

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**A IMPORTÂNCIA DA ACTIVIDADE LÚDICA: AVALIAÇÃO DAS  
PERCEPÇÕES DE CRIANÇAS COM NEE E SEUS PAIS**

Elisabete da Costa Pires

Coimbra - 2009



Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em Educação e Desenvolvimento Social, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra e realizada sob a orientação da Doutora Isabel Maria Marques Alberto.



Aos meus pais que encararam sempre os filhos como  
a prioridade das suas vidas!



“Quando o sol  
Tem medo do escuro  
Acende as estrelas”.

(Méseder, 2002, p. 19)

“O homem não é mais do que o seu próprio projecto e só existe na medida em  
que o realiza.”

Jean-Paul Sartre





## AGRADECIMENTOS

---

A concretização desta investigação foi possível graças à colaboração de várias pessoas e instituições. Agradeço em especial:

À minha orientadora, Professora Isabel Maria Marques Alberto, pelo apoio incondicional e pela sua disponibilidade e encorajamento permanente.

Aos Professores do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, da Escola Superior de Educação, Comunicação e Desporto pelo constante incentivo.

À amiga de gabinete, Vera Sá, que me apoiou nesta caminhada e me apresentou, em momentos de algum desânimo, uma visão mais “doce” da vida.

Aos Presidentes dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos, Professores, Crianças e Pais que participaram no estudo, agradeço a inestimável colaboração na recolha de dados.

À Lara pela ajuda mas sobretudo pela amizade genuína que sempre me concedeu junto de quem ainda e sempre encontro um lugar de partilha, tão reconfortante no (de)correr dos dias.

À Belinha, Carla, Marisa, Sara e Tânia pelo encorajamento e pelas experiências e emoções partilhadas.

Ao Pedro, pelo colorido que dá à minha vida. Só com ele foi possível superar períodos de inquietação e continuar em frente! É o meu porto de abrigo!

Ao meu irmão, companheiro dos primeiros passos na vida, e que me ajudou a crescer.

E para os meus pais. O sentimento de gratidão que tenho por eles não tem descrição possível. Ainda assim arrisco a dizer que junto deles aprendi a ser quem sou. São a minha referência, o meu chão!

Aos meus adoráveis sobrinhos, Mariana, Maria e Sebastião, pelos momentos em que lhes neguei um colo, uma visita, uma brincadeira partilhada,...

À Mariana a quem faço ainda um segundo agradecimento, pela dedicação na elaboração do desenho da capa.

A todos o meu bem-haja!



## RESUMO

---

O estudo desenvolvido recai sobre as atribuições de pais e crianças relativamente à importância da actividade lúdica para o desenvolvimento infantil, comparando uma amostra de 31 crianças identificadas como portadoras de necessidades educativas especiais (NEE) e respectivos pais, com uma amostra de 100 crianças sem NEE e seus pais. De forma sintética, o presente estudo visa a análise e a elucidação da problemática seguinte: *Será que a actividade lúdica assume igual importância entre a população com NEE e a população sem NEE?*

Para o efeito, foram construídos e utilizados dois instrumentos de avaliação: o questionário de atribuições sobre a actividade lúdica para crianças (QAALC) e o questionário de atribuições sobre a actividade lúdica para pais (QAALP). Com uma amostra de 100 crianças, nos estudos das qualidades psicométricas, o QAALC obteve para a escala total, um índice de consistência interna  $\alpha=0,77$ ; para a dimensão percepção das crianças sobre a relação/interacção com os pais, o valor de  $\alpha=0,72$ , e na dimensão percepção da relação com os pais teve-se um  $\alpha=0,82$ . No QAALP, para uma amostra de 200 pais, obteve-se no índice do QAALP para a escala total um valor de  $\alpha$  de 0,85, na dimensão valorização do jogo/brincar como factor de desenvolvimento um  $\alpha=0,94$  e na dimensão desvalorização do jogo/brincar um  $\alpha$  de 0,70.

Os resultados da investigação empírica realizada apontam para a não existência de diferenças significativas entre o grupo de crianças com e sem NEE relativamente às atribuições sobre a actividade lúdica e às percepções acerca da relação/interacção com o grupo de pais e pares, em situações de brincadeira/jogo. No que respeita aos seus pais, também não foram encontradas diferenças estatisticamente significativamente distintas no que se refere às dimensões valorização e desvalorização do jogo/brincar.



## ABSTRACT

---

This study is about the attributions of both parents and children concerning the importance of leisure activities for the children's development. It is based on the comparison of a group of 31 children, identified as children with Learning Disabilities (LD) and also of their parents, to another group of 100 children without learning disabilities and of their parents, as well. This study aims concisely the analyses and the clarification of following issue:

Do Leisure Activities have the same importance among children with Learning Disabilities and among the ones Without Learning Disabilities?

In order to answer this question two evaluation instruments were created and used: the attributions questionnaire about leisure activities for children (AQLAC) and the attributions questionnaire about leisure activities for parents (AQLAP). In a group of 100 children, concerning the studies of the psychometric qualities, the AQLAC got, out of the total scale, an internal consistent index:  $\alpha=0.77$ ; for the children's dimension perception about the relation/interaction with pairs, the result was:  $\alpha= 0.72$  and for the parents dimension perception the result achieved was:  $\alpha= 0.82$ . Concerning the AQLAP, in a group of 200 parents, the percentage obtained was:  $\alpha=0.85$ , in the dimension of the game/play valorisation as a development factor the value was:  $\alpha= 0.84$  and for the dimension of the game/play devaluation the result was:  $\alpha= 0.70$ .

The results of the empirical investigation carried out demonstrate that there are no significant differences between the children with Learning Disabilities and the ones Without Learning Disabilities, regarding the attributions on the Leisure activities, the perceptions about the relation/interaction with the groups of parents and pairs and also the game/play situations. In what concerns their parents, there are not any statistically significant differences registered for the dimensions game/play valorisation and devaluation, too.



## RÉSUMÉ

---

L'étude développée se rapporte aux attributions des parents et des enfants en ce qui concerne l'importance de l'activité ludique pour le développement infantile, comparant un échantillon de 31 enfants identifiés par leurs nécessités éducatives spéciales (NEE) et leurs parents, avec un échantillon de 100 enfants sans nécessités éducatives spéciales (NEE) et leurs parents. En résumé, cet étude vise une analyse et un éclaircissement de la problématique suivante: *L'activité ludique implique la même importance entre les enfants qui ont des NEE et ceux qui n'ont pas ces NEE?*

Pour cela, ils ont été construits et utilisés deux instruments d'évaluation: le questionnaire d'attributions sur l'activité ludique pour les enfants (QAALC) et le questionnaire d'attributions sur l'activité ludique pour les parents (QAALP). Avec un échantillon de 100 enfants, dans les études des qualités psychométriques, le (QAALP) a obtenu dans l'échelle totale, un indice de consistance interne  $\alpha=0,77$ ; pour la dimension de la perception des enfants sur la relation/interaction avec leurs pairs, la valeur de  $\alpha=0,72$ , et dans la dimension de perception de la relation avec leurs parents, on a obtenu un résultat de  $\alpha=0,82$ . Dans le QAALP, pour un échantillon de 200 parents, on a obtenu dans l'indice du QAALP dans l'échelle totale une valeur de  $\alpha$  de 0,85, dans la dimension valorisation du jeu/jouer comme facteur de développement un  $\alpha=0,94$  et dans la dimension dévalorisation du jeu/jouer un  $\alpha$  de 0,70.

Les résultats de l'investigation empirique réalisée indiquent l'inexistence de différences significatives entre le groupe d'enfants avec et sans NEE par rapport aux attributions sur l'activité ludique, aux perceptions sur la relation/interaction avec le groupe des parents et des pairs et en situations d'amusement/jeu. En ce qui concerne leurs parents, il n'y a non plus des différences statistiquement significatives à propos des dimensions valorisation et dévalorisation du jeu/jouer.

## ÍNDICE

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>I</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>III</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>V</b>
<b>RESUMÉ</b> .....	<b>VII</b>
<b>ÍNDICE</b> .....	<b>VIII</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS</b> .....	<b>X</b>

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
-------------------------	----------

### CAPÍTULO I

<b>ACTIVIDADE LÚDICA E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA</b> .....	<b>3</b>
1.1. O Direito de Brincar .....	4
1.2. Actividade Lúdica: Conceito.....	4
1.2.1. O Jogo.....	6
1.2.2. Brincar .....	7
1.2.3. O Papel do Brinquedo .....	8
1.3. Actividade Lúdica e Desenvolvimento.....	10
1.3.1. Implicações da Actividade Lúdica no Desenvolvimento Motor .....	10
1.3.2. Implicações da Actividade Lúdica no Desenvolvimento cognitivo .....	11
1.3.3. Implicações da Actividade Lúdica no Desenvolvimento sócio-afectivo .....	13
1.4. A Actividade Lúdica como Factor de Intervenção Pedagógica .....	15
1.5. Actividade Lúdica e Família .....	17

### CAPÍTULO II

<b>A CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS</b> .....	<b>19</b>
2.1. Necessidades Educativas Especiais: Conceito.....	20
2.2. Enquadramento Histórico da Educação de Crianças com NEE.....	22
2.2.1. Da exclusão à Integração.....	22
2.2.2. A Inclusão: como Filosofia e como Prática.....	25
2.3. A importância da Actividade Lúdica no desenvolvimento da criança com NEE .....	31

### CAPÍTULO III

<b>INVESTIGAÇÃO: ÂMBITO, DIMENSÕES E OBJECTIVOS</b> .....	<b>37</b>
3.1. Objectivos da Investigação .....	38
3.2. Estabelecimento das Hipóteses .....	38
3.3. Design da Investigação: metodologia, amostra, instrumentos .....	39
3.3.1. Metodologia.....	39
3.3.2. Procedimentos de recolha da amostra .....	40
3.3.3. Amostra .....	41
3.3.4. Caracterização Sócio-Demográfica da Amostra.....	41
3.3.4.1. Características Gerais das Crianças .....	41
3.3.4.1.1. Género.....	41
3.3.4.1.2. Idade.....	42
3.3.4.1.3. Ano de escolaridade .....	43
3.3.4.1.4. Tipo de NEE .....	43
3.3.4.2. Características Gerais dos pais.....	44



3.3.4.2.1.	Idade .....	44
3.3.4.2.2.	Nível de Escolaridade.....	46
3.3.4.2.3.	Profissões.....	48
3.3.5.	Instrumentos de Avaliação .....	49
3.3.5.1.	Aplicação do Instrumento.....	49
3.3.5.2.	Questionário de Atribuições sobre a Act. Lúdica para Crianças (QAALC) ...	50
3.3.5.2.1.	Análise das características psicométricas do QAALC .....	50
3.3.5.2.2.	Alterações à escala .....	55
3.3.5.3.	Questionário de Atribuições sobre a Act. Lúdica para Pais (QAALP) .....	56
3.3.5.3.1.	Análise das características psicométricas do QAALP .....	57
3.3.5.3.2.	Alterações à escala .....	61
3.3.5.4.	Questionário de Atribuições sobre a Actividade Lúdica para Professores (QAALPROF).....	63

## CAPÍTULO IV

<b>RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO .....</b>	<b>64</b>	
4.1.	Procedimentos estatísticos.....	65
4.1.1.	Codificação das respostas nos instrumentos de avaliação.....	65
4.1.2.	Roteiro dos procedimentos estatísticos.....	65
4.2.	Apresentação e análise dos resultados .....	66
4.2.1.	Questionário de Atribuições sobre a Act. Lúdica para Crianças (QAALC) .....	66
4.2.1.1.	Análise Descritiva.....	66
4.2.1.2.	Análise Inferencial.....	69
4.2.1.2.1.	As variáv. moderadoras ou sócio-demográf. e as Dimens. do QAALC ..	72
4.2.1.3.	Análise das Questões de resposta aberta do QAALC.....	76
4.2.2.	Questionário de Atribuições sobre a actividade lúdica para Pais (QAALP).....	84
4.2.2.1.	Análise Descritiva.....	84
4.2.2.2.	Análise Inferencial.....	86
4.2.2.2.1.	As variáv. moderadoras ou sócio-demográf. e as Dimens. do QAALP ..	89
4.2.2.3.	Análise das questões de resposta aberta do QAALP.....	99
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>102</b>	
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>106</b>	
<b>ANEXOS .....</b>	<b>117</b>	

## ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS E TABELAS

<b>FIGURA 1:</b> AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS COMO PROBLEMA .....	29
<b>FIGURA 2:</b> O SISTEMA COMO PROBLEMA .....	29
<b>FIGURA 3:</b> MODELO ECOLÓGICO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE URIE BRONFENBRENNER .....	34
<b>GRÁFICO 1:</b> DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS DA AMOSTRA POR IDADE E GRUPO .....	42
<b>GRÁFICO 2:</b> DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS DA AMOSTRA POR ANO DE ESCOLARIDADE E GRUPO .....	43
<b>GRÁFICO 3:</b> DISTRIBUIÇÃO DAS CRIANÇAS POR TIPO DE NEE .....	44
<b>GRÁFICO 4:</b> IDADE DOS PAIS POR GRUPO .....	45
<b>GRÁFICO 5:</b> IDADE DAS MÃES POR GRUPO .....	46
<b>GRÁFICO 6:</b> NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS POR GRUPO .....	47
<b>GRÁFICO 7:</b> NÍVEL DE ESCOLARIDADE DAS MÃES POR GRUPO .....	47
<b>TABELA 1:</b> ALPHA DE CRONBACH´S DO QAALC .....	51
<b>TABELA 2:</b> VALORES DE CORRELAÇÃO ITEM-ESCALA TOTAL E VALORES DE CRONBACH´S (SE ITEM RETIRADO) .....	51
<b>TABELA 3:</b> ESTRUTURA FACTORIAL DOS ITENS DO QAALC (ROTAÇÃO VARIMAX) .....	52
<b>TABELA 4:</b> ESTRUTURA FACTORIAL DO QAALC POR FACTOR (REL./INTER. COM OS PAIS NO BRINCAR/JOGAR) .....	53
<b>TABELA 5:</b> ESTRUTURA FACTORIAL DO QAALC POR FACTOR (REL./INTERACÇÃO COM OS PARES NO BRINCAR/JOGAR) .....	53
<b>TABELA 6:</b> ESTRUTURA FACTORIAL DO QAALC POR FACTOR (F3) .....	53
<b>TABELA 7:</b> ALPHA DE CRONBACH´S - ÍNDICE TOTAL E POR DIMENSÃO (QAALC) .....	54
<b>TABELA 8:</b> MATRIZ DE CORRELAÇÕES - ÍNDICE TOTAL E POR DIMENSÃO (QAALC) .....	54
<b>TABELA 9:</b> ALPHA DE CRONBACH´S DO QAALC (APÓS REJEIÇÃO DE ITENS) .....	55
<b>TABELA 10:</b> ALPHA DE CRONBACH´S - ÍNDICE TOTAL E POR DIMENSÃO (APÓS REJEIÇÃO DE ITENS) - QAALC .....	55
<b>TABELA 11:</b> MATRIZ DE CORRELAÇÕES - ÍNDICE TOTAL E POR DIMENSÃO (APÓS REJEIÇÃO DE ITENS) - QAALC .....	56
<b>TABELA 12:</b> ALPHA DE CRONBACH´S DO QAALP .....	57
<b>TABELA 13:</b> VALORES DE CORRELAÇÃO ITEM-ESCALA TOTAL E VALORES DE CRONBACH´S (SE ITEM RET.) .....	58
<b>TABELA 14:</b> ESTRUTURA FACTORIAL DOS ITENS DO QAALP (ROTAÇÃO VARIMAX) .....	59
<b>TABELA 15:</b> ESTRUTURA FACTORIAL DO QAALP POR FACTOR (VAL. JOGO/BRINCAR) .....	59
<b>TABELA 16:</b> ESTRUTURA FACTORIAL DO QAALP POR FACTOR (DESVAL. JOGO/BRINCAR) .....	60
<b>TABELA 17:</b> ESTRUTURA FACTORIAL DO QAALP POR FACTOR (F3) .....	60
<b>TABELA 18:</b> ALPHA DE CRONBACH´S - ÍNDICE TOTAL E POR DIMENSÃO (QAALP) .....	60
<b>TABELA 19:</b> MATRIZ DE CORRELAÇÕES - ÍNDICE TOTAL E POR DIMENSÃO (QAALP) .....	61
<b>TABELA 20:</b> ALPHA DE CRONBACH´S DO QAALP (APÓS REJEIÇÃO DE ITENS) .....	62
<b>TABELA 21:</b> ALPHA DE CRONBACH´S - ÍNDICE TOTAL E POR DIMENSÃO (APÓS REJEIÇÃO DE ITENS) - QAALP .....	62
<b>TABELA 22:</b> MATRIZ DE CORRELAÇÕES - ÍNDICE TOTAL E POR DIMENSÃO (APÓS REJEIÇÃO DE ITENS) - QAALP .....	62
<b>TABELA 23:</b> TABELA DE FREQ. DE RESPOSTA AOS ITENS DO QAALC PARA O GRUPO DE CRIANÇAS SEM NEE .....	66
<b>TABELA 24:</b> TABELA DE FREQ. DE RESPOSTAS AOS ITENS DO QAALC PARA O GRUPO DE CRIANÇAS COM NEE .....	68
<b>TABELA 25:</b> TESTE DE NORMALIDADE DE KOLMOGOROV-SMIRNOV E DE SHAPIRO-WILK .....	69
<b>TABELA 26:</b> RESULTADOS DAS MÉDIAS PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALC EM FUNÇÃO DO GRUPO .....	70
<b>TABELA 27:</b> RESULTADOS DO TESTE DE <i>MANN-WHITNEY</i> PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALC EM FUNÇÃO DO GRUPO .....	70
<b>TABELA 28:</b> RESULTADOS DAS MÉDIAS PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALC EM FUNÇÃO DO GÉNERO (GSNEE) .....	72
<b>TABELA 29:</b> RESULTADOS DO TESTE DE <i>MANN-WHITNEY</i> PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALC EM FUNÇÃO DO GÉNERO (GSNEE) .....	72
<b>TABELA 30:</b> RESULTADOS DAS MÉDIAS PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALC EM FUNÇÃO DO GÉNERO (GCNEE) .....	73
<b>TABELA 31:</b> RESULTADOS DO TESTE DE <i>MANN-WHITNEY</i> PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALC EM FUNÇÃO DO GÉNERO (GCNEE) .....	73
<b>TABELA 32:</b> MÉDIAS DE ORDEM PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALC EM FUNÇÃO DA IDADE (GSNEE) .....	74

<b>TABELA 33:</b> RESULTADOS DO TESTE DE <i>KRUSKAL-WALLIS</i> PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALC EM FUNÇÃO DA IDADE (GSNEE) .....	74
<b>TABELA 34:</b> MÉDIAS DE ORDEM PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALC EM FUNÇÃO DA IDADE (GCNEE) .....	75
<b>TABELA 35:</b> RESULTADOS DO TESTE DE <i>KRUSKAL-WALLIS</i> PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALC EM FUNÇÃO DA IDADE (GCNEE) .....	75
<b>TABELA 36:</b> MÉDIAS DE ORDEM PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALC EM FUNÇÃO DO ANO DE ESCOLARIDADE (GSNEE) .....	75
<b>TABELA 37:</b> RESULTADOS DO TESTE DE <i>KRUSKAL-WALLIS</i> PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALC EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE (GSNEE) .....	75
<b>TABELA 38:</b> MÉDIAS DE ORDEM PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALC EM FUNÇÃO DO ANO DE ESCOLARIDADE (GCNEE) .....	76
<b>TABELA 39:</b> RESULTADOS DO TESTE DE <i>KRUSKAL-WALLIS</i> PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALC EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE (GCNEE) .....	76
<b>TABELA 40:</b> RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DOS DOIS GRUPOS (GCNEE E GSNEE) À QUESTÃO: “ <i>QUE JOGOS E BRINCADEIRAS COSTUMAS TER DURANTE OS DIAS DE ESCOLA?</i> ” .....	77
<b>TABELA 41:</b> RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DOS DOIS GRUPOS (GCNEE E GSNEE) À QUESTÃO: “ <i>QUE JOGOS E BRINCADEIRAS COSTUMAS TER DURANTE O FIM-DE-SEMANA?</i> ” .....	78
<b>TABELA 42:</b> RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DOS DOIS GRUPOS (GCNEE E GSNEE) À QUESTÃO: “ <i>QUE JOGOS E BRINCADEIRAS GOSTAS MAIS DE FAZER?</i> ” .....	79
<b>TABELA 43:</b> RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DOS DOIS GRUPOS (GCNEE E GSNEE) À QUESTÃO: “ <i>QUE JOGOS E BRINCADEIRAS GOSTAVAS MUITO DE FAZER?</i> ” .....	80
<b>TABELA 44:</b> RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DOS DOIS GRUPOS (GCNEE E GSNEE) À QUESTÃO: “ <i>COM QUEM COSTUMAS BRINCAR NA ESCOLA?</i> ” .....	81
<b>TABELA 45:</b> RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DOS DOIS GRUPOS (GCNEE E GSNEE) À QUESTÃO: “ <i>COM QUEM COSTUMAS BRINCAR NO FIM-DE-SEMANA?</i> ” .....	81
<b>TABELA 46:</b> RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DOS DOIS GRUPOS (GCNEE E GSNEE) À QUESTÃO: “ <i>O QUE É QUE ACHAS QUE OS TEUS PAIS PENSAM DA BRINCADEIRA?</i> ” .....	83
<b>TABELA 47:</b> RESPOSTAS DAS CRIANÇAS DOS DOIS GRUPOS (GCNEE E GSNEE) À QUESTÃO: “ <i>PORQUÊ QUE ACHAS QUE OS ADULTOS NÃO BRINCAM COMO AS CRIANÇAS?</i> ” .....	84
<b>TABELA 48:</b> TABELA DE MÉDIAS E DESVIOS-PADRÃO DOS ITENS DO QAALP PARA O GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS SEM NEE .....	85
<b>TABELA 49:</b> TABELA DE MÉDIAS E DESVIOS-PADRÃO DOS ITENS DO QAALP PARA O GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS COM NEE .....	86
<b>TABELA 50:</b> TESTE DE NORMALIDADE DE KOLMOGOROV-SMIRNOV E DE SHAPIRO-WILK .....	87
<b>TABELA 51:</b> RESULTADOS DAS MÉDIAS PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALP EM FUNÇÃO DO GRUPO .....	88
<b>TABELA 52:</b> RESULTADOS DO TESTE DE <i>MANN-WHITNEY</i> PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALP EM FUNÇÃO DO GRUPO .....	88
<b>TABELA 53:</b> RESULTADOS DAS MÉDIAS PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALP, NO GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS SEM NEE, EM FUNÇÃO DO GÉNERO .....	90
<b>TABELA 54:</b> RESULTADOS DO TESTE DE <i>MANN-WHITNEY</i> PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALP, NO GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS SEM NEE, EM FUNÇÃO DO GÉNERO .....	90
<b>TABELA 55:</b> RESULTADOS DAS MÉDIAS PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALP, NO GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS COM NEE, EM FUNÇÃO DO GÉNERO .....	91
<b>TABELA 56:</b> RESULTADOS DO TESTE DE <i>MANN-WHITNEY</i> PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALP, NO GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS COM NEE, EM FUNÇÃO DO GÉNERO .....	91
<b>TABELA 57:</b> MÉDIAS DE ORDEM PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALP, NO GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS SEM NEE, EM FUNÇÃO DA IDADE .....	91
<b>TABELA 58:</b> RESULTADOS DO TESTE DE <i>KRUSKAL-WALLIS</i> PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALP, NO GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS SEM NEE, EM FUNÇÃO DA IDADE .....	92
<b>TABELA 59:</b> MÉDIAS DE ORDEM PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALP, NO GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS COM NEE, EM FUNÇÃO DA IDADE .....	92
<b>TABELA 60:</b> RESULTADOS DO TESTE DE <i>KRUSKAL-WALLIS</i> PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALP, NO GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS COM NEE, EM FUNÇÃO DA IDADE .....	93

<b>TABELA 61:</b> MÉDIAS DE ORDEM PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALP, NO GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS SEM NEE, EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE .....	93
<b>TABELA 62:</b> RESULTADOS DO TESTE DE <i>KRUSKAL-WALLIS</i> PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALP, NO GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS SEM NEE, EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE.....	94
<b>TABELA 63:</b> MÉDIAS DE ORDEM PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALP, NO GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS COM NEE, EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE.....	94
<b>TABELA 64:</b> RESULTADOS DO TESTE DE <i>KRUSKAL-WALLIS</i> PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALP, NO GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS COM NEE, EM FUNÇÃO DO NÍVEL DE ESCOLARIDADE .....	95
<b>TABELA 65:</b> MÉDIAS DE ORDEM PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALP, NO GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS SEM NEE, EM FUNÇÃO DA PROFISSÃO.....	96
<b>TABELA 66:</b> RESULTADOS DO TESTE DE <i>KRUSKAL-WALLIS</i> PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALP, NO GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS SEM NEE, EM FUNÇÃO DAS PROFISSÕES .....	97
<b>TABELA 67:</b> MÉDIAS DE ORDEM PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALP, NO GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS COM NEE, EM FUNÇÃO DA PROFISSÃO .....	97
<b>TABELA 68:</b> RESULTADOS DO TESTE DE <i>KRUSKAL-WALLIS</i> PARA AS DIFERENTES DIMENSÕES E ÍNDICE TOTAL DO QAALP, NO GRUPO DE PAIS DE CRIANÇAS COM NEE, EM FUNÇÃO DA PROFISSÃO .....	98
<b>TABELA 69:</b> FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DE RESPOSTAS PARA A QUESTÃO I - PARTE B).....	99
<b>TABELA 70:</b> FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DE RESPOSTAS PARA A QUESTÃO II DA PARTE B) .....	99
<b>TABELA 71:</b> FREQUÊNCIAS E PERCENTAGENS DE RESPOSTAS - PARTE C).....	100





## INTRODUÇÃO

---

Brincar constitui uma actividade ímpar, independentemente do período de vida a que nos reportemos. Se pensarmos que é uma das actividades mais comuns na infância, claramente perceberemos o quanto pode atrair investigadores de diferentes áreas. Se é hoje quase unanimemente aceite a sua importância enquanto vector essencial ao desenvolvimento, nem sempre mereceu a atenção devida. Podemos mesmo dizer que ainda na actualidade, este direito fundamental é frequentemente negligenciado.

