º3) e, de acordo com o gráfico n.º 4, que leccionam ao nível do pré-escolar e apenas uma na educação especial. A formação académica que mais predomina é a licenciatura (gráfico n.º 5). Das educadoras questionadas podemos

verificar que a maioria não possui formação especializada na área da educação especial (gráfico n.º 6).

No entanto, e tendo consciência das limitações de representatividade, pelo que não se pretende tirar conclusões definitivas nem generalizáveis.

2.5.3. Procedimentos

Inicialmente foi feita uma revisão da literatura de modo a consultar e recolher informação pertinente relativa à área de investigação e da problemática levantada, de modo a perceber que estudos já foram elaborados e até que ponto esta investigação é pertinente.

A formulação dos objetivos e questões da investigação ajudam-nos a perceber qual o caminho a percorrer e quais as metodologias que se adequam ao estudo a realizar. Depois seguiu-se a etapa da elaboração e validação dos questionários, aplicação dos questionários como forma de recolha de informações que posteriormente implica a recolha e análise dos dados e posteriormente a apresentação dos resultados.

Por último serão feitas as conclusões do nosso estudo, procurando através de todo este processo dar respostas às questões levantadas.

PARTE III

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

3.1. Processamento de dados

Freixo refere,

(...) nos métodos quantitativos, a matemática surge como elemento essencial para se poderem medir os resultados (...) todos constatamos que o número permite: a precisão; uma maior objetividade; a comparação e a reprodução; a generalização para situações semelhantes; a inferência (a avaliação e testes de hipóteses). (2012:171)

Como tal, após a recolha dos dados, foram analisadas todas as respostas. Para uma melhor interpretação, as informações obtidas nos questionários foram agrupadas em tabelas. Foi ainda feita uma conversão em gráfico para visualizar as respostas sob a forma de percentagem..

Tanto as tabelas como os gráficos são apresentados com a respetiva legendagem, de acordo com as respostas obtidas nos inqueridos onde podemos tirar as respetivas conclusões.

Os dados foram processados informaticamente, tendo sido utilizado o programa Microsoft Office Word e Microsoft Office Excel.

3.2. Tratamento e análise de dados

O questionário aplicado é composto por quatro páginas. Na primeira página são dadas as instruções relativas ao questionário aplicado, sendo referido que este se divide em três grupos de questões e de que forma o inquerido deve responder às mesmas e é garantido o anonimato dos dados recolhidos, sendo exclusivamente utilizados para o estudo em questão.

Relativamente às questões é pedida a escolha de uma resposta mediante uma escala que vai de concordo completamente ao discordo completamente, de acordo com a percepção e opinião que os educadores de infância têm em relação à importância dos jogos no processo inclusivo de crianças com NEE bem como no seu desenvolvimento.

Ainda na última página, no Grupo C é colocada uma questão para desenvolvimento que se prende com a relação entre o jogo e o brincar no processo inclusivo de crianças com NEE.

Na primeira parte do questionário, pretendemos descrever a amostra alvo. A amostra sobre a qual o estudo se irá incidir é na totalidade do género feminino.

De modo a interpretar e analisar as respostas obtidas serão utilizadas tabelas e gráficos. Ao realizarmos uma análise descritiva dos resultados, pretendemos verificar as hipóteses inicialmente formuladas, de modo a obtermos o que as pessoas inquiridas pensam sobre o tema em estudo.

O último ponto do questionário aplicado tem uma questão de pergunta aberta, de modo a que os educadores possam desenvolver um pouco mais a partir da sua experiência ou ideais quanto à importância do lúdico na inclusão de crianças com NEE.

As perguntas abertas permitem os inquiridos desenvolver as suas ideias e opiniões sobre um determinado assunto.

3.3. Instrumento de recolha de dados

Foi escolhido a utilização do questionário neste projeto de investigação, pois possibilita a recolha de informação de uma amostra, necessitando das respostas escritas por parte dos sujeitos, facultando deste modo a compreensão de conhecimentos, atitudes, opiniões dos inquiridos relativamente à temática em questão. (Freixo, 2012) O mesmo autor refere que o questionário “é um instrumento de medida que traduz os objetivos de um estudo com variáveis mensuráveis”, acrescenta ainda que “ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa” (pág.225)

Antes de proceder à entrega dos inquéritos, foi previamente distribuído por mão própria um pré-teste a 3 educadoras, sendo suscetível de melhoramento, tendo em vista a sua validação. Posteriormente foi enviado por correio eletrónico às educadoras, onde a investigação teve lugar, com informações relativas ao âmbito da investigação.

O questionário elaborado tem numa primeira parte uma nota introdutória que dá instruções sobre o mesmo e garante o seu anonimato, neste sentido Freixo refere que “todos os participantes numa investigação têm o direito a manter o anonimato e o direito a exigir que os dados de identificação não figurem em qualquer parte acessível dos documentos resultantes de processos de investigação” (2012:208)

Na segunda folha, são recolhidos os dados biográficos das educadoras de infância, nomeadamente, a idade, o género, tempo de serviço e formação académica e se possui formação especializada em ensino especial. O questionário divide-se em 3 grupos de questões, na parte A estão presentes 16 questões relativas à importância do jogo e do brincar para as crianças, que serão avaliadas pelo inquirido segundo uma escala de 1 a 4, em que 1 significa *concordo plenamente*, 2 – concordo, 3 – discordo e 4 – discordo completamente. No grupo B tem duas questões relativas ao tempo de brincadeira das crianças e por fim, no grupo C é pedido ao inquirido para comentar uma afirmação. Neste último grupo é colocada uma questão aberta, que permite aos inquiridos utilizarem o seu próprio vocabulário e que se possam fundamentar livremente.

Neste enquadramento serão apresentados e analisados os 22 questionários obtidos.

GRUPO A

Caracterização da Amostra

Questão 1 – Gênero

<i>Género</i>	<i>Frequência</i>
<i>Feminino</i>	22
<i>Masculino</i>	0
<i>Total</i>	22

Tabela n.º 1 Género

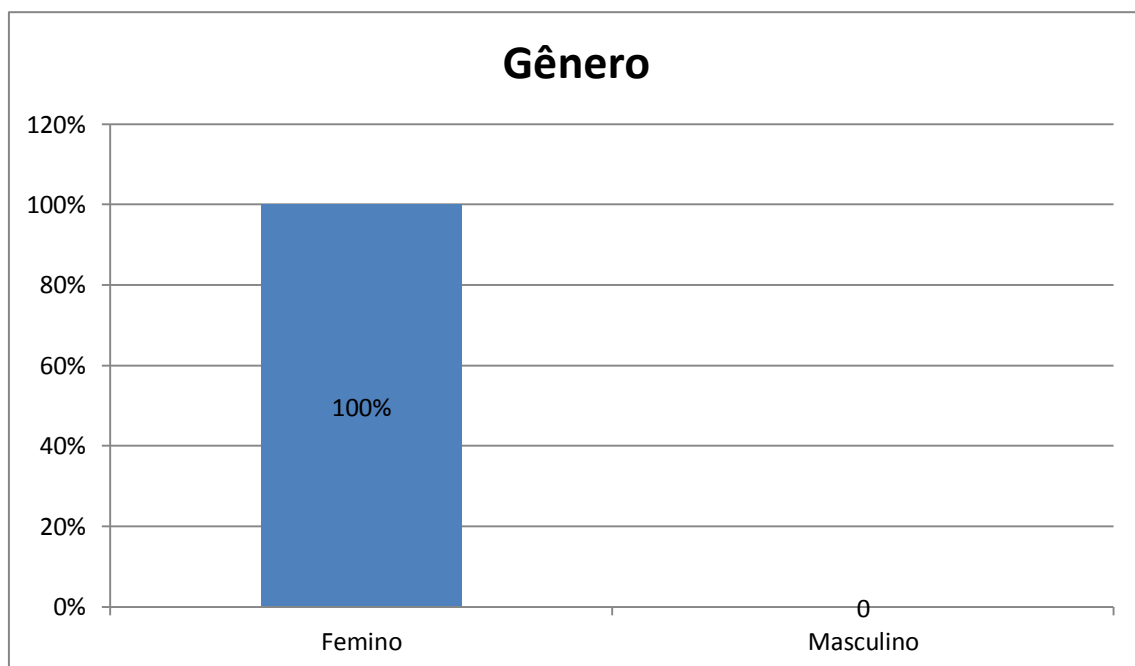


Gráfico n.º 1 Género

Na primeira parte do questionário pretendemos descrever a amostra alvo. Podemos verificar que os 22 inquiridos são na sua totalidade (100%) são do sexo feminino.

Questão 2 – Idade

<i>Idade</i>	<i>Frequência</i>
<i>23 – 30 anos</i>	<i>8</i>
<i>31 – 40 anos</i>	<i>14</i>
<i>41 – 50 anos</i>	<i>0</i>
<i>Total</i>	<i>22</i>

Tabela n.º 2 Idade

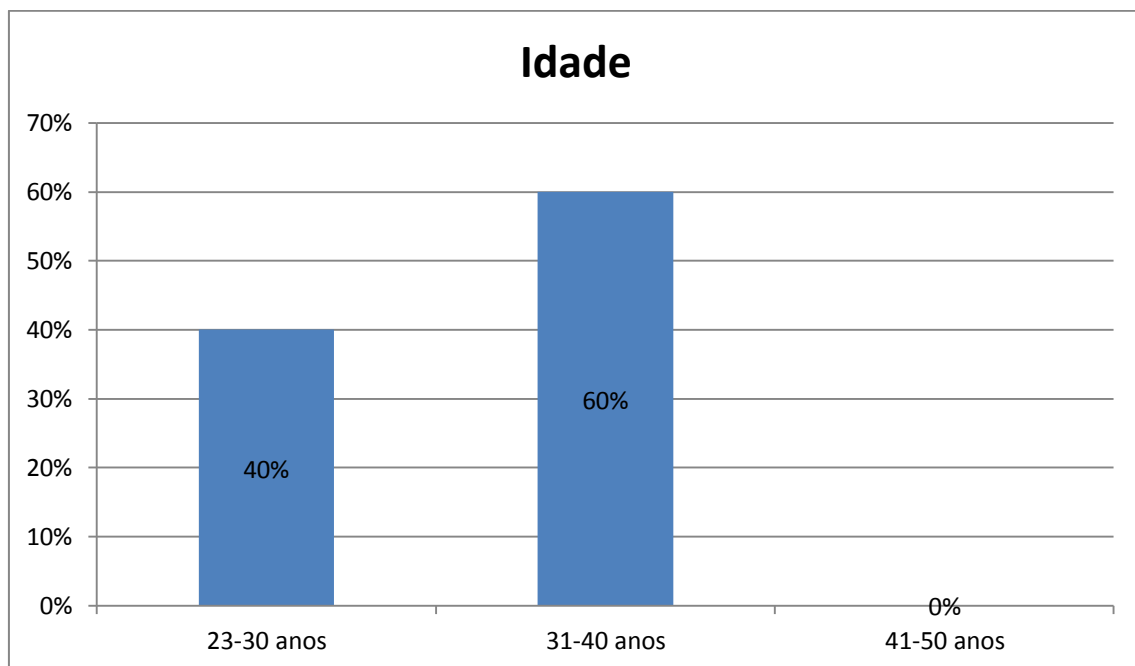


Gráfico n.º 2 Idade

Quanto à faixa etária, 14 dos inquiridos (60%) têm idades compreendidas entre os 31 e 40 anos, apenas 8 (40%) dos inquiridos apresentam idades no intervalo de 23 a 30 anos. Não se verificando nenhum inquirido para além das idades referidas anteriormente.

Questão 3 – Tempo de serviço

<i>Tempo de serviço</i>	<i>Frequência</i>
<i>Até 5 anos</i>	<i>6</i>
<i>6 a 15 anos</i>	<i>16</i>
<i>16 a 25 anos</i>	<i>0</i>
<i>Mais de 25 anos</i>	<i>0</i>
<i>Total</i>	<i>22</i>

Tabela n.º 3 Tempo de serviço

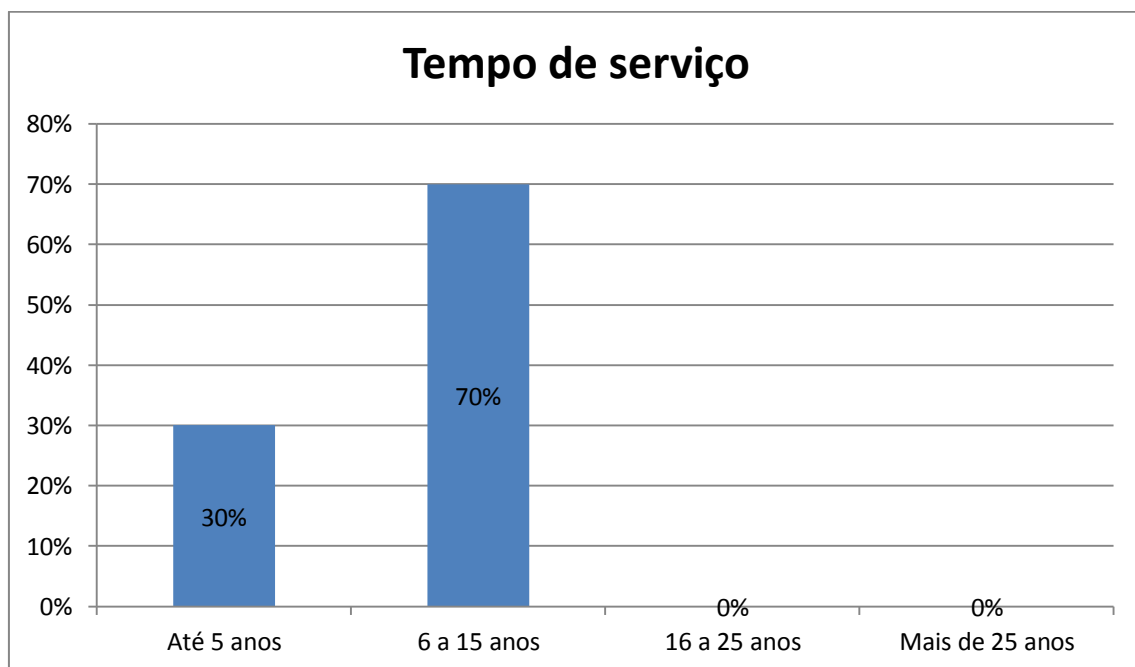


Gráfico n.º 3 Tempo de serviço

No seguimento da caracterização da nossa amostra, verificamos que grande parte da amostra, 16 (70%) dos inquiridos têm entre 6 a 15 anos de tempo de serviço, e apenas 6 (30%) referem ter tempo de serviço inferior a 5 anos.