Investigadores de diversas áreas se têm interrogado sobre a actividade lúdica; todavia, as terminologias associadas ao lúdico são ainda muitas vezes usadas de modo indiscriminado. O próprio conceito “lúdico” é variável em função do contexto espacial, histórico e cultural o que potencia também a diversidade de manifestações. O universo lúdico é tão abrangente que engloba conceitos como brincadeira, jogo, brinquedo.

A investigação em torno da actividade lúdica tem demonstrado o seu contributo para o desenvolvimento de diferentes aptidões motoras, psicológicas, sócio-emocionais, cognitivas (Guedes, 1998; Frost & Klein, 1979). No entanto, as implicações da mesma para o desenvolvimento humano terão sempre que ser analisadas numa perspectiva ecológica, com uma visão integrada do fenómeno da actividade lúdica para conseguirmos clarificar a sua função real. A actividade lúdica ocorre em diálogo estreito com um contexto (Kooij, 2003) que importa analisar, entrecruzando-se com outras variáveis que vão determinar o seu impacto. As características particulares que a criança apresenta, por exemplo, são uma das variáveis a considerar. Assim, se a criança apresenta NEE, por exemplo, sejam elas devidas a factores biológicos, estabelecidos ou ambientais, vai ter as mesmas manifestações lúdicas que as outras crianças? As representações sobre a actividade lúdica serão mais ou menos positivas nestas crianças, quando comparadas com as que não apresentam NEE? Como é que as crianças portadoras de NEE perspectivam a relação/interacção estabelecida com os pais e com os pares em situações de brincadeira/jogo? A finalidade do presente trabalho centra-se precisamente neste conjunto de questões enunciadas, visando, em termos gerais, a análise e a elucidação da problemática seguinte: Será que a actividade lúdica assume igual importância na população com NEE e na população sem NEE?

Procuramos também analisar, ancorando-nos numa perspectiva sistémica, quais as representações dos pais e dos professores. Atendemos assim ao triângulo comunicacional e relacional que envolve a família, a escola e o aluno.

Quando procurámos correlacionar a temática da actividade lúdica com o campo das necessidades educativas especiais, apercebemo-nos da escassez de investigação que as relaciona. Foi baseando-nos nessa constatação que procurámos construir um instrumento que permitisse conhecer as atribuições de crianças com NEE e respectivos pais, relativamente à actividade lúdica. Este estudo foi assim motivado por essa necessidade.

O presente trabalho estrutura-se em quatro capítulos. Os dois primeiros são relativos à revisão da literatura que consubstancia o substrato teórico que fundamenta a investigação e os dois últimos relacionam-se com a dimensão empírica do estudo.

No primeiro capítulo, referente explicitamente à actividade lúdica, começaremos por apontar algumas das iniciativas referentes à defesa do direito de brincar. Apesar da tentativa de que este direito, internacionalmente reconhecido, venha a ser efectivamente respeitado pela sociedade, daremos conta da opinião de Araújo (2005) que refere a forma displicente com que ainda hoje é encarado. Procuraremos clarificar também os conceitos de actividade lúdica, brincar, jogo e brinquedo, embora tendo sempre presente a dificuldade em os definir de forma clara e objectiva dado o carácter polissémico dos mesmos e a sua falta de consensualidade.

No capítulo seguinte, iremos introduzir o conceito de Necessidades Educativas Especiais, dando conta da sua importância enquanto concepção que procura promover a igualdade de oportunidades e responsabilizar os diferentes sistemas para responderem às necessidades das crianças. Apresentaremos, seguidamente, uma breve resenha histórica da Educação Especial, desde a fase da integração, passando pela normalização/integração até à nova perspectiva educacional: a inclusão. O conceito de inclusão é operacionalizado, abordando-se posteriormente as implicações deste novo paradigma. Concluimos este capítulo, destacando a importância da actividade lúdica enquanto agente de promoção do desenvolvimento da criança com NEE.

A segunda parte deste estudo é de natureza empírica e compreende dois capítulos. Assim, no capítulo III apresentamos o âmbito, dimensões e objectivos da investigação. No capítulo seguinte são apresentados e discutidos os resultados obtidos, à luz da literatura recolhida e das hipóteses formuladas.

Nas considerações finais, apontamos as apreciações próprias da conclusão de um estudo, apresentando algumas sugestões para investigações futuras.



# Capítulo I

## **ACTIVIDADE LÚDICA E DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

---

O campo da actividade lúdica é complexo e global, incluindo um grande número de terminologias. Como consequência desta complexidade e diversidade, tem vindo a ser encarada sob perspectivas diversas, seguindo linhas de investigação diferenciadas e múltiplos pontos de vista teóricos. Ao longo deste capítulo procuraremos apresentar algumas características da actividade lúdica e, com vista à melhor contextualização desta problemática, analisaremos também o conceito de jogo, de brincar e o papel do brinquedo.

A actividade lúdica tem sido relacionada com a criatividade, a aprendizagem, o desenvolvimento de papéis sociais e outros processos cognitivos e sociais. As implicações da actividade lúdica, nestes diferentes domínios de desenvolvimento da criança serão também analisadas neste capítulo. Reflectiremos ainda sobre a importância do lúdico no contexto escolar e, para finalizar, focaremos a importância do contexto familiar, apontando algumas variáveis que poderão influenciar o estilo do comportamento lúdico da criança nesse contexto.

## 1.1. O DIREITO DE BRINCAR

---

Nas últimas décadas foram variadas as iniciativas de reconhecimento e defesa de um direito que assiste à criança – o brincar. Esta atenção progressiva é visível no âmbito da investigação científica e da mobilização internacional sobre a defesa desse direito, e concretizada em diversos projectos de intervenção (Neto, 2001a). Deixar brincar as crianças “é garantir-lhes o seu direito a serem crianças” (Lourenço, 1993, p. 61).

A Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) proclama esse direito, no seu artigo 7.º: “a criança deve ter todas as oportunidades para se entregar a jogos e a actividades recreativas, que devem ser orientadas para os fins visados pela educação; a sociedade e os poderes públicos devem esforçar-se por favorecer o exercício deste direito”.

A importância do lúdico leva à criação da Organização Internacional IPA (*Internacional Association for Child's Right to Play*) que defende que “brincar a par das necessidades básicas de nutrição, saúde, habitação e educação, para além do Amor e do Afecto, é uma actividade fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças” (IPA, 1982, p. 27).

A Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, adoptada em 20 de Novembro de 1989, constituiu também um passo decisivo em relação à afirmação do direito da criança ao jogo. No artigo 31.º desta convenção reconhece-se “...à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade, de participar livremente na vida cultural e artística”. Numa altura em que as mudanças sociais se fazem sentir a grande escala, o direito ao jogo é um assunto da maior actualidade no desenvolvimento de políticas para a infância (Neto, 2001b). No entanto, continua a ser alarmante a indiferença com que a sociedade encara este direito (Araújo, 2005).

## 1.2. ACTIVIDADE LÚDICA: CONCEITO

---

Durante muito tempo, a actividade lúdica esteve impregnada de uma conotação negativa o que constituiu um entrave quer à sua plena aceitação, quer ao seu estudo científico. No entanto, no passado já se reconhecia a importância da mesma. É interessante salientar o exemplo paradigmático de Aristóteles ao classificar “os vários aspectos do Homem, dividindo-o em Homo Sapiens (o que conhece e aprende), Homo Faber (o que faz e produz) e o Homo Ludens (o que brinca e o que cria)” (Araújo, 2005, p. 16).

A actividade lúdica é tão antiga quanto a história da própria infância, encontrando-se presente na cultura de todos os povos (Huizinga, 1983). Todavia, nem sempre foi encarada de forma positiva pela sociedade, chegando mesmo a serem-lhe associados termos como “inutilidade” e “vício”. Actualmente,

embora se assista a um reconhecimento cada vez maior da Actividade Lúdica como essencial e imprescindível ao crescimento e desenvolvimento do homem (Fonseca, 1999), há ainda quem conteste a sua importância. A consciência actual sobre este domínio deveu-se ao desenvolvimento social, cultural e económico, que veio operar modificações significativas ao nível dos comportamentos, interesses e valores, fazendo surgir como preocupação das sociedades modernas a concepção de tempos livres.

À luz da etimologia, o termo lúdico deriva de *Ludi* que “eram manifestações de índole religiosa, histórica e desportiva, reconhecidas como elemento de união e de identificação cultural entre vários povos da antiguidade, tal como a Língua e as Crenças. Nos Ludi incluíam-se provas de destreza física, manifestações artísticas (música, dança) e manifestações culturais (teatro e poesia) que eram os *jocus*, donde deriva a palavra Jogo” (Pais, 1992, p. 374). A mesma autora considera que o conceito de lúdico está ligado à ideia de festa, de divertimento, de comunicação através da participação numa alegria colectiva, surgindo como um conceito lato que tem a ver com factores culturais, com o prazer de dominar o corpo (destreza), a vontade (risco, aventura), com questões de afectividade e de sensibilidade (expressão artística e literária) e com a problemática secreta do inconsciente individual e colectivo (Pais, 1992). Também Pires e Pires (1992) partilham da opinião de que a actividade lúdica é uma actividade geradora de prazer e de alegria para a criança e que a mobiliza para a acção com níveis elevados de atenção e interesse. A ludicidade é vista como uma actividade intrínseca e singular à espécie humana, podendo apresentar diversas formas de manifestação.

Embora actualmente seja reconhecida na comunidade científica a importância da Actividade Lúdica, verificámos que há dificuldade em a definir de forma objectiva, a delimitar e diferenciar de outros conceitos como brincar e jogo. Neto (2001a) referindo-se ao comportamento lúdico afirma que “é uma tarefa fácil de identificar mas difícil de definir” (p. 34). Há no entanto definições de Actividade Lúdica, Jogo e Brincar idênticos com base na afirmação de que “Brincar – Jogar são actos que se incluem no âmbito da ludicidade” (Pais, 1992, p. 374). O termo “lúdico” é, então, mais abrangente e só atendendo à multiplicidade de definições existentes alcançaremos a compreensão dos elementos que melhor definem os termos acima referidos. É justamente sobre esta dificuldade que Chance (*cit. in* Musselwhite, 1986, p. 3) afirma: “O jogo é como o amor: todos sabem o que é mas ninguém o sabe definir”. Opinião mais optimista tem Christie (1991), ao afirmar que há avanços a nível do reconhecimento de características que singularizam o lúdico face a outros comportamentos. Nos últimos anos, investigadores de diferentes áreas do conhecimento, como a antropologia, a psicologia, a sociologia, a pedagogia e a filosofia, têm dedicado a sua atenção a este tão complexo objecto de estudo.

Embora não exista uma definição consensual de Actividade Lúdica não podemos esquecer o esforço de numerosos investigadores nesse sentido, como Krasnor e Pepler (1980) e Vandenberg (1980) que conseguiram reconhecer os elementos que têm surgido na maior parte das tentativas de definição de actividade lúdica que segundo estes autores inclui os aspectos físico-motores, cognitivos, sócio-afectivos. Há ainda a considerar na actividade lúdica as seguintes características: motivação intrínseca (comportamento voluntário e agradável, exteriorizando-se em situações sem tensão ou ansiedade);

comportamento flexível e distinto de criança para criança, de situação para situação; comportamento não literal (expressando alguns elementos da fantasia e imaginação, estabelecendo inter-ligação com o meio ambiente). Há efectivamente um conjunto de características que surgem associadas à actividade lúdica e, numa tentativa de síntese Christie e Johnson (1987) inventariam as seguintes: aliteralidade, comportamento em que os meios são mais importantes que os fins, disposição positiva, flexibilidade, voluntariedade e controlo interno.

A actividade lúdica como entidade integradora engloba a brincadeira e o jogo, que iremos descrever de seguida.

### 1.2.1.O Jogo

Traçar a história do jogo não é tarefa simples; independentemente do período da história a que nos reportamos, encontramos sempre a referência ao jogo. No entender de Solé (1992b) o jogo é “uma constante antropológica que encontramos em todas as civilizações e em todas as etapas de cada civilização” (p. 13). Momentos houve, na história, em que este conceito foi oposto ao de “actividade séria” sendo então entendido como um desperdício de energia, uma perda de tempo, uma insuficiência mental, que impedia as crianças de se dedicarem a actividades formativas (Rocha, 1993). É interessante verificar a forma como este assunto foi visto ao longo dos tempos por psicólogos, filósofos, pedagogos, etc. As concepções acerca do jogo vão variando de acordo com épocas, culturas e autores, havendo necessidade de se atender ao contexto cultural, social e histórico quando se investiga em torno desta temática.