Questão 4 – Nível de ensino

<i>Nível de ensino</i>	<i>Frequência</i>
<i>Pré-escolar</i>	<i>21</i>
<i>1º CEB</i>	<i>0</i>
<i>2º CEB</i>	<i>0</i>
<i>SEC</i>	<i>0</i>
<i>Prof. Ensino especial</i>	<i>1</i>
<i>Total</i>	<i>22</i>

Tabela n.º 4 Nível de ensino

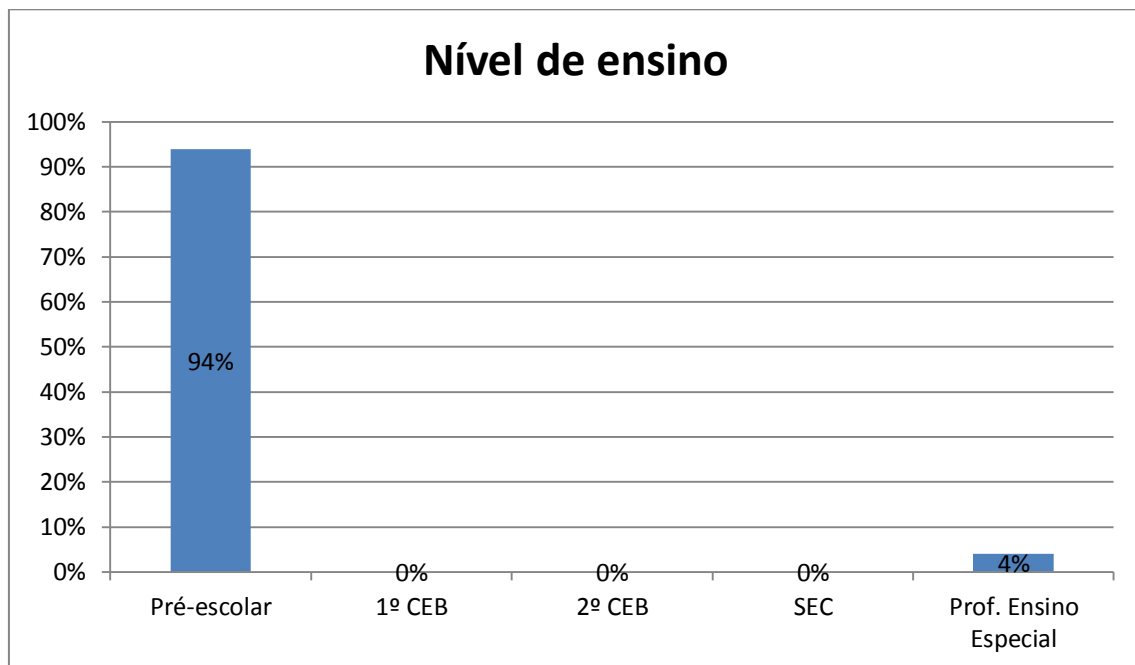


Gráfico n.º 4 Nível de ensino

Em relação ao nível de ensino, com a exceção de 1 inquirida (4%) que lecciona ao nível do ensino especial, a respostas, 21 (94%), referem que trabalham ao nível do pré-escolar. Não se registando inquiridos nos outros níveis de ensino.

Questão 5 – Formação Académica

<i>Formação académica</i>	<i>Frequência</i>
<i>Bacharelato</i>	0
<i>Licenciatura</i>	19
<i>Pós Graduação</i>	3
<i>Mestrado</i>	0
<i>Doutoramento</i>	0
<i>Total</i>	22

Tabela n.º 5 Formação académica

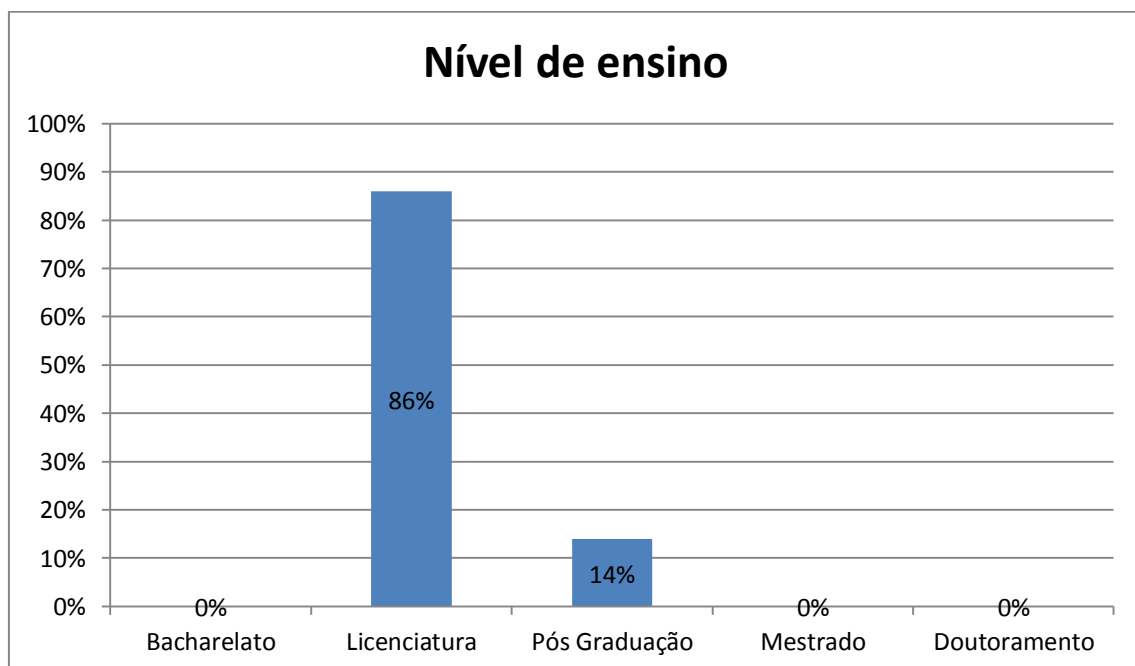


Gráfico n.º 5 Formação académica

Relativamente à formação académica, 19 dos inquiridos (86%) possui a licenciatura e em apenas 3 das inquiridas (14%) referiram ter a Pós Graduação, não se verificando mais respostas nos outros âmbitos, Bacharelato e Doutoramento.

Questão 6 – Formação Especializada

<i>Formação Educação Especial</i>	<i>Frequência</i>
<i>Sim</i>	3
<i>Não</i>	19
<i>Total</i>	22

Tabela n.º 6 Formação Educação especial

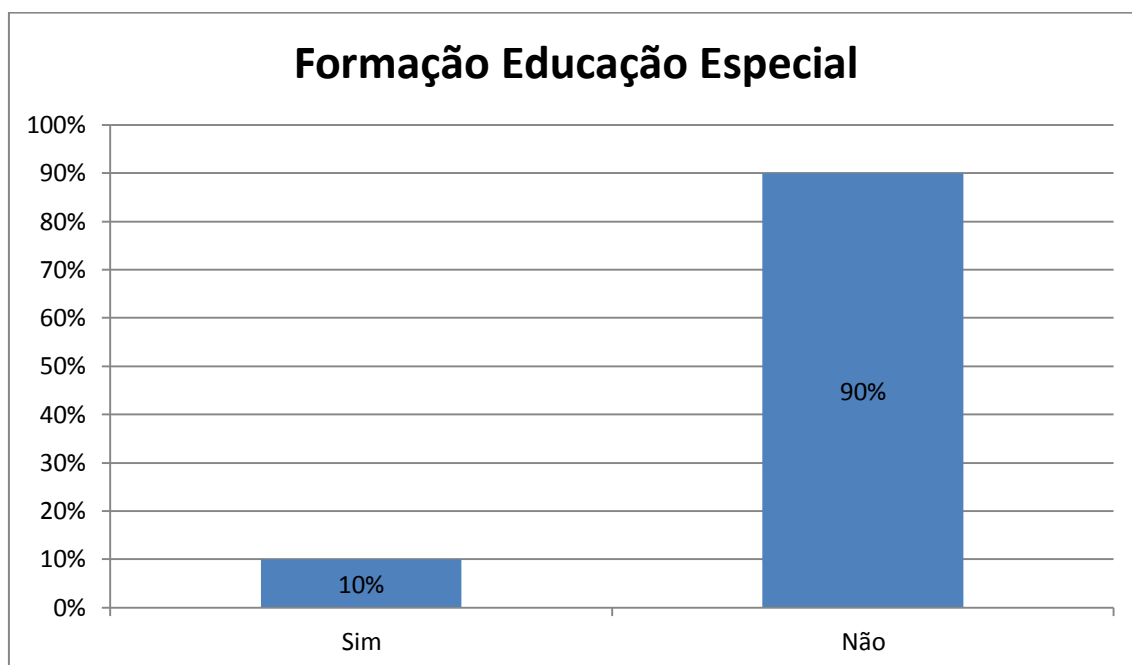


Gráfico n.º 6 Formação Educação especial

Quanto à formação especializada, apenas 3 (10%) da amostra revelaram ter formação na área do ensino especial e 19 (90%) referiram que não.

De seguida serão tratados os dados recolhido na II parte do questionário, esta parte do questionário está mais direccionada para questões relacionadas com o lúdico e a sua importância na inclusão de crianças com NEE

Questão 7 – O desenvolvimento de atividades de carácter lúdico é valorizado na instituição

<i>Valorização do lúdico</i>	<i>Frequência</i>
<i>Concordo completamente</i>	<i>12</i>
<i>Concordo</i>	<i>9</i>
<i>Discordo</i>	<i>0</i>
<i>Discordo completamente</i>	<i>1</i>
<i>Total</i>	<i>22</i>

Tabela n.º 7 Valorização de atividades de carácter lúdico

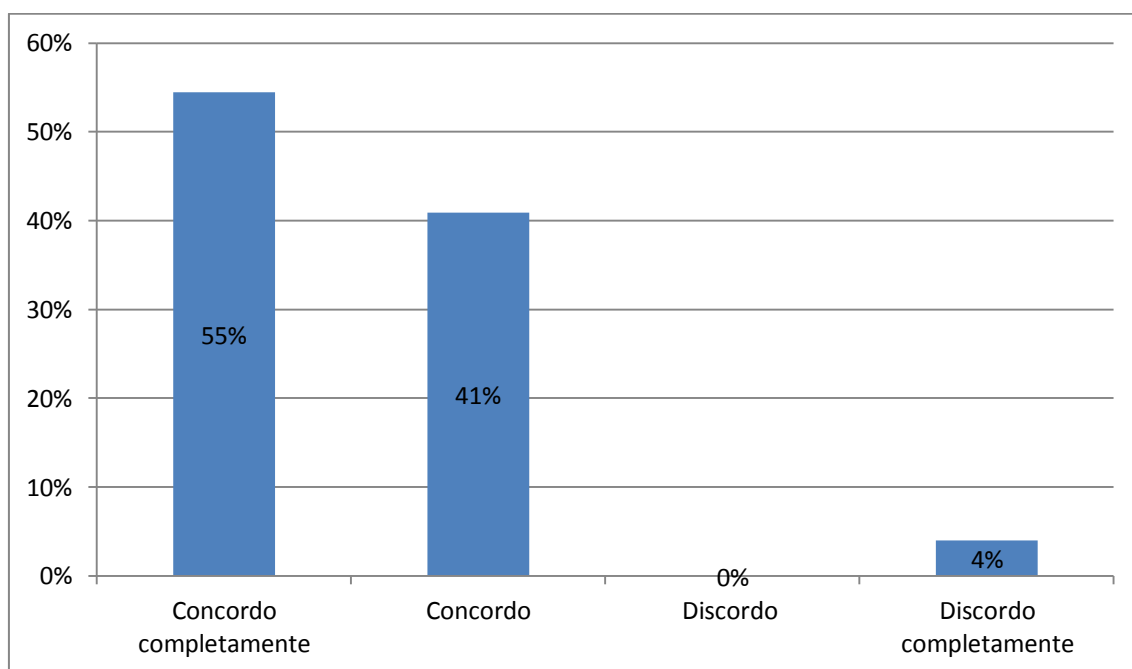


Gráfico n.º 7 Valorização de atividades de carácter lúdico

No primeiro ponto questionamos se as atividades lúdicas são valorizadas na instituição, neste caso, o resultado obtido foi de que 12 respostas (55%) concordam completamente com a questão formulada, e ainda da mesma opinião, registaram-se 9 respostas (41%) que concordam e apenas 1 resposta (4%) foi contraditória, assinalada na opção discordo completamente.

Questão 8 – O jogo pode potenciar o rendimento escolar

<i>Rendimento escolar</i>	<i>Frequência</i>
<i>Concordo completamente</i>	15
<i>Concordo</i>	6
<i>Discordo</i>	1
<i>Discordo completamente</i>	0
<i>Total</i>	22

Tabela n.º 8 O jogo potencia o rendimento escolar

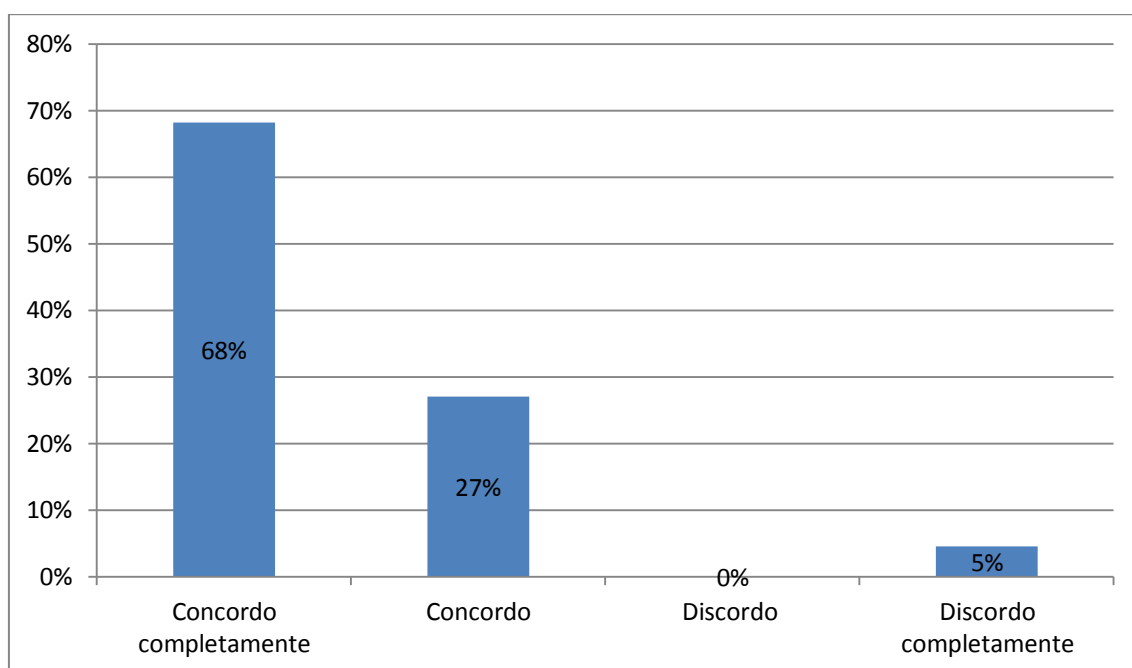


Gráfico n.º 8 O jogo potencia o rendimento escolar

Seguidamente na questão de que o jogo pode potenciar o rendimento escolar, 15 (68%), portanto, a maioria das respostas apontam no sentido de concordarem completamente. Registaram-se 6 respostas em que os inquiridos responderam concordo e ainda foi contabilizado 1 resposta (5%) assinalada no discordo completamente. Não se verificando respostas na opção discordo.

Questão 9 – O desenvolvimento de atividades lúdicas é indispensável para um maior sucesso na escola

<i>Sucesso na escola</i>	<i>Frequência</i>
<i>Concordo completamente</i>	<i>15</i>
<i>Concordo</i>	<i>6</i>
<i>Discordo</i>	<i>1</i>
<i>Discordo completamente</i>	<i>0</i>
<i>Total</i>	<i>22</i>

Tabela n.º 9 As atividades lúdicas levam a um maior sucesso na escola

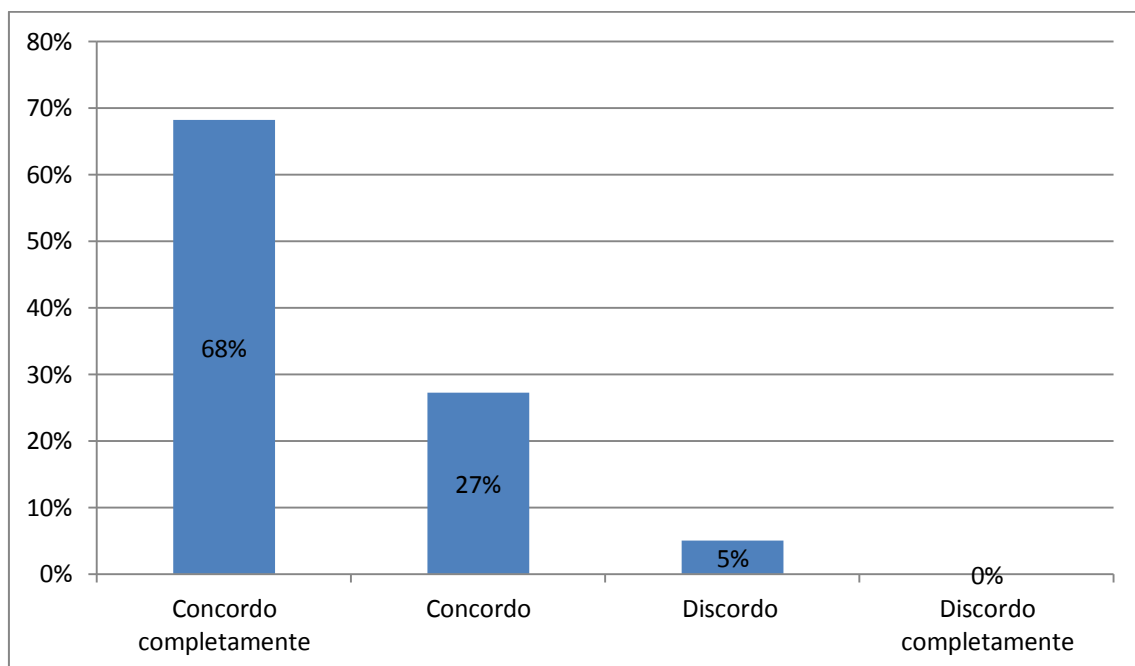


Gráfico n.º 9 As atividades lúdicas levam a um maior sucesso na escola

Ao analisarmos a presente tabela e o gráfico verificamos que 15 (68%) concordam completamente com a questão colocada e que 6 (27%) das respostas obtidas também concordavam, no entanto, 1 (5%) não concordava, o campo de discordo completamente não obteve nenhuma resposta.

Questão 10 – Os materiais lúdicos devem ser escolhidos tendo em conta as características e interação entre as crianças

<i>Escolha dos materiais lúdicos</i>	<i>Frequência</i>
<i>Concordo completamente</i>	<i>11</i>
<i>Concordo</i>	<i>10</i>
<i>Discordo</i>	<i>1</i>
<i>Discordo completamente</i>	<i>0</i>
<i>Total</i>	<i>22</i>

Tabela n.º 10 A escolha dos materiais lúdicos

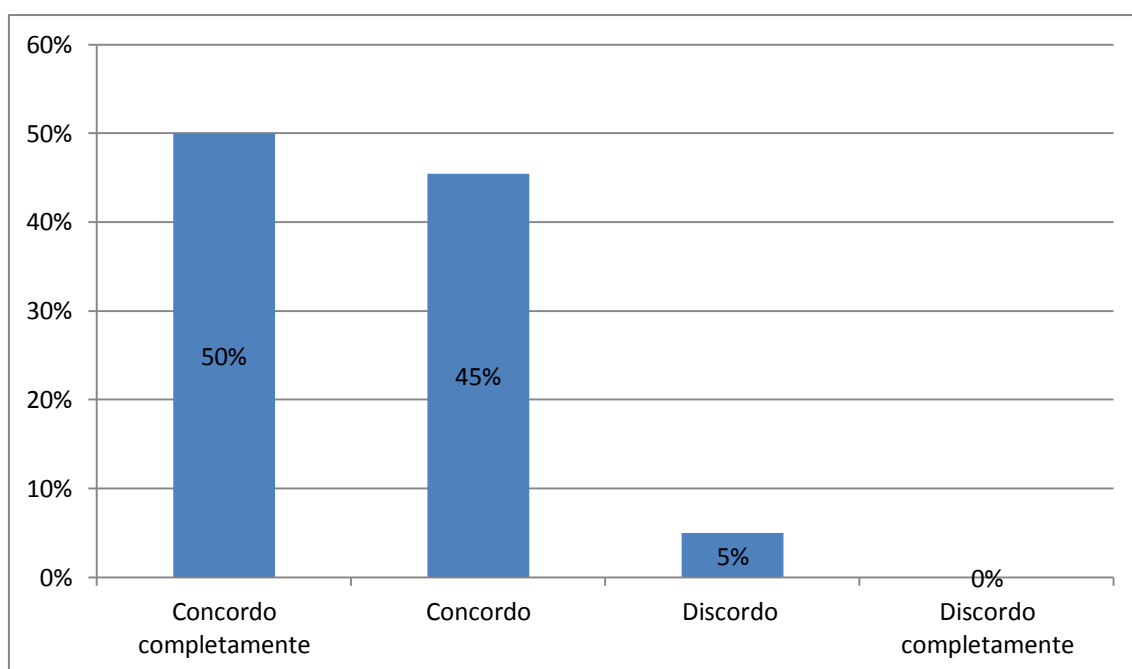


Gráfico n.º 10 A escolha dos materiais lúdicos

A leitura do gráfico permite-nos constatar que a maioria das pessoas questionadas está de acordo que os materiais lúdicos devem ser escolhidos de acordo com as necessidades e interação entre as crianças, neste sentido 11 (50%) das educadoras

responderam concordo completamente e 10 das educadoras (45%) responderam que concordavam, contudo, 1 educadora (5%) manifestou que discordava. Não se apresentando dados no discordo completamente.

Questão 11 – Atividades de carácter lúdico são um bom recurso de ensino/aprendizagem

<i>Ensino / aprendizagem</i>	<i>Frequência</i>
<i>Concordo completamente</i>	<i>15</i>
<i>Concordo</i>	<i>6</i>
<i>Discordo</i>	<i>1</i>
<i>Discordo completamente</i>	<i>0</i>
<i>Total</i>	<i>22</i>

Tabela n.º 11 Atividades de carácter lúdico no ensino/aprendizagem

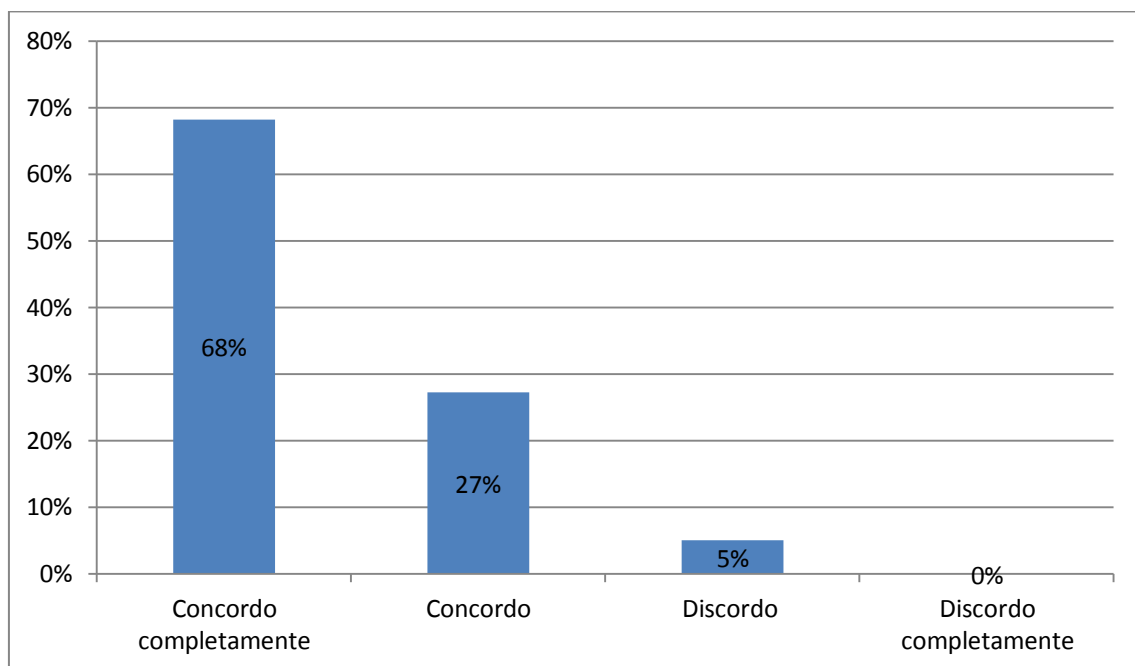


Gráfico n.º 11 Atividades de carácter lúdico no ensino/aprendizagem

Em relação a esta questão podemos ver que 15 (68%) das educadoras concorda completamente que as atividades de caráter lúdicas são um bom recurso no processo de ensino aprendizagem, neste sentido também podemos ver que 6 (27%) educadoras

também concordam, no entanto, houve uma (5%) educadora que discorda. Não se obteve respostas no sentido de discordo completamente.

Questão 12 – As brincadeiras infantis constituem um fator fundamental ao desenvolvimento das aptidões físicas e mentais das crianças

<i>Desenvolvimento da criança</i>	<i>Frequência</i>
<i>Concordo completamente</i>	16
<i>Concordo</i>	5
<i>Discordo</i>	0
<i>Discordo completamente</i>	1
<i>Total</i>	22

Tabela n.º 12 As brincadeiras infantis no desenvolvimento das crianças

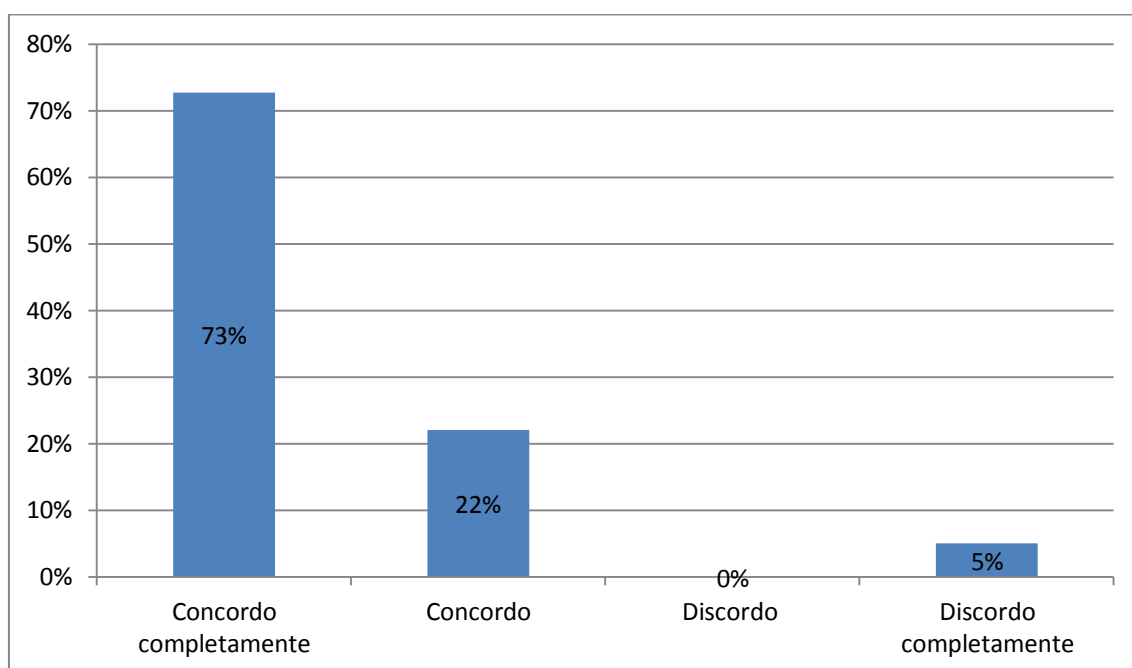


Gráfico n.º 12 As brincadeiras infantis no desenvolvimento das crianças

Nesta questão, as educadoras responderam afirmativamente de que as brincadeiras são fundamentais no desenvolvimento de aptidões físicas e mentais nas crianças, em que 16 (73%) responderam que concordavam completamente, 5 (22%) que

concordavam e em sentido contraditório 1 (5%) educadora respondeu que discordava completamente. Não se observou nenhuma resposta no discordo, apresentado-se com 0 respostas (0%).