Apesar da existência de opiniões divergentes ao longo dos tempos sobre a importância do jogo, encontramos também perspectivas acerca do mesmo que ainda hoje se mantêm actuais. Platão considerava três concepções associadas ao jogo: “...como melhor treino para o trabalho futuro; (...) ajuda a perceber aquilo para que a criança tem tendência e, por último, na criança e no jogo há qualquer coisa que os liga profundamente” (*cit. in Santos, 1991, p. 10*). Na Idade Média, Lutero veio defender o jogo como uma necessidade vital, afirmando que “o divertimento e o recreio são tão necessários para as crianças como comer e beber, quase uma necessidade biológica” (*Ibidem, p. 11*). Na Era da Educação Moderna, Erasmos, Montaigne, Rabelais, Rousseau (*cit. in Pires & Pires, 1992*) para além de sugerirem que a criança deve ser ensinada pelo jogo, defenderam ainda, que o jogo deve ser considerado como um dos seus actos mais sérios na infância. Montaigne (*cit. in Cabral, 1991*) afirma mesmo que “os jogos são as mais sérias ocupações das crianças” (p. 19). Fröebel considerava o jogo imprescindível para o desenvolvimento da criança e como um instrumento de avaliação e análise da criança, por parte dos educadores. Para este pedagogo, o jogo era então, “o mais alto grau de desenvolvimento da criança, porque é manifestação livre e espontânea do interior, a manifestação do interior exigida pelo próprio interior, segundo a significação própria da palavra jogo; ...” (Santos, 1991, p. 15).

Huizinga (1951, *cit. in* Caillois, 1990) desenvolveu todo um trabalho de relevo sobre o jogo, definindo-o “... como uma acção livre, vivida como fictícia e situada para além da vida corrente, capaz, contudo, de absorver completamente o jogador; uma acção destituída de todo e qualquer interesse material e de toda e qualquer utilidade; que se realiza num tempo e num espaço expressamente circunscritos, decorrendo ordenadamente e segundo regras dadas” (p. 23; 24).

Em grande parte das definições de jogo existentes, destaca-se a sua caracterização enquanto comportamento não literal e que desenvolve a imaginação, através da transformação do real (Mannell & Klieber, 1997, *cit. in* Edginton; Jordan; DeGraaf & Edginton, 2002).

### 1.2.2. Brincar

O termo brincar sofreu algumas alterações ao longo dos tempos e o significado que aparece num Dicionário Enciclopédico (Publicações Alfa, 1992, p. 180) é este: “Fazer alguma coisa por brinco e divertimento; divertir-se, folgar, entreter-se...”. A mesma definição diz-nos que brincar é: “... Fazer jogos, correr, saltar, ...” Salienta-se, mais uma vez, a dificuldade no estabelecimento de especificidades nos termos relativos ao domínio da ludicidade.

O jogo e o brincar são muitas vezes usados de modo indistinto, embora alguns autores considerem não serem exactamente iguais no seu significado. Dessa opinião é Bettelheim (1994) que defende que o brincar é manifestação de um estágio mais precoce, estágio esse em que as actividades são isentas de regras, a não ser aquelas que a criança inventa. No entanto, essas regras podem ser modificadas continuamente em função da imaginação das crianças. Já o jogar é uma actividade geralmente competitiva, com regras que são aceites pelos jogadores e muitas vezes impostas do exterior. Neste caso, o objectivo final é, normalmente, ganhar. A título de exemplo, Bettelheim (1994) conta uma situação que clarifica bem a diferença entre os termos. Assim, uma criança em presença de um jogo com o qual ainda não estava familiarizada questionou: “Este jogo é a brincar, ou é para ganhar?” (p. 86).

Garvey (1992) considera igualmente que estes conceitos têm significações diferentes: enquanto brincar é uma actividade espontânea e voluntária, sem objectivos intrínsecos, jogar é uma actividade com regras, competitiva. A brincadeira é por vezes designada de jogo livre, espontâneo e não controlável. Quando a criança brinca está totalmente entregue à brincadeira, nada a domina, ninguém a fiscaliza nem dirige, sentindo-se livre de qualquer pressão. Já no jogo organizado, a liberdade é mais restrita (Miranda, 1993).

Segundo uma classificação de Sutton-Smith (1986) a brincadeira é uma actividade informal, sem preocupações de organização, ocorre predominantemente numa perspectiva de colaboração, rotineira e agrega a participação individual. No que diz respeito ao jogo, este pode ser considerado como uma actividade formal, essencialmente competitiva, em que há papéis distribuídos, há equipas e é organizado e regulado.

Apesar da distinção entre o conceito de brincar e jogo, nem sempre se encaram como termos distintos. No entender de Caillois (1990) “é indiscutível que o jogo deve ser definido como uma actividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento”. Como é visível, este autor não é apologista da ideia de jogo como actividade estruturada e obrigatória (p. 26).

Independentemente da dificuldade de definição do termo brincar, é possível chegar-se a um consenso no que diz respeito à sua importância para a criança. Chateau (1975); Cunha (1994); Fonseca (1999); Santos & Cruz (2000), estão de acordo em considerá-lo como um comportamento essencial ao bem-estar da criança e ao seu desenvolvimento, através do exercício das suas potencialidades.

Pais (1992) considera que brincar “é uma linguagem universal facilitadora de vivências em comum, cujo significado se renova permanentemente e, por isso, constitui um meio de comunicação capaz de minimizar a diferença dos estatutos e de ultrapassar a divergência dos códigos; implica o prazer de estar livre para descobrir novos significados, encontrar novas soluções, transmitir novas mensagens, criar novos afectos; não é uma actividade neutra, mas sim a expressão de valores, de sentimentos e de significados culturais que se vão assimilando e renovando através de muitas gerações; e porque é agradável, porque diverte, porque favorece a evasão, porque é imprescindível à saúde mental das pessoas e dos grupos, - Brincar - conseguir o equilíbrio entre o conhecido e o imaginado, entre a liberdade e o prazer sem cair na alienação ou no vício, é, na verdade, uma coisa muito séria” (p. 373).

A brincadeira é da maior importância para o desenvolvimento cognitivo, moral e físico da criança nos seus primeiros anos de vida, constituindo-se como a actividade mais genuína, não deixando de ser séria e de grande significação (Froebel, 1912, *cit. in* Kishimoto, 2002).

Como vimos, entre a actividade do jogo e a brincadeira podem existir diferenças, mas entre a actividade livre (brincadeira) e a actividade estruturada (jogo) existem também muitas características que se entrecruzam.

### **1.2.3.O Papel do Brinquedo**

O brinquedo constitui o suporte da brincadeira, do jogo, e muitas vezes da actividade pedagógica.

Embora possamos encontrar um conjunto de considerações diferentes sobre o brinquedo, há um aspecto comum a todas: o papel de mediador do mesmo. A este propósito, Coutinho (1990) afirma que o brinquedo “é mediador entre a realidade e a criança, mediador da sua relação com o envolvimento em geral” (p. 38).

O brinquedo surge como um dos primeiros elementos favoráveis à relação com as pessoas e com o mundo. Através do brinquedo, a criança aprende a reproduzir o seu quotidiano, as relações sociais, fazendo uso da criatividade, constituindo assim oportunidade de desenvolvimento ao nível das interações sociais, do domínio cognitivo, afectivo, motor. Estes objectos e/ou brinquedos permitem à criança representar ou expressar os seus sentimentos, interesses dominantes ou preocupações,

funcionando como um canal para a interacção social, participando “na estruturação do EU e na aprendizagem da existência” (Solé, 1992b, p. 19).

O brinquedo pode assumir funções de entretenimento e de aprendizagem, com um carácter mais ou menos formal (Kishimoto, 1996).

O brinquedo, como defende a Psicologia Genética, contribui para o desenvolvimento sensorial, motor, intelectual e social da criança, podendo ser encarado “como um meio de experiência, que permitirá à criança analisar o mundo e construir a sua personalidade.” (Solé, 1992b, p. 19).

Na perspectiva psicanalítica, o brinquedo permite à criança uma integração da sua personalidade, que a ajudará a defender-se da ansiedade, a assimilar o real, projectando sobre ele os seus fantasmas e a comunicar com os outros (Solé, 1992b). A escola psicanalítica atribui ao brinquedo funções simultâneas, no sentido em que possibilita que a criança se liberte de tensões e satisfaça os seus desejos, mas, ao mesmo tempo, confronta a criança com a realidade ajudando-a a defrontar-se com os seus próprios limites (Coutinho, 1990).

Ambas as abordagens estão de acordo em que os brinquedos contribuem para o desenvolvimento das diferentes componentes da personalidade, sendo a peça essencial da actividade lúdica da criança e apresenta uma importância vital no seu desenvolvimento. Quando a criança desmonta o brinquedo, por exemplo, aprende a analisá-lo, a pensar sobre ele e este constitui o primeiro passo para o desenvolvimento do raciocínio e actividades de síntese, tratando-se portanto de um bom potenciador de activação do desenvolvimento cognitivo (Michelet, 1992).

O brinquedo pode também ser entendido como um objecto cultural e social, detentor de significados e representações (Sutton-Smith, 1986). Enquanto “eco” dos padrões culturais e sociais, o brinquedo pode ser um simples elemento da natureza ou um objecto muito sofisticado. Pais (1992) afirma que poderemos classificar os objectos utilizados na brincadeira em: “materiais não estruturados a que se atribui significado específico ou se dá determinada forma; objectos de uso comum – que funcionam como utensílios que são ou aos quais se atribuem significados em função do projecto de jogo em curso (faz de conta); Objectos especialmente concebidos para facilitar e favorecer o acto lúdico – BRINQUEDOS (...)” (p. 376). Os objectos têm um impacto próprio, eles são, ao mesmo tempo, meios para brincar e veículos da inteligência. No entanto, nem todos cumprem igualmente os seus objectivos nem apresentam as mesmas possibilidades. Muitas vezes, acabam por ser sugeridos à criança em face de parâmetros culturais e influências publicitárias, alheias aos seus interesses. O “verdadeiro” brinquedo deve ser um objecto aberto a toda e qualquer compreensão necessária ao desenrolar do projecto lúdico, cujo actor é a criança.

### 1.3. ACTIVIDADE LÚDICA E DESENVOLVIMENTO

---

A investigação tem demonstrado serem evidentes as vantagens da actividade lúdica em diferentes domínios. Garvey (1992) defende, no entanto, que a contribuição dos diversos aspectos da actividade lúdica ainda não são completamente compreendidos mas admite existir consenso quanto a considerá-la como uma importante componente no processo de crescimento normal e na aprendizagem.

Através da actividade lúdica as crianças desenvolvem aptidões motoras, psicológicas, sócio-emocionais, cognitivas (Guedes, 1998; Frost & Klein, 1979).

Apesar de o fenómeno do jogo ter sido estudado e reflectido por vários autores ao longo dos séculos, continuamos perante um “dilema de definições, fruto da ausência de um quadro teórico, minimamente coerente, devido à divergência de paradigmas” (Rubin et al., 1983, *cit. in* Coutinho, 1990, p. 10). Das tentativas de definir este termo emerge a ideia de heterogeneidade que se reflecte na diversidade de teorias que foram surgindo. Estas podem dividir-se em teorias clássicas e teorias contemporâneas ou modernas (Frost & Klein, 1979; Johnson, Christie, & Yawkey, 1999).

As teorias clássicas entendiam o jogo como um gasto de energia supérflua, relaxação, recreação, recapitulação e prática (pré-exercício). Até ao século XX assistimos a uma concepção de base muito orgânica que entendia o jogo como prática, ou seja, defendia-se que a criança através do jogo exercitava as suas capacidades. Sustentava-se ainda que a criança ganhava no jogo novas energias para depois as “gastar” de novo. Já no século XX, destacam-se quatro perspectivas sobre o jogo: as Teorias da linha Freudiana, a Teoria de Piaget, a Teoria de Vygotsky e as Teorias da Motivação Intrínseca. Estas teorias procuram não só explicar como é que a criança joga, mas também, determinar o papel do jogo no desenvolvimento da criança.

#### 1.3.1. Implicações da Actividade Lúdica no Desenvolvimento Motor

Quando falamos de actividade lúdica, é frequente associar-lhe o termo movimento, estes são dois conceitos que se interligam e se fundem. O movimento é um dos pilares de todo o processo de maturação psicológica e biológica, assumindo um papel relevante nos primeiros anos de vida, com intervenção determinante nas aquisições relacionadas com as emoções, pensamentos, sentimentos e capacidades (Barnett & Kane, 1985, *cit. in* Mota & Rodrigues, 1999).

Todo o conjunto de modalidades perceptivas são desenvolvidas com recurso à actividade lúdica. Quando se trata de movimentos do corpo todo, a actividade lúdica constitui um meio de desenvolvimento das capacidades perceptivo-motoras (Frost & Klein, 1979). Neto (2001a, citando Neto & Piéron, 1993) esclarece que as habilidades motoras são formadas e desenvolvidas através de situações pedagógicas que utilizam o lúdico. A criança desenvolve as suas capacidades posturais, manipulativas e perceptivas através do movimento inerente à actividade lúdica. O uso do seu corpo permite que desenvolva o



esquema corporal e a organização espácio-temporal, a causalidade, a coordenação dinâmica geral e a segmentar o equilíbrio dinâmico e estático.

### **1.3.2. Implicações da Actividade Lúdica no Desenvolvimento cognitivo**

A actividade lúdica desenvolve-se intimamente com o desenvolvimento da inteligência (Myquel, 1984, *cit. in* Silva, 1996). Piaget considera que nos primeiros anos de vida, a actividade lúdica é um factor essencial para o desenvolvimento cognitivo. A teoria cognitiva do jogo em Piaget está integrada na perspectiva global do desenvolvimento da inteligência que o autor expôs, colocando a tónica na criança como sujeito activo da sua aprendizagem e do seu conhecimento, na medida em que elabora e estrutura o seu conhecimento, primeiro sob a forma de acções, posteriormente, sob a forma de operações, através dos mecanismos de assimilação e de acomodação. A assimilação é concebida como a tentativa de incorporar um novo dado ou informação aos esquemas que já existem e a acomodação é encarada como a tentativa dos novos objectos ou ideias serem percebidos, empregando ideias ou conceitos antecipadamente adquiridos (Newcombe, 1999). Se a assimilação predomina e o indivíduo relaciona a percepção com a sua experiência e a adapta às suas necessidades, estamos perante o jogo, ao qual atribui também uma função biológica enquanto repetição e experiência activa que compila mentalmente novas situações e experiências (Solé, 1992b). Piaget defende que o predomínio da assimilação sobre a acomodação irá definir uma actividade como jogo (Piaget, 1978).

Valorizando o papel do jogo no desenvolvimento da inteligência, Piaget refere uma sequência de três estádios de evolução do mesmo: jogos de exercício, de símbolos, de regras (Piaget, 1978), partindo-se da manipulação para o faz de conta, até ao cumprimento de regras.

Os jogos de exercício são os primeiros a aparecer. Surgem no estádio sensório-motor onde brincar é repetir e variar os movimentos e a criança sente prazer ao adquirir o domínio das capacidades motoras e ao fazer uso dos sentidos. De maneira geral, poderá dizer-se que nesta fase a criança descobre os movimentos do corpo que são exclusivamente exploratórios, sentindo emoção e espanto nessa descoberta, sendo características deste período a repetição, a manipulação, a reprodução e a generalização. As situações de actividade lúdica desenvolvem-se, nestes primeiros anos de vida, muito mais ao nível do concreto.

Piaget (1978) considera que os jogos de exercício sensório-motores não chegam a ser sistemas lúdicos independentes e construtivos, da forma dos jogos simbólicos ou dos jogos de regras. Estes jogos “surgem ao lado de cada nova aquisição e desaparecem logo que atingem a saturação” (Solé, 1992b, p. 15).

Chegada a altura de a criança conseguir combinações coordenadas em função de uma finalidade, ocorrem uma série de tarefas precisas e o jogo de exercício transforma-se em jogo simbólico (Solé, 1992b). Este jogo é característico do segundo estádio de desenvolvimento e é caracterizado pela actividade simbólica ou representativa. Durante esta etapa a criança faz combinações simbólicas,

desenvolve comportamentos imitativos, sendo as suas brincadeiras caracterizadas pela imitação de modelos e representações de cenas do quotidiano. Nesta categoria podemos agrupar o “jogo de casinha” ou “o jogo de bonecas”, as acções nas quais se explora o “faz-de-conta” e há um distanciamento da realidade. Este estágio caracteriza-se essencialmente por situações em que se apela à evocação representativa de um objecto ou acontecimento ausente (Brás, 1994), com a criança utilizando um brinquedo sem a sua intenção real ou característica. Piaget e Inhelder (1995) afirmam que a função simbólica tem que ver com a possibilidade de poder representar qualquer coisa (significado) por meio de outra (significante).

Por último, o jogo de regras surge no terceiro estágio de desenvolvimento embora o seu início ocorra, de forma muito subtil, no período anterior. A acção da criança torna-se mais abstracta, havendo um desenvolvimento das habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Podemos dizer que as regras nesse período são implícitas. Este jogo “implica relações sociais e interindividuais e pressupõe uma organização colectiva das actividades lúdicas” (Solé, 1992b, p. 16). Está portanto muito relacionado com a socialização infantil, sendo as regras já mais nítidas, dado que a fantasia lida com situações expressivas da realidade (Isaia, 1999).

Poderíamos retratar esta perspectiva evolutiva do jogo do seguinte modo: num jogo de construção de blocos, a criança pequena exercita-se através da manipulação, à medida que se vai desenvolvendo, ela passa a construir objectos, cenas, etc., que vão adquirindo um significado mais abstracto e servem a outras brincadeiras, deixando de ser, a construção, o principal objectivo.

Segundo Pais (1992) o prazer alcançado no brincar e pelo brincar resulta de uma acção de tipo: exploratório – descoberta; imitativo – seguir um modelo; executivo – eficácia de performance; criativo – combinações novas, associações diferentes.

De forma sintetizada, poderemos dizer que a teoria Piagetiana defende que, por meio do jogo a criança, como ser activo que é, explora e transforma o meio e é nossa troca com o mesmo que desenvolve o conhecimento. Desta visão é possível extrair como implicação pedagógica a necessidade de encorajar a criança a ser autónoma, a ter espírito de iniciativa de forma a manipular activamente o meio exterior e assim desenvolver a capacidade biológica de base que leva à inteligência (Kamii, 2003).

O jogo é promotor de particularidades relacionadas com o desenvolvimento cognitivo, tal como a descoberta, a capacidade verbal, a produção divergente, as habilidades manipulativas, a coordenação de respostas, de forma a resolver problemas, os processos mentais e a capacidade de processar informação (Rubin, Fein & Vandenberg, 1993). Esse desenvolvimento depende também do empenho e do nível de complexidade envolvido na situação de jogo (Levy, 1984, *cit. in* Neto, 2001a). O jogo possibilita ainda a descoberta de relações de causa e efeito (Frost & Klein, 1979), ajuda a consolidar aquisições e exercita as operações mentais já adquiridas (Smith & Byrne, 1984, *cit. in* Silva, 1996). O jogo promove igualmente a imitação da linguagem do adulto, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem da criança. A esse propósito, Garvey (1977) (*cit. in* Neto, 2001a) refere que “a criança aprende a estruturar a linguagem através do jogo, isto é, ao fazê-lo, generaliza e adquire novas formas linguísticas” (p. 34).

### 1.3.3. Implicações da Actividade Lúdica no Desenvolvimento sócio-afectivo

Relatada a relação que se estabelece entre a actividade lúdica e o domínio do desenvolvimento motor e cognitivo, passamos agora a debruçar-nos sobre as implicações da mesma no desenvolvimento sócio-afectivo da criança.

Quando a criança é confrontada com a necessidade de aceitar e submeter os seus impulsos e desejos às exigências da actividade lúdica, quando a mesma convive com alegrias e frustrações, quando aceita o companheiro e as suas atitudes, está, de facto a desenvolver-se social e afectivamente. A actividade lúdica contribui, no entender de Solé (1992a), para o desenvolvimento, a acção, a interpretação, a decisão e socialização da criança. Durante as interacções que a criança estabelece nas situações lúdicas, tem oportunidade de assumir papéis diversos e de se colocar no lugar do outro. No decorrer da interacção aprende não só regras específicas, mas também o significado geral da regra (Johnson et al., 1999).

Pais (1992) afirma, relativamente às interacções estabelecidas com os outros, que podemos encontrar diversas situações: solitárias, situação em que a criança joga sozinha ou dá vida a um objecto; paralelas, condição em que a criança embora jogando com outra se diverte sozinha e sem se sujeitar à acção do outro; associativas, onde a criança joga acompanhada compartilhando o acto lúdico com outrem; competitivas, que envolvem interacções com um ou vários parceiros que desenvolvem o mesmo jogo e cooperativas, situação em que a criança brinca com um grupo ordenado em função de um plano estabelecido.

O desenvolvimento da competência social é progressivo e esta progressão manifesta-se passo a passo na actividade lúdica da criança (Field, DeStefano & Koewler, 1982)

Uma das grandes referências no domínio lúdico é Vygotsky, que apontou a contribuição do mesmo para o desenvolvimento cognitivo e afectivo da criança. Exploraremos, dada a pertinência da sua perspectiva, alguns dos seus conceitos básicos. Lev Semenovich Vygotsky, contemporâneo de Piaget, distinguiu-se como desenvolvimentista. É considerado um dos maiores psicólogos da primeira metade do século XX. Volvidos 70 anos da sua morte continua a ser uma referência ímpar pela notável influência que teve no campo da psicologia (Daniels, 1994).

Se fosse necessário definir a especificidade da teoria de Vygotsky mediante uma série de palavras chaves, emergiriam obrigatoriamente: sociabilidade, interacção social, signo e instrumento, cultura, história, funções mentais superiores e Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) e se, por outro lado, fosse necessário organizar essas palavras em uma única expressão, poderíamos dizer que a teoria de Vygotsky é uma "teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores", ainda que ela seja mais conhecida com o nome de "teoria sócio-cultural" (Lourenço, 2007). Vygotsky construiu a sua teoria tendo por base o desenvolvimento do sujeito como resultante de um processo sócio-histórico, enfatizando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento.

A questão central do trabalho de Vygotsky é a aquisição de conhecimentos pela interacção do sujeito com o meio, realçando não somente o processo de maturação, mas, acima de tudo, os processos de interacção do sujeito no seu meio cultural (Leite & Rodrigues, 2001). Vygotsky considera que todo o funcionamento mental superior do indivíduo tem as suas origens na vida social e, assim sendo, para compreendermos o individual, temos de, primeiro, compreender as relações sociais no seio das quais esse sujeito existe (Gaspar, 1999). Podemos dizer que na sua concepção reconhece o indivíduo não apenas como um ser activo, dinamizador mas interactivo porque organiza conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. Defende que a criança participa no seu próprio desenvolvimento e que tem conhecimento do mundo por meio da interacção social e da actividade. A interacção constitui então um aspecto central para o desenvolvimento da individualidade, e a própria visão de aprendizagem vem evidenciar esse facto, dado que “a aprendizagem é vista como um processo dinâmico de ‘internalização’ de comportamentos sociais partilhados, que só acontece quando a criança interage com outras pessoas e coopera com os seus companheiros” (Barros, 2003, p. 45). É nas trocas relacionais com outros sujeitos e consigo própria que a criança vai internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a constituição de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social (relações interpessoais), para o plano individual interno (relações intrapessoais).

Se procurássemos um conceito central na teoria de Vygotsky seria o de *Zona de Desenvolvimento Próximo*. Vygotsky define-o como sendo “a distância entre o actual desenvolvimento, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível mais elevado de potencial de desenvolvimento, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capazes” (Vygotsky, 1998, p. 112).

Tal como em Piaget, a abordagem do jogo em Vygotsky enquadra-se na temática geral do desenvolvimento e funcionamento dos processos cognitivos superiores. Todavia, para Vygotsky o jogo tem a sua origem em pressões afectivo-sociais e não a partir de factores cognitivos. Defende ainda que o jogo é uma situação imaginária, na qual são conservados elementos da vida real, em particular as regras que determinam as relações na situação original.

Vygotsky demarca-se das concepções que consideram o jogo exclusivamente pelo atributo do prazer, defendendo que nem sempre é prazenteiro, podendo também provocar desprazer.

O autor estabelece uma relação estreita entre o jogo e a aprendizagem, considerando o primeiro como uma forma de interacção benéfica. De maneira genérica podemos sumariar a influência do jogo infantil para o desenvolvimento em três aspectos principais: o jogo determina a ZDP, facilita a separação entre o pensamento, as acções e objectos e auxilia o desenvolvimento da auto-regulação. Relativamente à relação entre a ZDP e o jogo, Vygotsky (1978) argumenta que quando “a criança joga, ela está acima da sua idade média, do seu comportamento quotidiano; parece que ela tem uma mente mais madura do que realmente tem” (p. 102).

Vygotsky (1978) considera o jogo como fonte de desenvolvimento, enquanto mecanismo adaptativo. Para que os processos cognitivos superiores se desenvolvam, as coisas devem tornar-se objectos de pensamento e as acções práticas, operações mentais. É o jogo que precipita a emancipação do significado do objecto ou da acção, ou seja, “os jogos são condutas que imitam acções reais e não apenas acções sobre objectos ou uso de objectos substitutos” (Kishimoto, 2003, p. 42).

O contexto do jogo é também um dos aspectos focados por Vygotsky, defendendo que o mesmo pode activar ou retardar a transição da criança de um nível de conhecimento para outro. Quando a criança brinca é livre para determinar as suas próprias acções, significa que a ludicidade é auto e co-formativa.

O lúdico pode também ser encarado como factor de aculturação (Dannof, Bocitbart & Barr, 1977, *cit. in* Rosamilha, 1979; Sutton-Smith, 1979). Os esquemas lúdicos e as formas de jogo são passadas de geração em geração, do adulto para a criança e de criança para criança. É através da exploração de situações lúdicas que a criança adquire o sentimento de competência, pois esta “aprende a não desistir ao primeiro sinal de fracasso e que o perder, hoje, há-de dar lugar ao ganhar, amanhã” (Lourenço, 1993, p. 62). Mas é através do jogo que a criança se sente, também, motivada a cooperar com os outros, a expressar os seus sentimentos, desejos, interesses e anseios. Desenvolve assim, o seu equilíbrio emocional e afectivo. A actividade lúdica é um instrumento essencial de aprendizagem da atitude social da criança.