Questão 13 – As brincadeiras infantis constituem um agente facilitador para que as crianças com nee estabeleçam vínculos com os seus pares

<i>Facilitador na interação</i>	<i>Frequência</i>
<i>Concordo completamente</i>	7
<i>Concordo</i>	14
<i>Discordo</i>	1
<i>Discordo completamente</i>	0
<i>Total</i>	22

Tabela n.º 13 As brincadeiras infantis como facilitador na interação com os seus pares

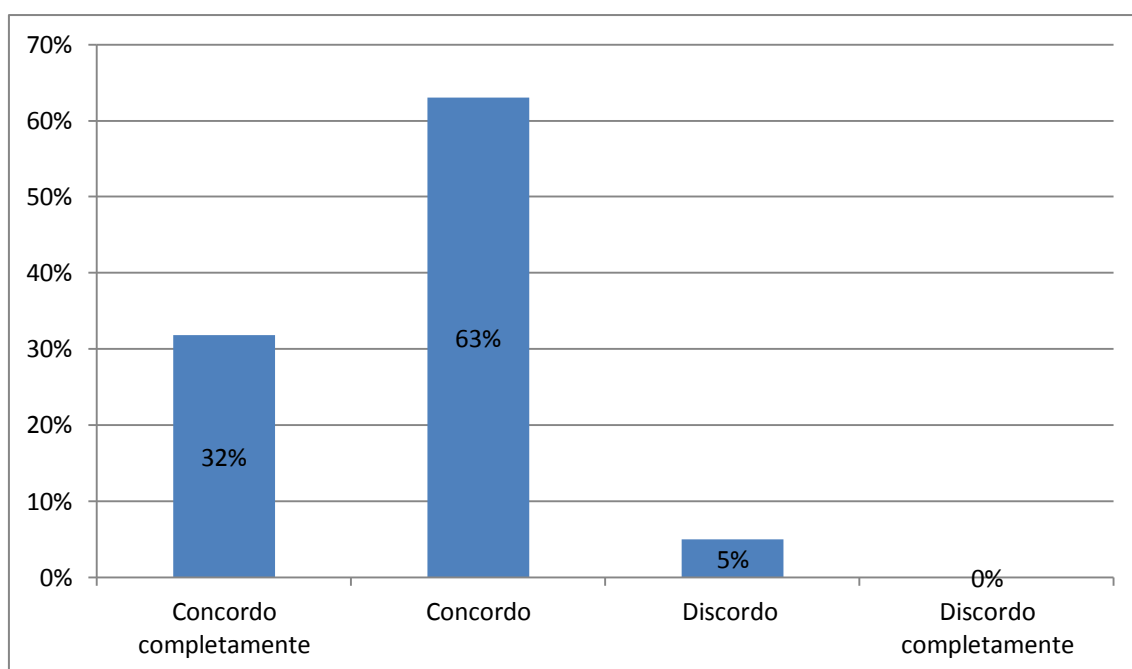


Gráfico n.º 13 As brincadeiras infantis como facilitador na interação com os seus pares

De acordo com a tabela e o gráfico 17 (32%) das respostas concordam completamente com o fato das brincadeiras serem um facilitador na interação das crianças com os seus pares, bem como outras 14 inquiridas (63%) também

concordam neste ponto e apenas 1 educadora (5%) discorda. Quanto à resposta discordo completamente o gráfico não apresenta dados (0%), visto nenhuma das inquiridas optar por esta resposta.

Questão 14 – Os educadores deviam adotar atividades de natureza lúdica nos seus planos curriculares

<i>Planos curriculares</i>	<i>Frequência</i>
<i>Concordo completamente</i>	<i>14</i>
<i>Concordo</i>	<i>7</i>
<i>Discordo</i>	<i>0</i>
<i>Discordo completamente</i>	<i>1</i>
<i>Total</i>	<i>22</i>

Tabela n.º 14 Atividades de natureza lúdica nos planos curriculares

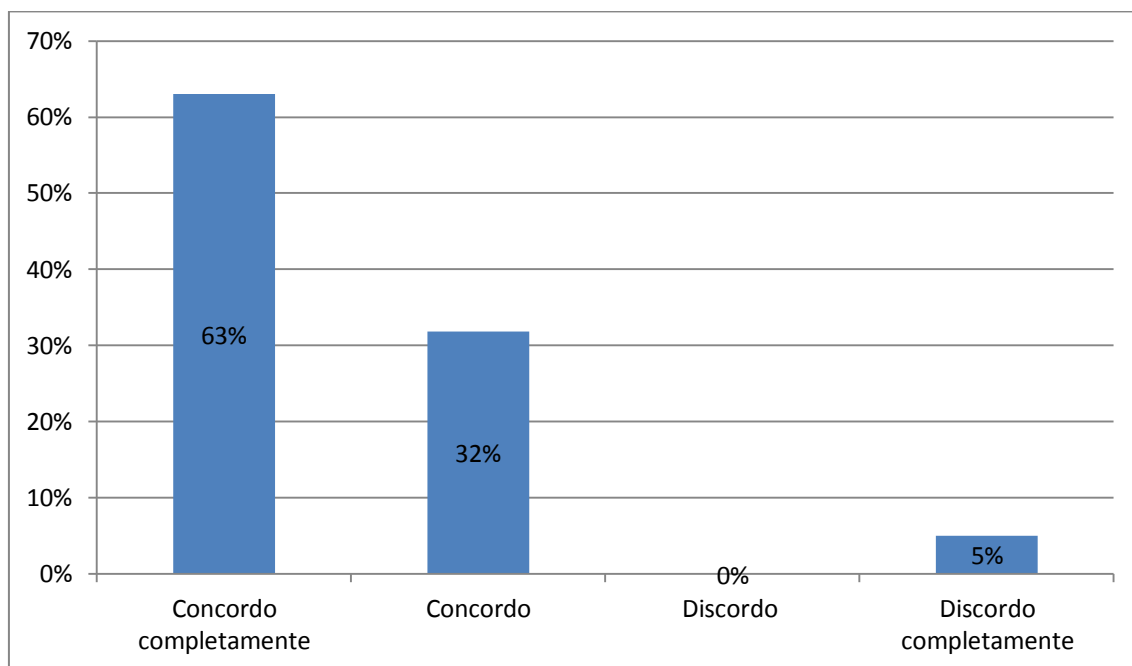


Gráfico n.º 14 Atividades de natureza lúdica nos planos curriculares

Quanto a esta questão podemos verificar que 14 (63%) das respostas apontam que as educadoras devem ter em consideração as atividades lúdicas nos seus planos curriculares e também 7 (32%) das educadoras também concordam, contudo,

podemos ver que uma (5%) das educadoras discorda completamente e não se registam respostas no discordo, encontrando-se no gráfico registado com 0%.

Questão 15 – Através do jogo a criança desenvolve a sua capacidade de iniciativa e autonomia

<i>Iniciativa e Autonomia</i>	<i>Frequência</i>
<i>Concordo completamente</i>	15
<i>Concordo</i>	6
<i>Discordo</i>	1
<i>Discordo completamente</i>	0
<i>Total</i>	22

Tabela n.º 15 O jogo no desenvolvimento da capacidade de iniciativa e autonomia

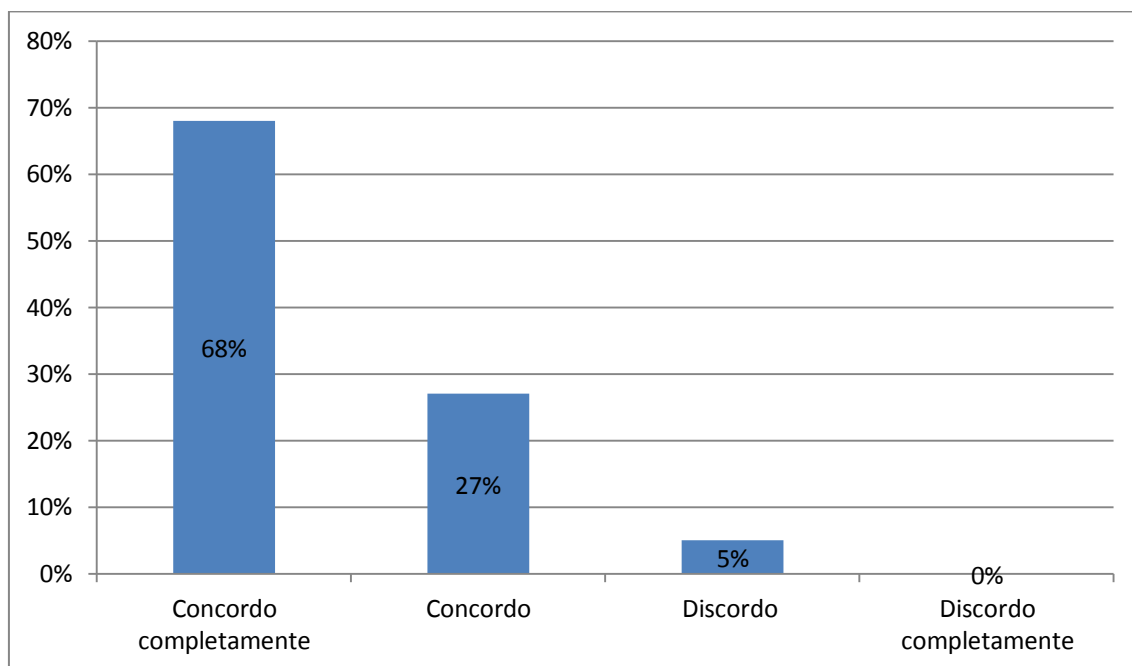


Gráfico n.º 15 O jogo no desenvolvimento da capacidade de iniciativa e autonomia

Relativamente à questão de que o jogo desenvolve nas crianças a capacidade de autonomia e iniciativa, podemos analisar nos dados apresentados que 15 (68%) concordam completamente e que 6 (27%) também concordam e apenas uma (5%)

resposta manifestava que discordava, não se observando nenhuma resposta no discordo completamente.

Questão 16 – O jogo é um grande meio de desenvolvimento da criança

<i>O jogo e o desenvolvimento da criança</i>	<i>Frequência</i>
<i>Concordo completamente</i>	<i>15</i>
<i>Concordo</i>	<i>6</i>
<i>Discordo</i>	<i>0</i>
<i>Discordo completamente</i>	<i>1</i>
<i>Total</i>	<i>22</i>

Tabela n.º 16 O jogo é um grande meio de desenvolvimento da criança

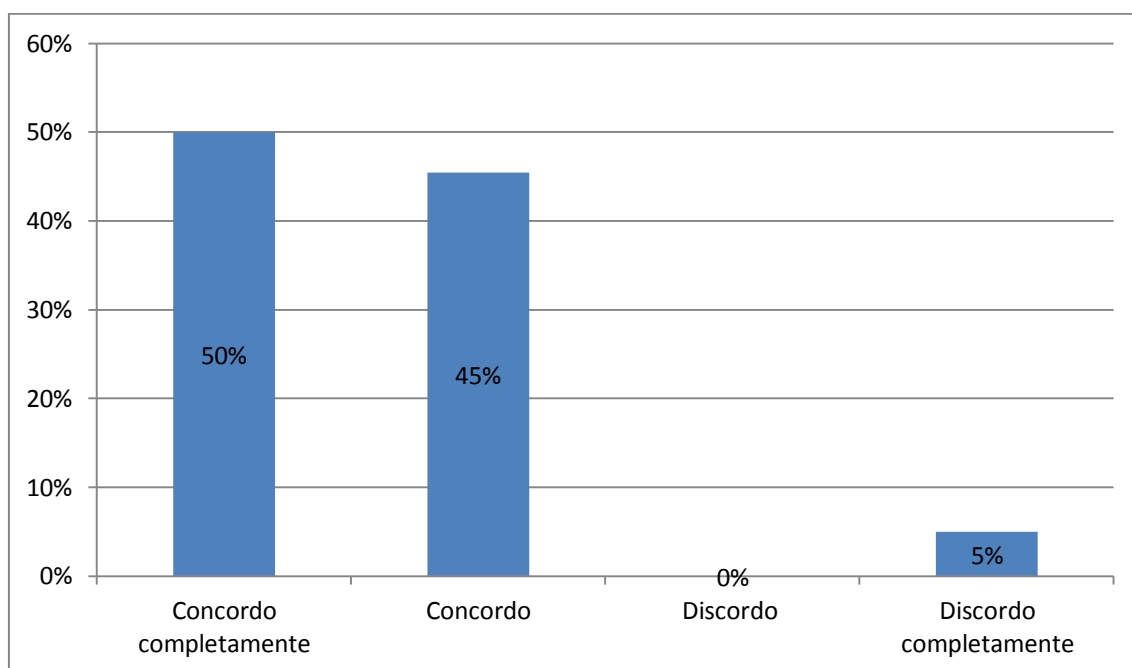


Gráfico n.º 16 O jogo é um grande meio de desenvolvimento da criança

Através da análise da tabela e do gráfico podemos constatar que grande maioria das respostas concordam que o jogo é um grande meio de desenvolvimento da criança, em que 15 (50%) assinalaram que concordam completamente e 6 (45%) concordam, porém, verificou-se apenas 1 resposta (5%) no discordo completamente. Não se registam opiniões no discordo.

Questão 17 – Os jogos/brinquedos são elaborados, apenas, para distrair as crianças, não para as instruir

<i>Distrair versus instruir</i>	<i>Frequência</i>
<i>Concordo completamente</i>	2
<i>Concordo</i>	1
<i>Discordo</i>	4
<i>Discordo completamente</i>	15
<i>Total</i>	22

Tabela n.º 17 Os jogos/brinquedos como distração

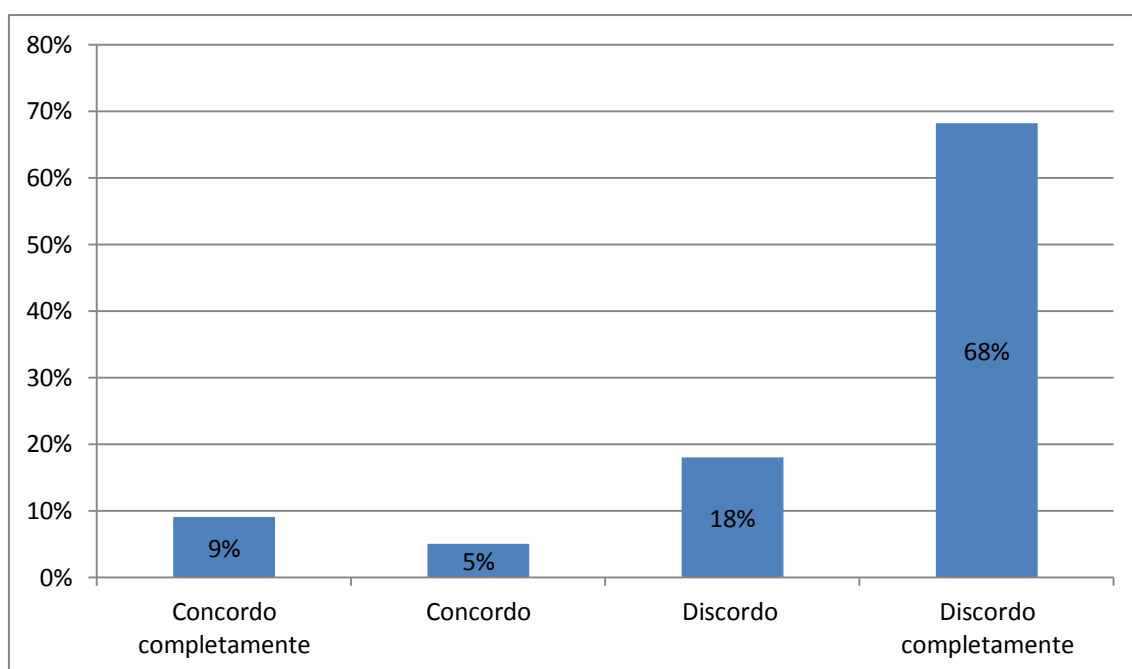


Gráfico n.º 17 Os jogos/brinquedos como distração

Nesta questão verificou-se alguma diversidade nas respostas, na medida que 2 (9%) concordam completamente que os jogos e brinquedos são elaborados para distrair as crianças, e ainda da mesma opinião regista-se 1 (5%) opinião que concorda neste

sentido. Por outro lado, 4 (18%) das respostas discordam da afirmação, e 15 (68%) da amostra discorda completamente.

Questão 18 – A brincadeira deve ser utilizada enquanto atividade educativa

<i>Atividade educativa</i>	<i>Frequência</i>
<i>Concordo completamente</i>	<i>14</i>
<i>Concordo</i>	<i>6</i>
<i>Discordo</i>	<i>1</i>
<i>Discordo completamente</i>	<i>1</i>
<i>Total</i>	<i>22</i>

Tabela n.º 18 A brincadeira enquanto atividade educativa

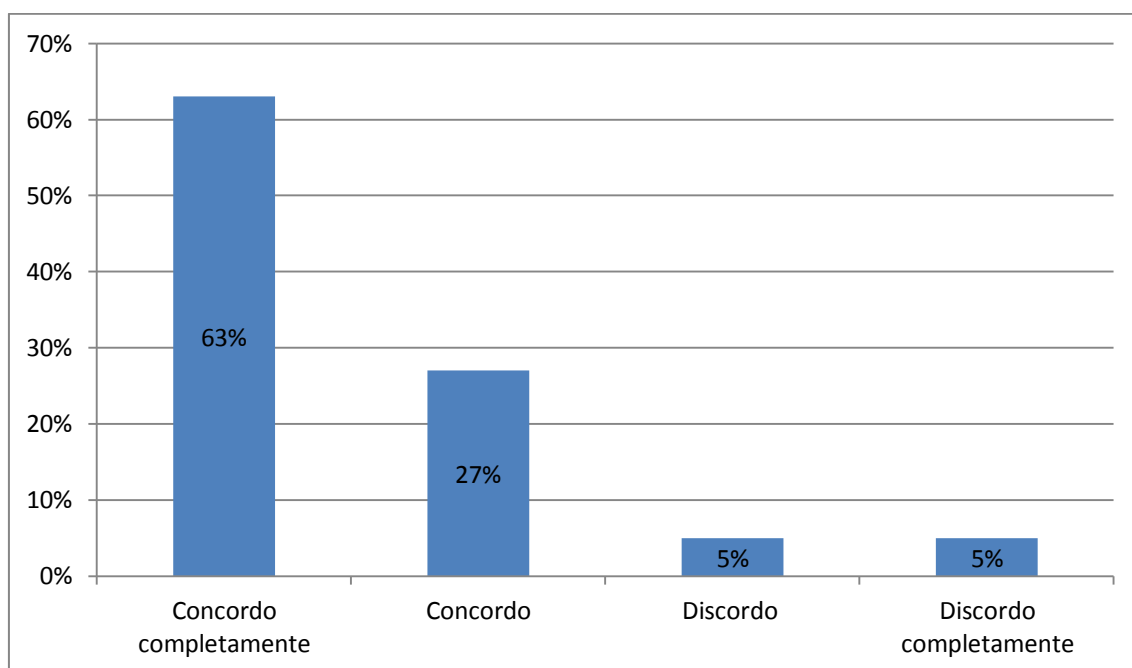


Gráfico n.º 18 A brincadeira enquanto atividade educativa

Seguidamente analisamos a questão formulada, através da leitura da tabela e do gráfico, verificamos que a maioria 14 (63%) concorda completamente que a brincadeira deve ser utilizada enquanto atividade educativa, outras 6 (27%) também concordam neste ponto. No entanto, 1 resposta (5%) manifestam discordar, bem como uma outra resposta (5%) revela que discorda completamente.

Questão 19 – O jogo é um fator básico do desenvolvimento infantil

<i>Desenvolvimento infantil</i>	<i>Frequência</i>
<i>Concordo completamente</i>	<i>14</i>
<i>Concordo</i>	<i>4</i>
<i>Discordo</i>	<i>3</i>
<i>Discordo completamente</i>	<i>1</i>
<i>Total</i>	<i>22</i>

Tabela n.º 19 O jogo é um fator básico do desenvolvimento infantil

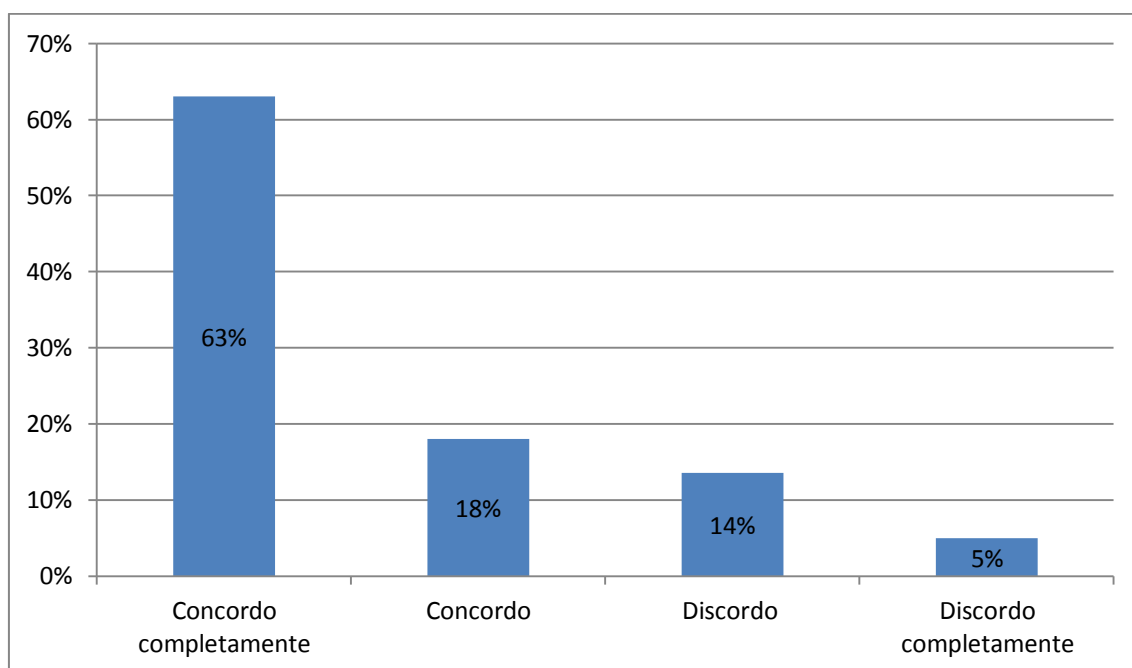


Gráfico n.º 19 O jogo é um fator básico do desenvolvimento infantil

Através da análise dos dados apresentados e fazendo uma leitura geral percebemos que as respostas divergem um pouco, em relação à afirmação de que o jogo é um fator básico do desenvolvimento da criança, registam-se 14 respostas (63%) que concordam completamente, e ainda 4 (18%) respostas que concordam, no entanto,

estão registadas 3 opiniões (14%) que discordam e apenas 1 (5%) que discorda completamente.

Questão 20 – As brincadeiras devem ser adaptadas aos interesses e necessidades das crianças

<i>Interesses e necessidades das crianças</i>	<i>Frequência</i>
<i>Concordo completamente</i>	<i>16</i>
<i>Concordo</i>	<i>5</i>
<i>Discordo</i>	<i>1</i>
<i>Discordo completamente</i>	<i>0</i>
<i>Total</i>	<i>22</i>

Tabela n.º 20 As brincadeiras adaptadas aos interesses e necessidades das crianças

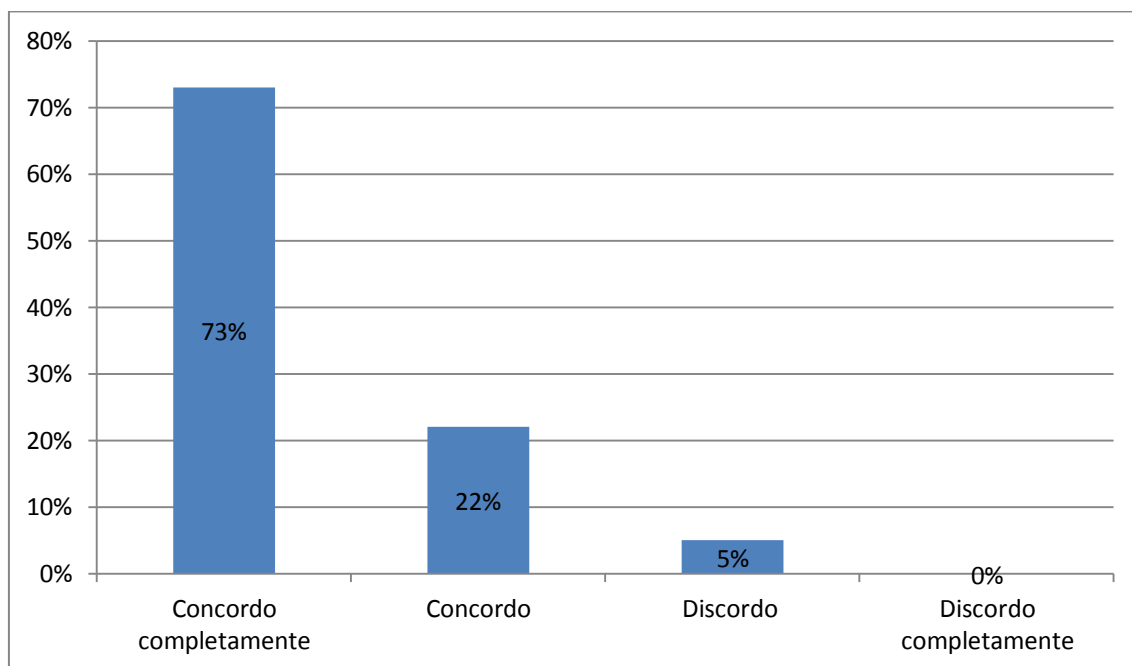


Gráfico n.º 20 As brincadeiras adaptadas aos interesses e necessidades das crianças

Ao analisarmos a incidência de respostas relativas à questão de que as brincadeiras devem ser adaptados aos interesses e necessidades das crianças, podemos verificar que 16 das educadoras (73%) concordam completamente e que 5 educadoras

também concordam neste ponto, embora, 1 das respostas (5%) discorda. Não se verificando respostas no discordo completamente.