#### **1.4. A ACTIVIDADE LÚDICA COMO FACTOR DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA**

---

Se podemos dizer que na actualidade muitos são os que sustentam que a actividade lúdica é importante para o desenvolvimento da criança, já não podemos afirmar a sua aceitação plena enquanto prática de acção pedagógica.

Quando se procurou definir o conceito de Actividade Lúdica, os elementos presentes nas definições convergiam no sentido de se poder considerar uma actividade que dá prazer à criança. Esse facto, faz com que “quando nos referimos à actividade lúdica e aprendizagem, parece que nos deparamos com dois fenómenos antagónicos e aparentemente irreconciliáveis” (Pires & Pires, 1992, p. 379).

Embora tenha surgido um número crescente de investigações sobre o jogo, no contexto escolar não deixou ainda de ser resumido a uma alternância jogo/trabalho escolar (Chaves, 1992). Assim sendo, será que alguns conteúdos se tornam “atractivos” porque são apresentados com recurso aos chamados jogos educativos ou será a própria estrutura do jogo a desenvolver uma acção em que a utilização dos conteúdos se torna um aspecto motivante?

Durante muito tempo a actividade lúdica foi vista como uma perda de tempo que impedia a criança de se dedicar a actividades mais sérias. Alguns autores, durante anos, estiveram longe de considerar a actividade lúdica como estratégia de intervenção pedagógica. Celéstin Freinet teve dificuldade em integrar a actividade lúdica no seu modelo de escola, pois considerava que a educação deveria ser assegurada pelo trabalho e não pelo lazer (Pires & Pires, 1992; Maury, 1994, *cit. in* Silva, 1996). No entanto, Fröebel, Maria de Montessori, Ovide Decroly, Coménio, defendiam a importância do lúdico nas aprendizagens escolares (Santos, 1991).

No final dos anos sessenta, depois de se verificar a ineficácia dos modelos tradicionais de ensino, surgiram muitas experiências e programas que vieram dar à actividade lúdica um novo papel no domínio da educação, passando esta a representar um factor chave nas áreas do desenvolvimento infantil e da psicologia educacional. As diferentes modificações ocorridas na forma de encarar a actividade lúdica até ao ponto de lhe conceder um papel de destaque foi devida a vários factores. São exemplos dessas transformações a focalização dada às teorias cognitivistas defendidas por Piaget (1947) e Vygotsky (1947) a par do declínio da teoria psicanalítica, que durante muito tempo influenciou os educadores, e o aparecimento de estudos e investigações acerca do jogo dramático (Pessanha, 2001).

Actualmente é reconhecida a importância da actividade lúdica como meio de utilização pedagógica. Frost (1992) defende que as experiências lúdicas na infância são fundamentais para as tarefas académicas na escola. Também Pires & Pires (1992) confirmam a existência de estreitas relações entre a actividade infantil, a actividade lúdica, a aprendizagem e a escola. A aprendizagem escolar através da actividade lúdica facilita a assimilação de conceitos e a progressão para aprendizagens mais complexas (Neto, 2001a). As crianças que forem estimuladas com recurso a contextos lúdicos conseguem obter mais sucesso e adaptação escolar (Christie, 2003; Pessanha, 2001).

Embora reconhecida a importância da actividade lúdica e as suas potencialidades, em contextos escolares, percebemos que não é fácil harmonizar, num mesmo objectivo, o prazer que o brincar gera e a responsabilidade de trabalhar (Pires & Pires, 1992), todavia, o jogo educativo tem necessariamente que cumprir estas duas funções. A totalidade do valor da actividade lúdica em contexto escolar, está na concretização de ambas as funções referenciadas. Desta forma é legítimo concluir que a brincadeira, para se tornar auxiliar da aprendizagem, necessita de conciliar a função lúdica e educativa, tendo presente que o facto de brincar não anula totalmente a dimensão educativa e, esta dimensão não deve ser encarada também como a única razão de utilização do jogo na escola. Apesar do jogo contribuir para a acção eficaz de aprendizagem, há que saber utilizá-lo. Carvalho (2003, p. 29) recomenda que é necessário “usar cada jogo com um específico e claro objectivo...” pois defende que a sua má utilização “provocará retaliação” da aprendizagem.

É fundamental, partilhando a opinião de Araújo (2005) que encaremos o valor da ludicidade no âmbito escolar com uma nova visão, que descubramos ou redescubramos o jogo como fonte educativa, como verdadeiro instrumento ao serviço da pedagogia.

## 1.5. ACTIVIDADE LÚDICA E FAMÍLIA

---

Qual o papel da família na construção da cultura lúdica dos seus filhos? Será que as características da família na qual a criança cresce e se desenvolve não influenciarão o seu comportamento lúdico? Qual a função dos pais na formação da “criança lúdica”, ou seja, o papel dos mesmos na formação dos hábitos lúdicos dos filhos? As concepções, atitudes e atribuições sobre o brincar são diferentes de família para família? Que variáveis causam essa variabilidade?

Co-relacionar a actividade lúdica com a família não é tarefa simples. Se pensarmos na família de uma forma sistémica, claramente nos damos conta de um elevado número de variáveis que criam, entre si, ligações de difícil controlo. A família constitui um dos principais contextos de vida da criança. Embora se discuta acerca do seu papel, composição, estrutura e organização actual, não deixa de continuar a “ser elemento-chave na vida e no desenvolvimento da criança” (Correia, 2005, p. 61). A sua estrutura em contínua transformação e a multiplicidade de visões em torno desta concede-lhe, no entanto, uma certa imprecisão temporal e espacial.

É no seio da família que a criança vai interiorizar valores, atitudes, papéis, etc. É na família que se desenvolve, de forma natural, o processo essencial de transmissão de costumes, de conhecimentos e de tradições (Reimão, 1994, *cit. in* Homem, 2002), incluindo-se aqui também todo o património lúdico.

Neto (2001a) menciona as influências parentais como uma das variáveis de estudo utilizadas em investigações sobre o desenvolvimento da criança e o jogo. Os factores familiares são apontados como responsáveis por interferir no universo lúdico, salientando a importância da interacção entre pais e filhos. O modo como esta interacção ocorre e as atitudes geradas pela mesma, podem afectar o equilíbrio emocional e afectivo da criança, reflectindo-se na sua actividade lúdica.

Factores ligados ao meio, tais como a estrutura familiar, o ambiente, a educação e a cultura, podem não só determinar e influenciar o desenvolvimento global da criança, mas também, condicionar o estilo do seu comportamento lúdico (Pessanha, 2001).

Há uma questão que será relevante explorar que se prende com a participação dos pais nas brincadeiras dos seus filhos. Sendo que esta é fundamental, deverá ser uma participação solicitada, devem ser meros espectadores ou devem tomar a iniciativa? É essencial que os pais se aproximem das crianças de uma forma respeitadora, considerando sempre se há receptividade por parte destas. Observar e aprender como a criança brinca, como interage com pessoas e objectos é fundamental para os pais. A brincadeira partilhada entre pais e filhos facilita o conhecimento mútuo, faculta aprendizagens de carácter informal, desenvolve competências pessoais e sociais: tomada de decisões, resolução de conflitos, resistência à frustração, expressão de sentimentos, etc. Fonseca (1999) sublinha a necessidade de a participação dos pais nos jogos e brincadeiras dos filhos ser uma actividade o mais natural possível.

Outro dos princípios que deve nortear os pais com o objectivo de potenciar a capacidade de brincar dos filhos, passa por facultar um contexto que facilite a mesma. O facto de o contexto incitar ao jogo e à brincadeira, pode ser indicativo para a criança que estas actividades são aprovadas e

encorajadas pelos pais (Hohmann e Weikart, 2003). Os pais podem seleccionar e organizar os materiais com que a criança brinca e influenciar aspectos espaciais e temporais. Cabe aos pais também proporcionar situações e oportunidades que estimulem a brincadeira.

De forma a existir sucesso no envolvimento entre filhos e pais na brincadeira é importante que os últimos procurem ver as coisas na óptica dos primeiros e possibilitar que sejam as crianças a conservar o domínio na situação lúdica. Assim, é importante que os pais participem sem comandar. Os pais devem ainda mostrar interesse pelos comportamentos lúdicos dos filhos reforçando-os positivamente, mesmo que o produto não seja o pretendido, e, à medida que a criança vai tendo sucesso, devem apresentar-lhes novos desafios.

A família deve respeitar a individualidade, as dificuldades e as potencialidades singulares da criança, necessitando, em alguns casos, de ser orientada em relação às actividades lúdicas a proporcionar às crianças.

As mudanças sociais ocorridas tiveram impacto na estrutura familiar, diminuindo as oportunidades das crianças brincarem (Pedro, 2005). As mutações ocorridas fizeram com que a actividade espontânea, imprevisível, do passado, desse lugar a uma actividade mais sistematizada e organizada na actualidade. Neto (1999, p. 49) sustenta que se passou do “estímulo ocasional” a uma “hegemonia do estímulo organizado”.

O grau de interesse conferido pelos pais à escolha de actividades para o preenchimento dos tempos de lazer da criança, está dependente de um conjunto de factores: nomeadamente: “habilitações académicas, classe social, constituição da família, experiências anteriores, local de habitação, distancia do local de trabalho, horários referentes à prática da actividade, dificuldades económicas, etc.” (Neto, 1994, p. 8).

Pelo que foi dito, claramente se depreende que a família é um contexto que tem uma grande influência na expressão lúdica da criança. Esta expressão é determinada quer pelas características que apresenta, quer pela opinião que tem sobre a actividade lúdica, quer mesmo pelas atitudes que tem relativamente à mesma (Kooij, 2003).

Conhecer de forma mais aprofundada as implicações do contexto familiar no campo da ludicidade é um assunto que urge conhecer melhor.



# Capítulo II

## A CRIANÇA COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

---

*“Sou como a rã de um filme que eu vi. Era a história de uma rã verde que tinha ido parar a um mundo vermelho e então não sabia lá muito bem o que fazer”*

*(Strecht, 1999, p. 197)*

*“... toda a educação é especial,  
varia a especialidade”*

*(Macedo, 1998)*

Neste capítulo analisamos o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE), procurando realçar que o surgimento deste conceito decorre da defesa de um conjunto de princípios e valores educativos. Iremos ainda traçar o longo percurso da reafirmação do direito à educação para todos, ou seja, rever o movimento histórico para a inclusão, procurando identificar ideias e práticas desde os modelos educacionais segregacionistas aos modelos educacionais inclusivos. No traçar da evolução histórica do atendimento à população com deficiência procuraremos examinar as grandes linhas de evolução, nomeadamente: a antiguidade e Idade Média; os séculos XVII - XVIII; o século XIX - a era das instituições; a época contemporânea; a integração e a inclusão. Para finalizar, procuraremos evidenciar a importância da Actividade Lúdica, particularmente para a Criança com NEE.

## 2.1. NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: CONCEITO

---

O conceito de NEE surgiu em finais da década de 70, como resultado de amplos estudos e veio “agitar” as perspectivas de intervenção educativa. Podemos considerar o seu uso decisivo na forma de encarar a criança “diferente”. Pretendeu alterar a tradicional classificação, que se fundamentava em critérios médicos, passando a destacar-se aspectos de ordem pedagógico-educativa. Na escola o conceito de NEE designa, de acordo com Rodrigues (2001) “os alunos que apresentam condições de deficiência ou níveis de desempenho escolar mais baixos que a ‘média’” (p.15). A designação de NEE considera o desajustamento entre as exigências do meio e as capacidades particulares da criança responder às mesmas (Rosera, Serrahima & Elias, 2004).

O aluno com NEE pode necessitar, face às condições específicas que apresenta, de apoio dos serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso académico. Por condições específicas considera-se “o conjunto de problemáticas relacionadas com autismo, surdocegueira, deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência motora, perturbações emocionais graves, problemas de comportamento, dificuldades de aprendizagem, problemas de comunicação, traumatismo craniano, multideficiência e outros problemas de saúde” (Correia, 2004, p. 374).

Um aluno tem NEE se tem dificuldades de aprendizagem que exigem adaptações das condições em que se processa o ensino/aprendizagem, isto é, manifesta uma dificuldade significativamente maior em aprender do que a maioria dos alunos da mesma idade ou uma incapacidade ou incapacidades que o impedem de fazer uso das mesmas oportunidades que são dadas nas escolas a alunos da mesma idade (Davidson, *cit. in* Niza, 1996).

Rodrigues (1999) esclarece que considerar que um aluno tem NEE é substancialmente “em primeiro lugar que ele tem necessidades educacionais (e não só necessidades de tratamento ou ocupacionais), em segundo lugar que algumas das necessidades que ele possui são especiais (no sentido que não fazem parte do repertório de respostas da escola regular) e finalmente que só algumas das necessidades educativas são especiais; outras (frequentemente a maioria) não o são (...)” (p. 71).