Questão 21 – A atividade lúdica é apenas uma forma das crianças gastarem energia

<i>Gastar energia</i>	<i>Frequência</i>
<i>Concordo completamente</i>	0
<i>Concordo</i>	0
<i>Discordo</i>	6
<i>Discordo completamente</i>	16
<i>Total</i>	22

Tabela n.º 21 A atividade lúdica serve para gastar energia

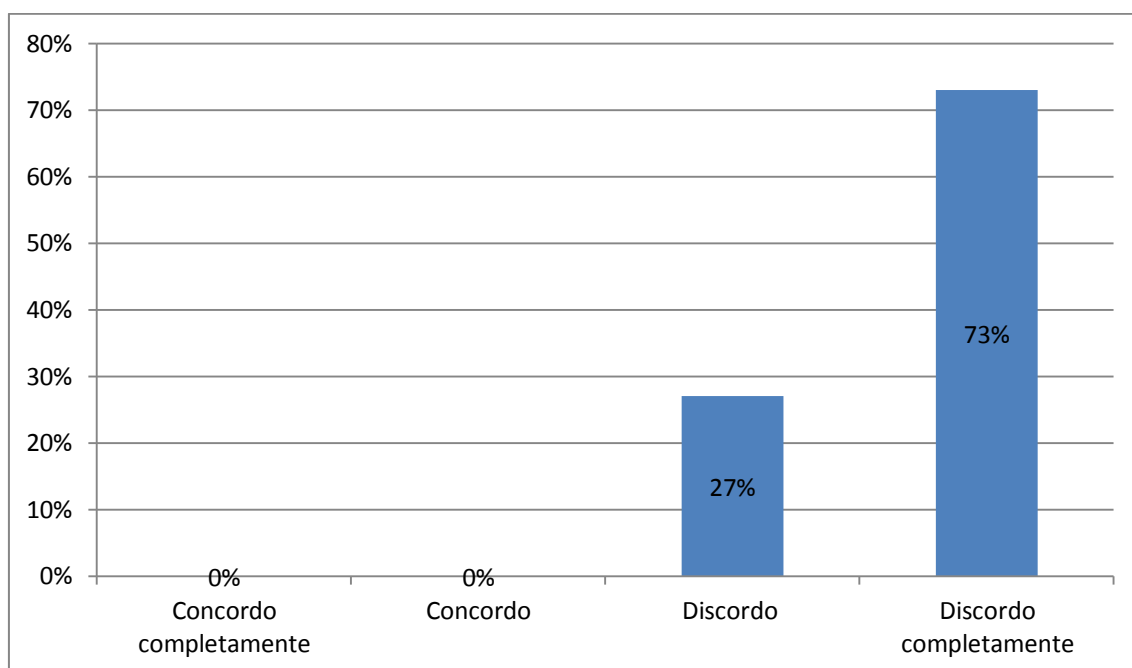


Gráfico n.º 21 A atividade lúdica serve para gastar energia

As respostas obtidas nesta afirmação foram quase unânimes, na medida que todos os inquiridos responderam negativamente à questão formulada, em que 6 (27%) das respostas discordam de que a atividade lúdica serve apenas para gastar energia e as restantes 16 (75%) inquiridas revelaram também discordar completamente neste

ponto. Não verificando mais respostas nas outras duas opções, concordo e concordo completamente.

Questão 22 – É importante desenvolver atividades de caráter lúdico com crianças com dificuldades

<i>Crianças com dificuldades</i>	<i>Frequência</i>
<i>Concordo completamente</i>	<i>11</i>
<i>Concordo</i>	<i>10</i>
<i>Discordo</i>	<i>0</i>
<i>Discordo completamente</i>	<i>1</i>
<i>Total</i>	<i>22</i>

Tabela n.º 22 Importancia das atividades de caráter lúdico com crianças com dificuldades

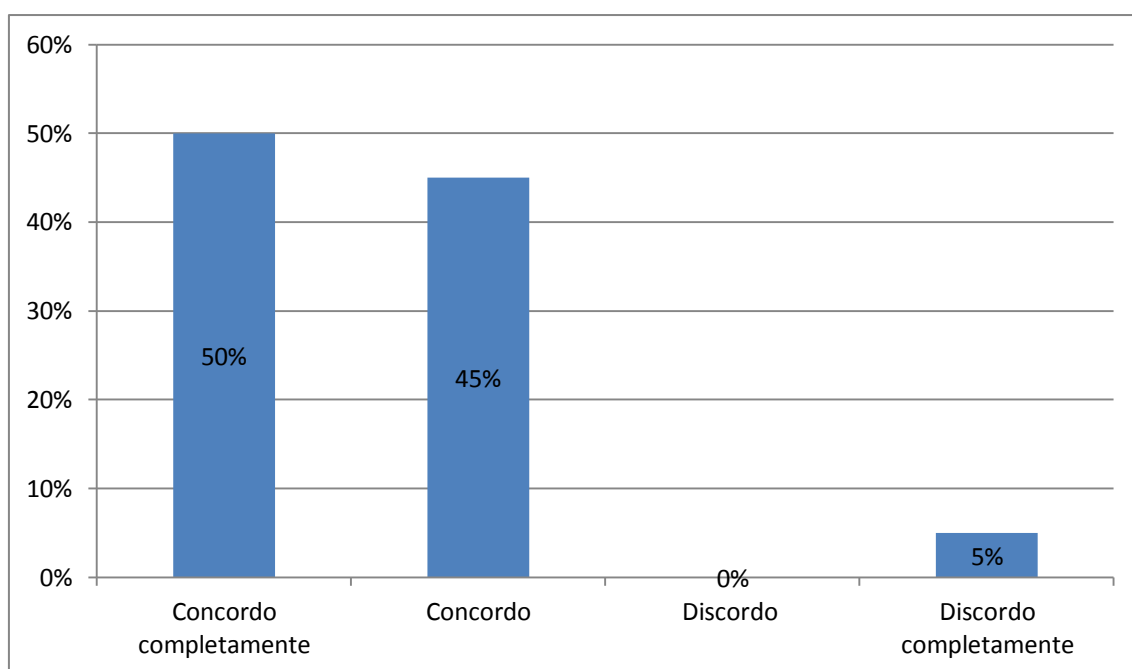


Gráfico n.22 Importancia das atividades de caráter lúdico com crianças com dificuldades

Relativamente a esta questão podemos constatar que a maioria das inquiridas concordam com a importância das atividades de caráter lúdico em crianças com dificuldades, em que 11 das repostas obtidas (50%) referem que concordam

completamente e outras 10 respostas (45%) concordam com o referido ponto, surge ainda 1 resposta (5%) que refere completamente, não verifica respostas na opção discordo.

Questão 23 – Quanto tempo as crianças brincam

<i>Tempo brincadeira</i>	<i>Frequência</i>
<i>Menos de 30 minutos</i>	<i>1</i>
<i>30 minutos</i>	<i>0</i>
<i>1 hora</i>	<i>0</i>
<i>1 hora e 30 minutos</i>	<i>1</i>
<i>2 horas</i>	<i>6</i>
<i>Mais de 2 horas</i>	<i>14</i>
<i>Total</i>	<i>22</i>

Tabela n.º 23 Tempo de brincadeira

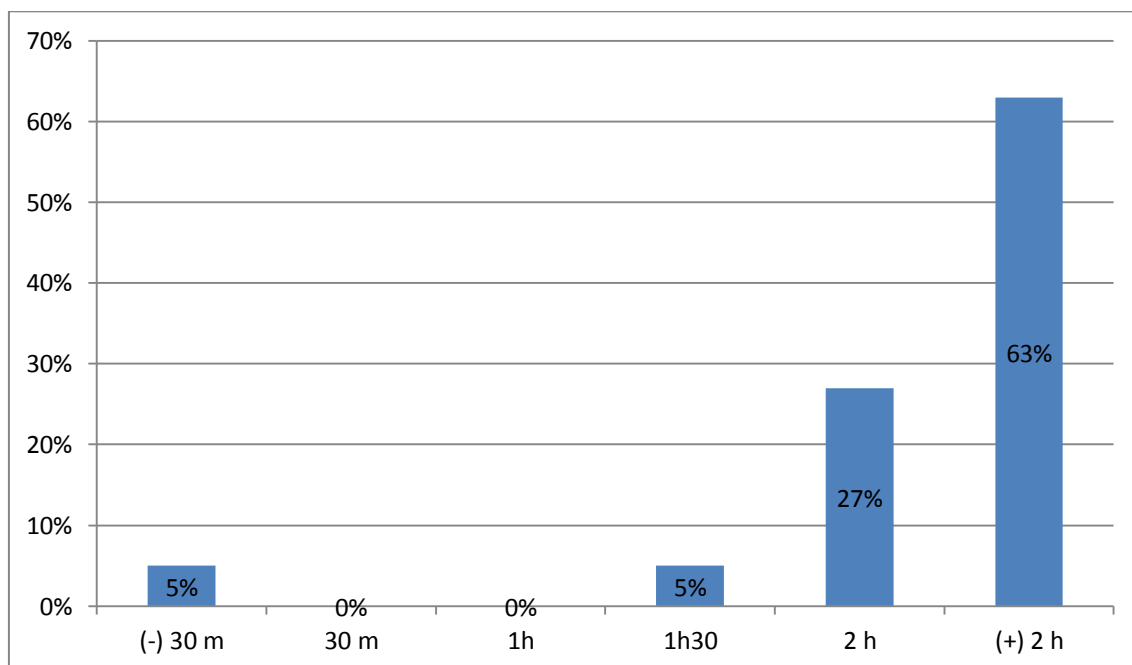


Gráfico n.º 23 Tempo de brincadeira

Relativamente ao tempo de brincadeira, 1 educadora refere que as crianças brincam menos de 30 minutos, outra resposta (5%) aponta no sentido de brincarem cerca de

hora e meia, outras 6 educadoras (27%) referiram 2 horas e 14 (63%) referiram mais de 2 horas. Com 0 respostas apresentam-se as respostas 30 minutos e 1 hora.

Questão 24 – Quanto tempo deveriam brincar as crianças

<i>Tempo de brincadeira</i>	<i>Frequência</i>
<i>Menos de 30 minutos</i>	0
<i>30 minutos</i>	0
<i>1 hora</i>	0
<i>1 hora e 30 minutos</i>	2
<i>2 horas</i>	5
<i>Mais de 2 horas</i>	15
<i>Total</i>	22

Tabela n.º 24 Tempo ideal de brincadeira

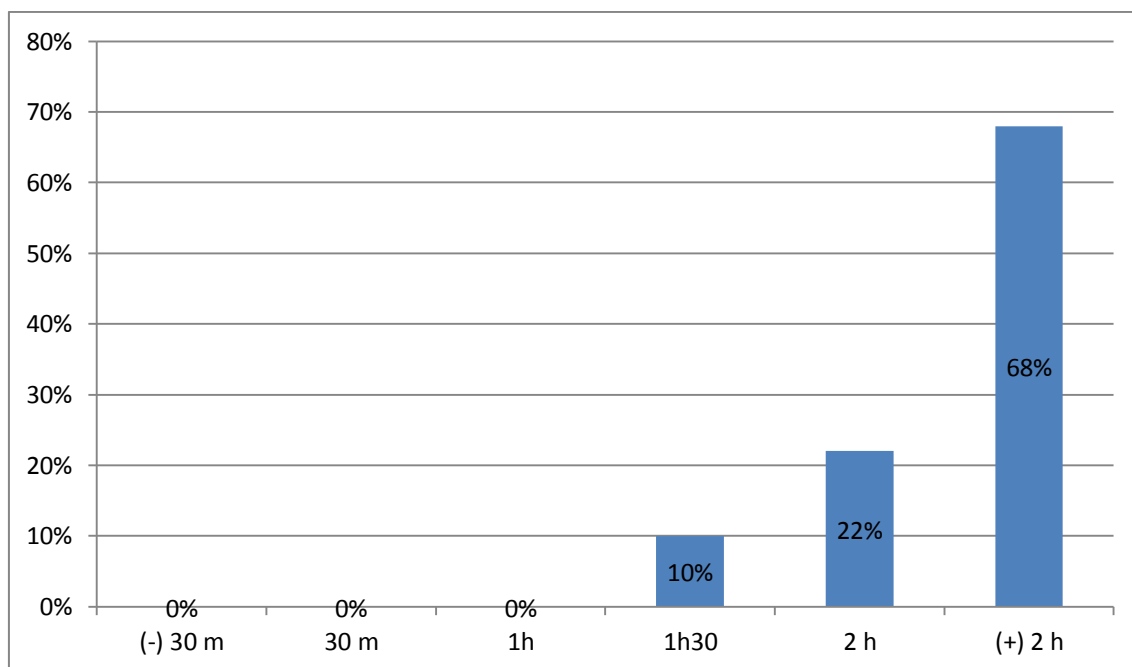


Gráfico n.º 24 Tempo ideal de brincadeira

Como é visível na tabela e no gráfico, nesta questão, 2 educadoras responderam que as crianças deveriam brincar 1h30 (10%), já 5 educadoras referiram 2 horas (22%) e

15 (68%) indicaram mais de 2 horas. Não sendo escolhido a resposta, menos de 30 minutos, 30 minutos e uma hora.

Questão 25 – Comente a seguinte frase: “O jogo e o brincar ajudam na promoção da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.”

As respostas apuradas foram agrupadas na seguinte tabela, na qual se registou a frequência das respostas obtidas.

Respostas	Frequência	Percentagem
Promovem inclusão	19	86%
Socialização	2	9%
Relação adulto/criança	3	14%
Participação	1	5%
Comunicação	2	9%
Dinâmica de grupo	1	5%
Respeito regras jogos	4	18%
Respeito aos pares	2	9%
Desenvolve concentração	1	5%
Promove capacidade de raciocínio	1	5%
Desenvolve criatividade	1	5%
Amizade	1	5%
Conhecimento de si e do outro	4	18%
Conhecimento do mundo	3	14%
Desperta curiosidade	2	9%
Exploração do meio	1	5%
Aprendizagem por imitação	1	5%
Quebra barreiras com ajuda do adulto	1	5%
Auto-estima	3	14%
Facilitador	1	5%
Motivação	3	14%
Alegria	4	18%
Inter-ajuda	2	9%

Concluir tarefa com sucesso	1	5%
Proporcionam desafios	1	5%
Desenvolvem outras áreas de aprendizagem	1	5%
Maior empenho	1	5%

Tabela n.º25 Respostas à afirmação: “O jogo e o brincar ajudam na promoção da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.”

Podemos verificar através da leitura da tabela que as educadoras, quase na totalidade 19 (86% da amostra) referiram que concordavam com a afirmação “O jogo e o brincar ajudam na promoção da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais”, também enumeram uma série de benefícios que consideram ser uma mais-valia para as crianças neste contexto. Sendo que surgiu com mais frequência, com 4 respostas (18% da amostra) os seguintes aspetos; o respeito pelas regras nos jogos; conhecimento de si e dos outros e a alegria sentida pelas crianças nos momentos de jogo e de brincadeira. Em comum surgiram outras 3 respostas (14% da amostra); promove a relação com adultos/crianças; permite a descoberta do mundo; desenvolve a auto-estima e que é um fator de motivação nas crianças. Igualmente com 2 respostas (9% da amostra) surgiram os seguintes pontos positivos; a socialização; comunicação; respeito pelos pares, que desperta a curiosidade e que permite a interajuda. Finalmente e de acordo com os dados apresentados, com 1 resposta (5% da amostra) aparecem; participação; dinâmica de grupo; desenvolve a concentração; promove a capacidade de raciocínio; desenvolve a criatividade; promove amizade; exploração do meio; aprendizagem por imitação; quebra barreiras com ajuda do adulto; facilitador; permite concluir as tarefas com sucesso; proporciona desafios; desenvolve outras áreas de aprendizagem e por fim verifica-se um maior empenho por parte das crianças.

Discussão dos resultados

Depois de realizado o tratamento de dados, é feito uma articulação entre todo o enquadramento teórico obtido através de uma pesquisa bibliográfica, com informações obtidas nas respostas aos questionários.

Tendo como ponto de partida a questão colocada no início do trabalho “a importância do lúdico no processo inclusivo de crianças com nee no pré-escolar “ e atendendo às objetivos que nos propusemos confirmou-se, quer através da pesquisa bibliográfica como através da informação recolhida através dos questionários que a atividade lúdica é considerada importante pelas educadoras no processo de inclusão de crianças com nee no ensino regular.

No que diz respeito aos dados obtido na II parte dos questionários, é notório que as educadoras valorizam o lúdico nas suas salas de aula, sendo que, a maioria respondeu afirmativamente, conforme se pode verificar no gráfico n.º 7.

Também podemos ver analisar no gráfico n.º 8, que as educadoras consideram que o jogo pode potenciar o rendimento escolar das crianças.

Neste estudo podemos verificar que as educadoras também consideram que as atividades lúdicas contribuem para um maior sucesso na escola, conforme gráfico n.º 9, embora umas concordem completamente e outras apenas concordam.

Podemos analisar, tal como registado no gráfico n.º 10, que as inquiridas consideram que os materiais devem ser escolhidos de acordo com as características e interação das crianças, variando apenas no sentido que umas concordavam completamente e outras apenas concordam. É importante que os educadores tenham esta sensibilidade, que reconheçam que os brinquedos, materiais, devem ser selecionados tendo em conta a faixa etária das crianças, o interesse que estes possam vir a despertar, se estão em condições de uso, se é adequado para uma determinada criança com nee, pois algumas crianças podem apresentar dificuldades na manipulação de determinados brinquedos. É preciso reconhecer o valor educativo destes recursos, tendo em conta que estes podem promover e incentivar a criança a participar em grupo, que vai ajuda-la a crescer e desenvolver-se.

Na questão n.º 11 foi referido pelas educadoras que consideram que as atividades de caráter lúdico são um bom recurso ao processo de ensino/aprendizagem, embora umas respondessem que concordam completamente e outras apenas concordavam conforme se pode verificar no gráfico n.º 11. Neste sentido é importante reconhecer a importância das educadoras, pois são mediadoras no processo de ensino/aprendizagem, pois têm possibilidade de criar um ambiente favorável para mediar o brincar, da seguinte forma, interagindo com as crianças, criando regras, utilizando brinquedos diferentes, de diversas formas, de modo a desenvolver a criatividade, a imaginação, a linguagem, entre outros, pois a aprendizagem adquirida através da brincadeira ocorre da experiência que a mesma proporciona. Tal como Vigotsky (1991) refere, que a aprendizagem depende do ZDP, tendo em consideração que atividades a criança consegue realizar com ajuda, colaboração e orientação dos adultos como dos seus pares. Pois, ao propormos um jogo às crianças, estamos a desafiar-as, uma vez que as mesmas estarão em contato com as regras do jogo, a fim de se apropriarem do conhecimento, percebendo o jogo/brincadeira de forma a participar na mesma.

Uma vez mais as respostas das educadoras são no mesmo sentido, que consideram que as brincadeiras infantis constituem um fator fundamental no desenvolvimento das aptidões físicas e mentais das crianças (gráfico nº. 12). Considerando que o brincar é fundamental para todas as crianças, através deste ato, a criança consegue expressar-se oralmente ou não, bem como estabelecer relações com outros. É participando nas brincadeiras que a criança terá oportunidade de desenvolver a sua personalidade, uma vez que estimulará a sua afetividade, motricidade, criatividade, inteligência e sociabilidade.

Tal como representado no gráfico n.º 13, podemos concluir que as educadoras questionadas também encaram as brincadeiras como um facilitador na interação das crianças com os seus pares. Ao propormos brincadeiras ou jogos, sobretudo ao direcionada ao grupo, estamos a promover a inclusão de todos os alunos, pois está-se a valorizar a interação social, o diálogo, promovendo às crianças uma partilha de experiências lúdicas em conjunto. Também revela-se como uma forma da criança conhecer a sua cultura, favorecendo a sua compreensão favorecendo uma melhor integração.

Como é possível verificar na questão seguinte, o que mais predomina é o concordo completamente e o concordo, assim sendo, as educadoras consideram que se deve

adotar atividades de natureza lúdica no seus planos curriculares (gráfico n.º 14). É uma visão positiva, uma vez que ao integrar atividades de caráter lúdico nas atividades de uma forma planeada nas rotinas da sala, dando importância à organização espaço temporal para essas atividades, os educadores estão a promover a construção do conhecimento nas crianças,

Relativamente à questão seguinte, no seguimento do nosso estudo, as educadoras também referem que concordam com a afirmação de que através do jogo a criança desenvolve a sua capacidade de autonomia e iniciativa, como se pode analisar no gráfico n.º 15, daí também concordarem na questão seguinte que afirma que o jogo é um grande meio de desenvolvimento da criança (gráfico n.º 16).

Uma vez que as inquiridas referiram que o jogo é importante no desenvolvimento das crianças, as respostas à questão n.º 17 revelam que as educadoras, na sua maioria não consideram que o jogo serve apenas para distrair as crianças (gráfico n.º 17).

Seguidamente, ao analisamos a questão formulada, verificamos que grande maioria da amostra (63%) representada no gráfico n.º 18, concorda completamente que a brincadeira deve ser utilizada enquanto atividade educativa.

Na questão seguinte as respostas divergem um pouco, no entanto a maioria (63%) das educadoras refere que concorda completamente que o jogo é um fator básico do desenvolvimento infantil, como se pode confirmar no gráfico n.º 19. Vigotsky (1991) refere que a criança ao brincar está acima da sua própria idade, acima do seu comportamento diário, mais do que é na realidade, ou seja, a criança ao imitar os mais velhos nas suas atividades padronizadas culturalmente ela está a desenvolver-se intelectualmente, uma vez que inicialmente os jogos decorrem de lembranças e representações da realidade, no entanto, por meio da dinâmica da imaginação e do reconhecimento de regras implícitas nos jogos, a criança vai adquirindo um controle elementar do pensamento abstrato, potenciando o desenvolvimento da criança.

No que concerne ao gráfico seguinte, n.º 20, as educadoras continuam, na sua maioria, a ser da mesma opinião, em que concordam completamente (73%) que as brincadeiras devem ser adaptadas aos interesses e necessidades das crianças.

Vygotsky faz um paralelismo entre o brinquedo e a instrução escolar, em que ambos criam uma "zona de desenvolvimento proximal" e a partir destes a criança elabora habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis que interiorizará. Sendo que,

durante as brincadeiras todos os aspectos da vida da criança tornam-se temas de jogos; na escola, o conteúdo que está a ser ensinado, portanto como adultos responsáveis nessa orientação, há que ter em conta quais as características das crianças, necessidades, interesses, entre outros, havendo um cuidado prévio de avaliar todos esses fatores para posteriormente planificar.

As respostas obtidas na questão 21 foram unânimes, embora umas educadoras referirem que concordavam e outras que concordavam completamente, todas as respostas indicam que a atividade lúdica não é apenas uma forma de as crianças gastarem energia.

No gráfico 22, uma vez mais as educadoras estão de acordo com a importância de se desenvolver atividades de caráter lúdico com crianças que tenham dificuldades. O brincar pode ser benéfico para as crianças com dificuldades, pois podem aprender brincando, em que de uma forma lúdica acabam por se integrar, socializar, melhorando e fortalecendo a sua auto-estima durante a sua participação. O brincar até pode ser visto como terapêutico, na medida que agindo sobre um brinquedo, por exemplo, a criança está a lidar com emoções e situações complexas, de modo a compreendê-las e aceitá-las.

Nos gráficos seguintes, foi perguntado às educadoras quanto tempo as crianças costumam brincar e quanto tempo seria o ideal para as crianças brincarem. No primeiro ponto as respostas obtidas indicam que as crianças costumam brincar mais de duas horas por dia, sendo referido por 63% da amostra, como se pode confirmar no gráfico n.º 23. Na questão seguinte, as respostas apontam para mais de duas horas como o tempo de brincadeira, sendo indicado por 68% da amostra.

Através da análise das respostas ao comentário da frase “O jogo e o brincar ajudam na promoção da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais”, podemos considerar que o jogo e o brincar trazem mais valias no desenvolvimento e aprendizagens nas crianças bem como, na inclusão de crianças com nee, pois foram referidos pelas educadoras os seguintes aspetos que passamos a enumerar; o respeito pelas regras nos jogos; conhecimento de si e dos outros e a alegria sentida pelas crianças nos momentos de jogo e de brincadeira; promove a relação com adultos/crianças; permite a descoberta do mundo; desenvolve a auto-estima; fator de motivação nas crianças; a socialização; comunicação; respeito pelos pares, desperta a curiosidade; permite a inter-ajuda; participação; dinâmica de grupo; desenvolve a

concentração; promove a capacidade de raciocínio; desenvolve a criatividade; promove amizade; exploração do meio; aprendizagem por imitação; quebra barreiras com ajuda do adulto; facilitador; permite concluir as tarefas com sucesso; proporcionam desafios; desenvolvem outras áreas de aprendizagem e verifica-se um maior empenho por parte das crianças (tabela n.º 25).

Os resultados evidenciam as potencialidades do lúdico na formação global da criança, neste sentido, considera-se que as educadoras são da opinião de que o jogo e as brincadeiras, integrados no ambiente educativo, são os alicerces para o desenvolvimento da criança e que potenciam as aprendizagens em todos os domínios.

Uma vez que a situação de jogo e brincadeira põe a criança em ação e em relação, o que vai despolar modificações a nível interno, em que, de uma forma prazerosa a criança se desenvolve e adquire novas aprendizagens. Bandura (Sprinthal & Sprinthal) defende que parte significativa do que um indivíduo aprende decorre da imitação ou modelagem pois é, no decorrer da interação social que a criança poderá modificar o seu comportamento, de acordo com as respostas dos restantes membros do grupo. Uma vez que, na visão deste psicólogo, o comportamento, as estruturas cognitivas e o meio dependem de forma indissociável umas das outras.

O lúdico, quer por meio de jogos, brinquedo ou brincadeiras, tem um grande valor educativo, na medida que, se for desenvolvido com intencionalidade, num espaço físico, próprio e adequado. Neste sentido, os educadores podem colaborar de forma a que o jogo seja um momento de descoberta para as crianças, neste sentido é importante que este seja adequado a cada faixa etária. É preciso que se conheçam as características e necessidades das crianças que temos diante, conhecer a sua realidade social, sobretudo das crianças com nee, nomeadamente estar familiarizado com a sua problemática de forma a criar e desenvolver atividades lúdicas apropriadas ao seu desenvolvimento, capacidades e reais necessidades.

Podemos, assim, concluir que a atividade lúdica é importante como estratégia de aprendizagem de crianças com e sem nee, bem como um facilitador na inclusão de crianças com nee nas escolas regulares.

Conclusão

A escola inclusiva caracteriza-se por uma reestruturação da escola e do currículo de modo a que a sua organização e funcionamento igualizem as oportunidades de participação de todo e qualquer aluno, provendo-lhes uma educação apropriada a nível académico, socio emocional e pessoal.

Correia (1999) refere que, segundo Salend e Lutz (1984), citados em Mercer (1991), que as três grandes áreas de requisitos das crianças para o seu sucesso escolar são “as interações positivas com os colegas, a aceitação de regras da escola/turma e a manifestação adequados de trabalho”. Salienta ainda que “a interação com os pares “normais” é saudável tanto pedagógica como emocionalmente. Assim, e referindo as palavras de Correia (1999), “os alunos ditos normais podem constituir um fator fundamental para o êxito da integração através das interações positivas que desenvolvem com os seus colegas, ajudando-os e assumindo o papel de tutores e amigos.”