São variadas as vantagens associadas ao uso do termo NEE. Em primeiro lugar, desviou o centro de problema que deixa de ser a criança e passa a ser a escola. Um dos pontos da Declaração de Salamanca refere que “as escolas devem ajustar-se a todas as crianças independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (UNESCO, 1994, p. 18). É um conceito menos estigmatizante, logo menos preconceituoso, embora não deixando de rotular. Veio ainda ampliar o campo da educação especial ao permitir contemplar outra população para além dos deficientes, nomeadamente os problemas emocionais, as dificuldades de aprendizagem, os problemas de comportamento, as perturbações da linguagem oral, a sobredotação, etc. Preconiza que os currículos devem ser abertos e flexíveis, adaptados às condições particulares de cada sujeito, procurando que os programas sejam concebidos, não em função do tipo de deficiência, mas em termos diferenciados e individualizados. Outra das vantagens que lhe pode ser apontada é o facto de não se aplicar só às crianças durante a

escolaridade obrigatória mas também a adultos ou a crianças com idade inferior à da escolaridade obrigatória.

Uma visão positiva do termo é apresentada pela OCDE (1995), que considera que “o conceito de NEE é tomado, não no sentido de uma incapacidade específica que se atribui à criança mas ligado a tudo o que lhe diz respeito; às suas capacidades, todos os factores que determinam a sua progressão no plano educativo” (p. 14)

De modo geral, o uso do conceito referido é considerado como vantajoso quando comparado com as terminologias tradicionais, no entanto, não deixam também de lhe ser apontadas algumas críticas. No entender de Felgueiras (1994), trata-se mesmo de um conceito “discriminador e controverso” (p. 23). Leite (2005) é crítica quanto à compreensão do conceito de NEE, defendendo que nem sempre foi a mais adequada. Advoga mesmo que “em muitas situações, a deturpação ou a incorrecta interpretação do conceito levou a identificá-lo exclusivamente com a noção de défice, esquecendo o essencial que o norteava, isto é, o provimento de meios educativos que anulassem ou diminuíssem as barreiras colocadas às aprendizagens das crianças” (Leite, 2005, p. 6). Este conceito tem sido trivializado, usado com algum impudor por aqueles que, segundo Correia (2003, p. 16), “constantemente, com a marca da pomposidade científica, nos que vão dizendo que «todos temos necessidades educativas especiais», usando o termo a torto e a direito”... “no sentido de se afirmarem e de o venderem ao público em geral.”

Bénard da Costa (2006) por sua vez, considera que a expressão NEE “brindou” com a transferência de um modelo médico para um modelo pedagógico mas defende que essa terminologia “se enquadra no contexto da «integração», adoptando uma perspectiva educativa centrada nos problemas e nas dificuldades dos alunos e que aponta, essencialmente para medidas especiais de intervenção, ou seja, medidas extrínsecas ao regular funcionamento da sala de aula” (p. 21).

O conceito de NEE não vem substituir completamente o de deficiência, com este último a continuar a ser utilizado para fins epidemiológicos e científicos.

Encontramos quando investigamos o conceito de NEE, definições que abarcam uma grande amplitude de dificuldades, desde problemas que vão do grau ligeiro ao severo e com um carácter mais ou menos prolongado. As NEE's de carácter temporário são caracterizadas por ocorrerem só num determinado momento do percurso escolar e manifestam-se por problemas de grau ligeiro. Já as de carácter permanente manifestam-se ao longo de todo o percurso escolar e resultam em alterações significativas no desenvolvimento do aluno. As NEE de carácter permanente “impõem” adaptações generalizadas do currículo, enquanto as temporárias são aquelas em que a modificação do currículo é parcial (Correia, 1999). Simeonsson (1994, *cit. in* Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira, & Vilhena, 1998) apresenta-nos outra classificação das NEE, diferenciando-as em função da intensidade e da frequência. No cruzamento destas variáveis surgem dois grupos de problemas: de alta frequência e baixa intensidade e de baixa frequência e alta intensidade. São casos típicos da última situação, as alterações sensoriais, tais como a cegueira e a surdez, o autismo, a paralisia cerebral, o síndrome de Down, entre outros.

A organização do atendimento a prestar é dependente dessa distinção.

## **2.2. ENQUADRAMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM NEE**

---

### **2.2.1. Da exclusão à Integração**

A escola confronta-se com uma grande heterogeneidade a vários níveis todavia, a consciencialização para a questão da diversidade tem sido gradual e morosa e solicita transformações e a reconceptualização de aspectos fundamentais. Esta multiplicidade levanta também novos desafios à escola havendo necessidade desta se adaptar, enfrentar novos desafios e responder-lhes de forma eficaz.

Se é hoje quase unanimemente aceite que a escola é para todos, que todas as crianças devem aprender juntas independentemente das características de natureza biológica, sócio-cultural, psicológica e educacional que apresentam, necessário será termos presente que para se chegar a esse reconhecimento foi percorrida uma longa história, e só conhecendo o passado poderemos compreender o presente e projectar/construir o futuro.

A visão da deficiência ao longo da história da humanidade está radicada numa série de condicionantes sociais, culturais, históricas, políticas, económicas, etc. Os conceitos de educação, de deficiência, de diferença, estão, de facto, arraigados aos contextos, resultando das construções sociais dominantes. As transformações que ocorrem na sociedade vão ter repercussões no sistema escolar, criando novos e constantes desafios para o mesmo.

A organização de respostas educativas às crianças com NEE tem passado por diversas transformações, desde a segregação à normalização/integração sendo frequente, no discurso actual, o termo inclusão, podendo encontrar-se designações distintas para classificar as grandes etapas da história da educação especial.

Encontramos inúmeros exemplos associados à não aceitação da diferença, à marginalização, ao isolamento, à incompreensão e à exclusão do sujeito portador de deficiência na sociedade. A Grécia Antiga e a Idade Média são períodos caracterizados pelo repúdio chegando o sujeito que apresentava deficiência a ser vítima de infanticídio. A deficiência surge nesta fase associada a crenças sobrenaturais.

Durante os séculos XVII e XVIII, deficientes mentais coabitavam, em instituições estatais, com delinquentes, pobres, idosos e eram mantidos longe da vista do público (Jiménez, 1997) ou seja, retirados da vida comunitária social.

Nos finais do século XVIII e princípios do século XIX, começa a surgir a percepção da necessidade de auxiliar os sujeitos portadores de deficiência numa base assistencial. No entanto, este atendimento não tinha em conta o desenvolvimento educativo e pessoal dos indivíduos com deficiência.

Na etapa entre o final do século XIX e início do século XX começaram a surgir instituições especializadas com características distintas, deixando de se tratar de forma indiscriminada as deficiências. Passa-se de um modelo marcadamente assistencial para um modelo de intervenção especializada. González (1993, *cit. in* Ferreira, 2003) classifica o séc. XIX e a primeira metade do séc. XX

como a “era das instituições”; as décadas de 50 e 60 denomina-as de “assistência social”, e as décadas de 70 e 80 como sendo relativas à construção dos conceitos de “normalização e integração”. Na primeira metade do século XX, o sujeito “deficiente é considerado como um doente: a atenção que recebe é fundamentalmente médica, os profissionais que o atendem são pessoas da área da saúde (médicos, enfermeiras, etc.) e a organização das instituições é a mesma que a dos centros hospitalares” (Rubio, 1998, p. 19).

Numa primeira fase, a deficiência foi considerada tendo por base critérios predominantemente técnicos. Esta perspectiva teve “como consequência o privilegiar de respostas educativas cuja tónica fundamental foi a segregação da criança/jovem do sistema educativo regular” (Madureira & Leite, 2003, p. 21).

O movimento integrativo surge inicialmente nos países nórdicos tendo sido progressivamente difundido nos países da Europa. Este movimento evoluiu e afirmou-se, constituindo um marco decisivo para essa mesma afirmação a legislação *Public Law 94-142* (The Education for All Handicapped Children Act). Surgiu em 1975 e veio decretar que, de forma gratuita e universal, as crianças portadoras de deficiência sejam integradas com os seus pares.

Outra referência ímpar que provocou mudanças sociais significativas no atendimento às crianças com NEE, foi o relatório Warnock, publicado em 1978 no Reino Unido, e que deu início a um ciclo que facultou espaço aos movimentos de integração e de inclusão. Este relatório veio defender que o nível de desenvolvimento e aprendizagem das crianças não depende somente das suas características individuais, sendo também influenciado pelas condições que lhe são proporcionadas na escola. Ou seja, o relatório realça que o importante não é o tipo de deficiência que o indivíduo possui mas antes as exigências específicas e as respostas que a mesmas evocam ao sistema educativo. Este relatório vem então, ao contrário do que até aí se fazia, enfatizar o grau e o tipo de problemas de aprendizagem ao nível psicopedagógico, ao invés de o fazer segundo uma abordagem médica (Zêzere, 2002).

Como consequência da *Public Law 94-142*, do relatório Warnock e de vários movimentos de integração difundidos pela Europa, surge o conceito de NEE, conceito este que não se centraliza já nas incapacidades da criança, nem na segregação da mesma do ensino regular (Felgueiras, 1994). Outro dos aspectos relevantes decorrentes da *Public Law 94-142* e do relatório Warnock prende-se com a importância dada aos pais dos alunos com NEE na condução e colaboração na educação dos seus filhos.

Reportando-nos especificamente, e de forma muito genérica, à evolução da educação especial em Portugal, poderemos dizer que as crianças com deficiência só no século XIX começaram a ser alvo de uma intervenção mais organizada de ensino, ainda que nitidamente segregado e só quase no final do século XX passam a dispor de uma educação no ensino regular com os seus pares (Bairrão et al. 1998).

Nos finais dos anos 60, as ideias de segregação que até aí eram dominantes, começaram a ceder, havendo necessidade de se encontrarem respostas sociais e educativas mais justas. Movimentos de várias ordens vieram colocar em causa o sistema tradicional de educação especial que é caracterizado por Felgueiras (1994), como “discricionário, antidemocrático e ilegal” (p. 24). Para a ênfase dada à

integração contribuíram vários movimentos de defesa dos direitos humanos e das crianças; movimentos políticos, que vêm realçar o direito à igualdade de oportunidades na educação; movimentos de pais, com força reivindicativa e geradores de pressão do Estado e ainda o percurso científico e os resultados de algumas investigações sobre escolas e classes especiais.

O atendimento a crianças com NEE tem evoluído em Portugal de forma análoga a outros países ocidentais, embora com menos celeridade. Em 1986, em Portugal, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) afirma-se o direito dos indivíduos a uma educação de qualidade e assiste-se a alterações na forma de assegurar o desenvolvimento das crianças com deficiência. Um dos objectivos do ensino básico, mencionado na mesma, refere a importância de “Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente, a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” (art.º 7 – alínea j).

Em termos legislativos no nosso país é imprescindível a referência ao Decreto-Lei 319/91 que, marcado por influências inglesas e americanas, veio introduzir conceitos considerados basilares para a orientação e o acompanhamento escolar e educativo de crianças e jovens que frequentam os estabelecimentos básicos do Ensino Básico e Secundário (Sanches, 1996). A legislação mencionada é reveladora das tendências integradoras no nosso país que, embora sejam visíveis na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, só com o Decreto-Lei 319/91, aparecem confirmadas (Bairrão et al., 1998). Este diploma tem inerente uma política integradora, ficando clara “a substituição da classificação em diferentes categorias, baseada em decisões de foro médico, pelo conceito de «alunos com NEE», baseado em critérios pedagógicos” (Decreto-Lei n.º 319/91), introduzindo o conceito de *meio menos restritivo possível*, que parte da premissa que a criança com NEE deve ser educada conjuntamente com a criança que não apresenta NEE. Só quando o tipo e gravidade do problema o exigem, é que se deve afastar estas crianças das estruturas regulares de ensino (Correia, 2005). Apesar deste decreto desempenhar um avanço verdadeiramente expressivo na legislação portuguesa, encontra-se, segundo Ribeiro (2002) “redigido, por imperativos constitucionais, de forma vaga, geral e abstracta, facto que torna difícil a sua praticabilidade, em tempo oportuno” (p. 40). Já no entender de Correia (2003) este diploma peca pelo facto de não esclarecer condignamente o significado que as diversas problemáticas abarcam. Recentemente, o Decreto-Lei supracitado foi revogado pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, publicado no *Diário da República*, 1.ª série, n.º 4.<sup>1</sup>

Com a integração, partimos de uma noção de deficiência arreigada em critérios médicos para uma forma de a conceber numa perspectiva que poderemos designar de educacional.

Segundo a National Association of Retarded Citizens (NARC), a integração “ é uma filosofia ou princípio de oferta de serviços educativos, que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas ao plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima

---

<sup>1</sup> Esta legislação define “os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular, cooperativo ou solidário” (artigo 1.º). Uma vez que este Decreto-Lei assenta numa filosofia inclusiva, voltará a ser analisado no ponto seguinte.

integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes... (*cit. in* Jiménez, 1997, p. 29).

A integração pode ser definida como um processo de apoio individual às crianças com NEE, para que as mesmas participem no programa em vigor e não alterado da escola (Bénard da Costa, 1999). Encontramos várias modalidades na integração no ensino regular das crianças que apresentam NEE, que vão desde "... salas de apoio permanente com materiais e equipamentos específicos para alunos com deficiência mental severa..." até "... acções de formação de curta duração, fornecimento de textos, conversas e sugestões em situações informais..." nas situações menos complexas (Campos, 1994, p. 10).