Por outro lado, e tal como foi referido ao longo deste estudo, a educação infantil passa por um espaço onde prevalece o lúdico, pois é um dos lugares onde é apropriado, natural e oportuno desenvolver as atividades lúdicas. Uma vez que neste período de vida das crianças são relevantes as actividades que promovem a construção do conhecimento, quer por meio descobertas ou invenções, levando a criança a participar ativamente no meio em que se encontra inserida. É uma fase em que são importantes todos os aspetos da sua formação, pois a criança está em pleno desenvolvimento, e aquilo que for em adulto depende das suas vivências e experiências anteriores.

Através das atividades lúdicas, sejam elas brincadeira, jogo ou brinquedo, promovem o processo de inclusão, uma vez que durante a brincadeira decorre uma interação entre as crianças, em que elas aprendem a partilhar, a cooperarem umas com as outras, aprendem a respeitar regras e limites impostas por quem participa na brincadeira e permite a exteriorização de sentimentos. Mas, o que mais resalta neste tipo de atividades é o desejo de estar junto do outro, ainda que, em alguns casos seja para competir, verifica-se a socialização dos alunos, pois todos participam, dentro das suas capacidades físicas, intelectuais e sociais. É, nesta corrente de ideias, que podemos dizer que o lúdico privilegia a interação da criança no meio escolar, tornando-se parte integrante daquele ambiente. No decorrer de uma atividade lúdica, todos participam e todos se divertem, logo, uma criança com NEE revela mais auto-estima

por estar a participar ativamente com os restantes alunos ditas “normais” e é essa convivência, essa troca de experiências que faz com que esse aluno se sinta como parte integrante do meio educacional na qual se encontra inserido, não se sentindo só mas como parte de um grupo incluído no seu ambiente escolar.

Nesta ordem de ideias e tendo em conta que é nesta altura que a personalidade da criança começa a consolidar-se, o auto-controlo e segurança surgem, portanto podemos recorrer ao lúdico, não só como estratégias educativas mas como uma poderosa ferramenta rumo à inclusão de crianças com NEE.

Como tal, é verdadeiramente importante desenvolver um sistema de inclusão nas nossas escolas, com uma educação integrada que valorize a diversidade de todas as crianças e jovens independentemente das suas dificuldades.

Tendo como base todo este trabalho de pesquisa elaborada, podemos considerar sugerir às educadoras a importância da temática levantada e que avaliem os seus alunos de modo a utilizar o lúdico, nomeadamente os jogos, brinquedos e brincadeiras como um instrumento didático de extrema importância ao serviço do processo de ensino-aprendizagem numa escola de todos e para todos.

Em suma, para criarmos e mantermos uma escola e comunidades inclusivas, temos de olhar para os professores e crianças como agentes ativos da aprendizagem, em que ambos estão em constante aprendizagem. Onde as novas práticas devem partir da remoção de barreiras na aprendizagem e promover a participação de todos os alunos no processo de ensino / aprendizagem, proporcionando a todos o direito à educação, bem como o direito à igualdade de oportunidades, se bem que não signifique que seja uma forma igual de educar todos, pois devemos ter em consideração as características e necessidades individuais de cada aluno. E, de fato, uma proposta lúdica, centrada no brincar num espaço educativo que inclui e recebe todos, onde se articula uma convivência tolerante perante as diferenças, onde o encontro humano acontece, levando a que cada momento seja único, subjetivo e singular, cheio de mistérios, desafios, conquistas.

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer, é isto que a Escola faz melhor.”
(Nóvoa, 2009:25)

Linhas de investigação

Lúdico escola/crianças/famílias, Necessidades educativas especiais, Inclusão,

Referências Bibliográficas

- Bettelheim, B. (2006) "A psicanálise dos contos de fadas" 12ª ed. Bertrand Editora
- Caldeira, M. F. (2009) "Aprender a matemática de uma forma lúdica". Escola Superior João de Deus
- Comissão das Comunidades Europeias (2007). "Documento de trabalho dos serviços da comissão – Escolas para o séc. XXI"
- Cordeiro, M. (2007) "O livro da criança – Do 1 ao 5 anos". A Esfera dos Livros
- Correia, L. (1999) "Colecção Educação Especial: Alunos com Necessidades Especiais nas Classes Regulares", Porto Editora.
- Correia, L. (2003) "Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores". Porto: Porto Editora
- Cuenca, F.; Rodão, F. (1994) "Como desenvolver a psicomotricidade na criança." Colecção Crescer 3. Porto Editora.
- Cunha, N. H. S. (1994) "Brinquedoteca: um mergulho no brincar". São Paulo. Maltese
- Delors, J., et al., (1996) "Educação: Um tesouro a descobrir, UNESCO/ASA. Porto
- Rodrigues, D. (2000) (org.). Educação e Diferença – Valores Práticos para uma Escola Inclusiva". Colecção Educação Especial. Porto Editora.
- Fonseca, V. (1999) "Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem". 2ª Ed. Lisboa: Âncora Editora.
- Mayor, F. (1994) "Prefácio. In UNESCO, Necessidades Educativas Especiais". Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Ministério da Educação (1997) "Coleção Educação Pré-escolar: Orientações curriculares para o pré-escolar".

Nóvoa, A. (2009) "Professores – Imagens do Futuro Presente". EDUCA Lisboa.

OMS (2003) "CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – Classificação detalhada com definições". Direção Geral de Saúde

Pardal, L.; Lopes, E. S. (s.d.) "Métodos e Técnicas de Investigação Social". Areal Editores

Perira, A.; Poupá, C. (2004) "Como escrever uma Tese, monografia ou livro científico usando o Word". Edições Sílabo. Lisboa

Pires, E. C. (2009) "A Importância da Actividade Lúdica: Avaliação das percepções de crianças com nee e seus pais". Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra. Coimbra. Portugal

Rojas, J. (2007) "Jogos, brinquedos e brincadeiras: a linguagem lúdica formativa na cultura da crianças." Campo Grande: UFMS.

Sousa, M. J.; Baptista, C. S. (2011) "Como fazer investigação, Dissertações, Teses e Relatórios – Segundo Bolonha." PACTOR – Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea

Souza, S. (2011) "A inclusão escolar e suas implicações sociais, Palestra do III encontro de Integração da educação", Revista de educação do cogeime ano 11 nº 21 – dezembro / 2002

Sprinthall, N & Sprinthall, R. (1993) "Psicologia Educacional – Uma abordagem desenvolvimentista". McGraw-Hill

UNESCO (1994) "Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais". Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vigotsky, L. S., Fróis, J. P. (2012) “Imaginação e Criatividade na Infância – Ensaio de Psicologia”. Dinalivro

Wallon, H., (1995) “L’Évolution Psychologique de L’Enfant”, Armand Colin éditeur

Webgrafia

- Concepções do jogo, consulta em 20 de Março, pelas 19h00 em <http://www.pedagogiaaopedaletra.com.br/posts/concepcoes-de-jogo-conforme-vygotski-piaget-wallon/>
- Declaração de Salamanca, consultado em 5 de Julho de 2012 pelas 14h15 em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf,a>
- Declaração Universal dos Direitos das Crianças, consultado em 3 de Julho de 2012 pelas 21h10 em <http://pt.scribd.com/doc/44693313/Declaracao-Universal-dos-Direitos-da-Crianca>
- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) art. 26, Diário da República, consultado em 10 de Janeiro de 2013 pelas 18h15 em <http://dre.pt/util/pdfs/files/dudh.pdf>
- Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro, consultado em 17 de Fevereiro de 2013 pelas 17h43 em http://www.educare.pt/educare/media/pdf/DecLei_3_2008.pdf
- Decreto-Lei 319/ 91 consultado em 17 Fevereiro de 2013, pelas 17h22 em <http://portal.doc.ua.pt/baes/Decreto-lei319de23agosto91.pdf>
- Educação Especial, consultado em 24 de Junho de 2013, pelas 19h00 em http://pt.wikipedia.org/wiki/Educa%C3%A7%C3%A3o_especial
http://pt.wikipedia.org/wiki/Atividade_l%C3%BAdica, consultado em 6 de Julho de 2012 pelas 12h50
- O brincar, consultado em 18 de Maio de 2013, pelas 17h30, em <http://www.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=iK3UejO34YYC&oi=fnd&pg=PA7&dq=kishimoto+jogo+ludico&ots=teoxBj-#v=onepage&q=kishimoto%20jogo%20ludico&f=false>
- Respostas educativas, consultado em 22 de Fevereiro de 2013, pelas 21h40 em <http://www.slideshare.net/especial.pombal/nee-e-respostas-educativas>
- Sinais de alarme, consultado em 22 de Fevereiro de 2013, pelas 22H20 em <http://www02.madeira-edu.pt/Portals/5/Sinais%20de%20Alarme.pdf>
- Sistema Educativo Nacional de Portugal, pré-escolar, consultado em 5 de Julho de 2012, pelas 22h00 em <http://www.oei.es/quipu/portugal/preescolar.pdf>
- Tipos de NEE, consultado em 20 de Fevereiro de 2013, pelas 23h00, em <http://neecrianças-problemas.blogspot.pt/>,
- Vygotsky, L. S. (1991) A formação social da mente. Livraria Martins Fontes Editora Ltda., consultado em 12 de Março de 2013 pelas 18h40, em <http://cristianopalharini.wordpress.com/2011/04/20/a-formacao-social-da-mente-vygotsky-livro-download/>

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO PARA EDUCADORAS

Q.A.A.L. Educadoras

(Questionário de Atribuições sobre a Atividade Lúdica para Educadoras)

Instruções:

Neste questionário vai encontrar três grupos de questões: **Grupo A, B e C.**

O Grupo A, é constituído por um conjunto de frases acerca daquilo que pensa sobre a importância de brincar e do jogo para as crianças. Por favor leia com cuidado cada afirmação e responda o mais sinceramente possível. Não há respostas certas ou erradas.

Para cada frase assinale sua resposta numa escala de **1 a 4**. Coloque um círculo à volta do **1** (se concorda completamente), do **2** (se concorda), do **3** (se discorda) e do **4** (se discorda completamente). Assegure-se de que assinalou todas as frases, devendo optar **apenas por um dos números apresentados.**

No **Grupo B**, vai encontrar duas questões a que deve responder colocando uma cruz no quadrado que melhor indica a sua opinião.

No **Grupo C**, encontrará a uma questão, à qual deve responder por extenso.

As respostas a este questionário são absolutamente anónimas.

Obrigada pela colaboração

Dados Biográficos

Assinale com uma cruz (x) na quadrícula correspondente

1. Género	Feminino	
	Masculino	

2. Idade	23 – 30 anos	
	31 – 40 anos	
	41 – 50 anos	
	Mais de 50 anos	

3. Tempo de serviço	Até 5 anos	
	6 a 15 anos	
	16 a 25 anos	
	Mais de 25 anos	

4. Nível de ensino	Pré - Escolar	
	1º CEB	
	2º CEB	
	3º CEB	
	SEC	
	Prof. ensino especial	

5. Formação académica	Bacharelato	
	Licenciatura	
	Pós Graduação	
	Mestrado	
	Doutoramento	

6. Possui formação especializada em Educação Especial?

Sim ☐

Não ☐

Grupo A

Por favor, leia atentamente cada afirmação e responda:

Escala de	1	2	3	4
Resposta	Concordo completamente	Concordo	Discordo	Discordo completamente

- 1 O desenvolvimento de atividades de carácter lúdico é valorizado na instituição onde trabalho |_1_|_2_|_3_|_4_|
- 2 Considero que o jogo pode potenciar o rendimento escolar..... |_1_|_2_|_3_|_4_|
- 3 O desenvolvimento de atividades lúdicas é indispensável para um maior sucesso na escola..... |_1_|_2_|_3_|_4_|
- 4 Acho que os materiais lúdicos devem ser escolhidos tendo em conta as características e interação entre as crianças..... |_1_|_2_|_3_|_4_|
- 5 Atividades de carácter lúdico são um bom recurso de ensino/aprendizagem..... |_1_|_2_|_3_|_4_|
- 6 As brincadeiras infantis constituem um fator fundamental ao desenvolvimento das aptidões físicas e mentais das crianças..... |_1_|_2_|_3_|_4_|
- 7 As brincadeiras infantis constituem um agente facilitador para que as crianças com nee estabeleçam vínculos com os seus pares..... |_1_|_2_|_3_|_4_|
- 8 Os educadores deviam adotar atividades de natureza lúdica nos seus planos curriculares..... |_1_|_2_|_3_|_4_|
- 9 Através do jogo a criança desenvolve a sua capacidade de iniciativa e autonomia..... |_1_|_2_|_3_|_4_|
- 10 O jogo é um grande meio de desenvolvimento da criança..... |_1_|_2_|_3_|_4_|
- 11 Os jogos/brinquedos são elaborados, apenas, para distrair as crianças, não para as instruir..... |_1_|_2_|_3_|_4_|
- 12 A brincadeira deve ser utilizada enquanto atividade educativa..... |_1_|_2_|_3_|_4_|
- 13 O jogo é um fator básico do desenvolvimento infantil..... |_1_|_2_|_3_|_4_|
- 14 As brincadeiras devem ser adaptadas aos interesses e necessidades das crianças..... |_1_|_2_|_3_|_4_|
- 15 A atividade lúdica é apenas uma forma das crianças gastarem energia..... |_1_|_2_|_3_|_4_|
- 16 É importante desenvolver atividades de carácter lúdico com crianças com dificuldades..... |_1_|_2_|_3_|_4_|

Grupo B

I. Por dia, quanto tempo acha que os seus	II. Por dia, quanto tempo acha que as
Alunos costumam brincar?	Crianças deviam brincar:
☐ - (menos) de 30 minutos	☐ - (menos) de 30 minutos
☐ 30 minutos	☐ 30 minutos
☐ 1 hora	☐ 1 hora
☐ 1 hora e 30 minutos	☐ 1 hora e 30 minutos
☐ 2 horas	☐ 2 horas
☐ + (mais) de 2 horas	☐ + (mais) de 2 horas

Grupo C

Comente a seguinte frase: “O jogo e o brincar ajudam na promoção da inclusão de crianças com necessidades educativas especiais.”