Todavia, o conceito de integração acabou por não conseguir dar resposta à multiplicidade de situações, como era ambicionado.

### **2.2.2.A Inclusão: como Filosofia e como Prática**

Podemos dizer que nem sempre encontramos distinções claras nos conceitos de integração e inclusão, embora muito se tenha investigado sobre esta diferenciação. Há, no entanto, necessidade de a fazer. Um elevado número de autores chega a ficar embaraçado perante esta distinção e concede igual significado a ambos, quer no plano didáctico como no pedagógico (Ribeiro, 2002). Porter (1997, *cit. in* Hegarty, 2001) apresentou alguns critérios que facilitam a distinção, referindo, por exemplo, que a integração é centrada no aluno enquanto a inclusão foca a sala de aula.

Correia (2005) adverte para o facto de o termo inclusão se exceder face ao de integração e justifica-o expressando que este último procura colocar o aluno com NEE na curva da normalidade, enquanto o conceito de inclusão pretende arrogar que a heterogeneidade é uma condição muito positiva.

A perspectiva inclusiva surge nos anos 90 associada substancialmente às críticas feitas às práticas integrativas. Vários factores contribuíram para o surgimento deste paradigma. Segundo Kronberg (2003) há quatro diferentes áreas que concorreram para a mesma: a familiar, a institucional, a governamental e a do conhecimento que advinha da prática.

O conceito de inclusão está revestido de alguma discussão pelo facto de ser bastante vago e sujeito a diferentes interpretações. Correia (2003) adverte mesmo para o facto de que quando falamos de inclusão ser "importante que explicitemos muito bem o termo, sob pena de podermos não estar a falar da mesma coisa" (p. 15).

A inclusão é uma filosofia vital, "é uma forma melhor de viver. É o oposto da segregação e do 'apartheid' (Pearpoint & Forest, 1999, *cit. in* Garcia, Caldera, Castro, Fernández & Díaz, 2005, p. 40).

Uma referência impar quando nos referimos à educação especial é a conferência de Salamanca, que marcou significativamente as práticas, atitudes e políticas em torno da mesma. A concepção de escola inclusiva conheceu a sua consagração na referida conferência, onde foram traçadas as orientações para a pôr em prática. Organizada pela UNESCO em colaboração com o Ministério da

Educação e Ciência de Espanha, teve representantes oficiais de noventa e dois países e vinte e cinco delegados de organizações internacionais que se reuniram em Salamanca, de 7 a 10 de Julho de 1994, em prol da Educação para Todos. Este acontecimento teve eco à escala mundial e as repercussões que dele resultaram são significativamente marcadas pelas características subjacentes à região em que a sua influência se fez sentir (Bénard da Costa, 2006). Vem reconhecer-se a urgência de que a escola atenda a todas as crianças, se ajuste às suas necessidades, independentemente das NEE que apresentam. No “enquadramento da acção” da referida conferência encontramos que: “o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos...” (UNESCO, 1994, p. 11).

Alguns dos aspectos considerados fundamentais na supracitada declaração são: “o direito de todos à educação, a vida integrativa e inclusiva como princípio director, a pedagogia centrada nas crianças, o desenvolvimento de programas educativos para adultos com deficiências, igualdade de oportunidades para todos, reabilitação de base comunitária, cooperação entre vários serviços e a participação de organizações de pessoas com deficiência para além das fronteiras nacionais” (Bloemers, 2003, p. 220)

O conceito de NEE na Conferência Mundial de 1994 é retomado, redefinido e ampliado a “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares” abrangendo “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p. 6). Este grande acontecimento na Educação inclusiva vem provocar um maior questionamento acerca do sistema de ensino e também dos sujeitos envolvidos no processo (Rodrigues, 2006). No nosso país há a salientar, em termos legislativos, o Despacho 105/97 e o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, arregidos numa perspectiva inclusiva. Três anos após a Declaração de Salamanca, os seus princípios surgem consagrados no despacho 105/97, “onde se faz opção por uma orientação claramente inclusiva para a educação portuguesa” (Rodrigues, 2003, p. 90). Este despacho aponta novas perspectivas em termos legislativos, referindo como finalidade essencial do processo educativo o desenvolvimento e a formação global de todos em condições de igualdade de oportunidades, no respeito pela diferença e autonomia de cada um. Assevera que se devem “centrar nas escolas as intervenções diversificadas necessárias para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens; assegurar de modo articulado e flexível, os apoios indispensáveis ao desenvolvimento de uma escola de qualidade para todos” (Despacho 105/97). No Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, é perceptível uma filosofia inclusiva.

Actualmente é aceite que todas as crianças têm características distintivas, particularidades que lhe são próprias e que é necessário respeitar. A inclusão tem merecido, graças ao seu carácter



eminentemente social, um apoio generalizado de pais, profissionais e comunidade científica (Ministério da Educação, 2006).

A generalização da educação a todas as crianças/adolescentes teve como consequência uma população muito diversa no seio da escola. A escola da actualidade lida com uma grande diversidade de alunos confrontando-se com um “grupo heterogéneo (do ponto de vista das atitudes, do capital escolar, do capital escolar, dos projectos, das personalidades, etc.)” (Perrenoud, 1993, p. 28). Se por um lado esta heterogeneidade pode constituir um manancial de riqueza, por outro levanta aos professores questões essenciais, muitas vezes difíceis de dar resposta. A diversidade não pode mais ser encarada como problemática mas como um “desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais...” (Sanches & Teodoro, 2006, p. 72).

Há no entanto, que reflectir sobre a generalização do ensino. Não será a escolarização massiva uma forma de exclusão? A massificação deveria centrar-se não somente no acesso mas na qualidade educativa das crianças e jovens em contexto escolar. Barroso (2003) defende que a escola se massificou sem no entanto se democratizar, ou seja, “sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos” (p. 31). E a inclusão, como adverte Veiga, Dias, Lopes & Silva (2000), “não pode traduzir-se em arrumar as crianças num lugar, mas sim em fazer com que se sintam presença de uma unidade” (p. 18). A ênfase na actualidade está orientada para o currículo, na possibilidade da escola desenvolver respostas alternativas dirigidas, ao invés de se centrar no carácter clínico ou patológico que a criança apresenta. A passagem da perspectiva centrada no aluno, em que se partia do pressuposto que as suas dificuldades escolares provinham “das suas características individuais, das suas deficiências, do seu ambiente social e das suas características psicológicas” (UNESCO, 1996, p. 37), para a perspectiva curricular, tem inerentes alguns princípios: “qualquer criança pode sentir dificuldades na escola, estas dificuldades podem sugerir maneiras de melhorar o ensino, estes melhoramentos conduzem a melhores condições de aprendizagem para todos os alunos...” (Ainscow, 1998, p. 71). Esta perspectiva curricular pressupõe diversidade e tem que ser pautada pelos vectores da flexibilização, adequação e diferenciação pedagógica. Estes conceitos são cruciais, quando falamos de uma pedagogia que viabilize uma escola aberta e acessível a todos.

Há uma questão que se coloca à escola de forma muito premente e à qual a mesma amplia esforços no sentido de lhe dar resposta: como fazer aprender, de forma significativa e eficaz, públicos diversificados sem incorrer numa discriminação dos que partem com maior distância ou diferença face à cultura dominante? Os currículos etnocêntricos/monoculturais deixam de fazer sentido face ao reconhecimento da importância de uma escola onde todos têm lugar. A diferenciação de estratégias tem ganho crescente importância e procura fomentar situações de aprendizagem eficazes. A diferenciação curricular defendida pela perspectiva inclusiva “é a que tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças...” (Rodrigues, 2003, p. 92). Assim, se

por um lado há necessidade de aproveitar as oportunidades facultadas pelo currículo regular, seguindo-o, sempre que tal seja possível, não podemos por outro, descurar da necessidade de encontrar estratégias diferenciadas (Rodrigues, 1991). Encontrar forma de dar resposta a estas duas necessidades não constitui tarefa fácil até porque incorremos no risco, aquando do planeamento curricular para turmas heterogéneas, de, tal como adverte Leite (2005), “tratar” de forma marginal o currículo nacional. Há então que proporcionar um ensino flexível sem interferir com a integridade curricular da sala de aula inclusiva e até mesmo com a ecologia social (Sandall & Schwartz, 2005).

Crahay (2002) coloca uma questão particularmente interessante a propósito da diferenciação da acção pedagógica. Terá esta como finalidade: “reduzir ou gerir a heterogeneidade das turmas?” (p. 291). De facto, a diferenciação do currículo implica diferentes amplitudes. Podemos considerar como ponto de partida para as adaptações curriculares o que o aluno pode fazer com e como os restantes alunos. As adaptações podem recair sobre questões determinantes do currículo (objectivos, conteúdos, tempo necessário à realização da escolaridade, recursos especiais) ou sobre os restantes elementos do mesmo (organização do espaço, estratégias e actividades, recursos pedagógicos, modos de avaliação). Saber qual o limite das mesmas é uma questão que obtém diferentes respostas em função da perspectiva de diferentes autores. Madureira e Leite (2003) sugerem a seguinte hierarquia de adaptações curriculares possível: adaptações ao nível da organização do espaço, adaptações ao nível das estratégias e actividades, adaptações ao nível dos recursos, adaptações ao nível da avaliação e da duração temporal e adaptações ao nível de conteúdos e objectivos. A primeira adaptação mencionada é aquela em que há um menor afastamento face ao currículo comum e a última a que tem uma relação com o currículo comum de maior afastamento. A tónica deixa de se centrar na deficiência da criança mas na resposta educativa de que a escola, o professor e a turma farão uso para promover o desenvolvimento da criança, ou seja “a normalidade ideal imposta, o mito da uniformidade cultural, a exigência da adaptação da criança à escola constituem uma panóplia de ideias enraizadas na cultura escolar que têm de ser abandonadas” (Pereira, 2004, p. 59)

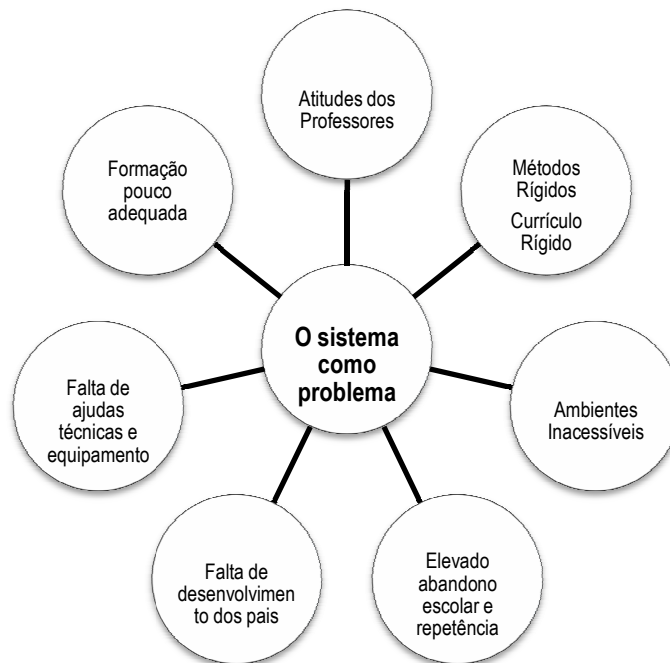
Consideramos os esquemas seguintes bem elucidativos das duas perspectivas apresentadas: por um lado, aquela que considera a criança como elemento exclusivo do problema educativo e a que coloca o sistema educativo como componente central.

**Figura 1 – As diferenças individuais como problema**



Fonte: Ainscow (1994, cit. in Bénard da Costa, 2006, p. 18)

**Figura 2 – O sistema como problema**



Fonte: Ainscow (1994, cit. in Bénard da Costa, 2006, p. 18)

A sensibilização para a diferença por parte dos docentes é essencial para desencadear processos de adaptação dos ambientes de aprendizagem.

Das várias recomendações apontadas em Salamanca (*Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*), na secção relativa às directrizes para a acção a nível nacional, salientamos o ponto do recrutamento e treino de pessoal docente. Aqui encontramos uma clara referência à importância da formação inicial dos docentes, onde se deve “fomentar uma atitude positiva face à deficiência e desenvolver a compreensão sobre o que pode ser realizado nas escolas com os recursos locais existentes. O conhecimento e as competências exigidas são, essencialmente, as relativas a um ensino de qualidade e incluem necessidades especiais de avaliação, conteúdos sobre adaptação curricular, utilização de tecnologia de apoio, métodos de ensino individualizado capazes de responder a um largo espectro de capacidades, etc.” (UNESCO, 1994, p. 27).

Se bem que a escola inclusiva é algo inquestionável, a prática que se vive nas nossas escolas continua muito marcada pela influência de medidas de apoio educativo e pedagógico com enfoque numa perspectiva compensatória (Cadima, Gregório, Pires, Ortega & Horta, 1998). Rodrigues (2003), a propósito da utopia que envolve a inclusão, coloca duas questões: “Poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é?” “... se a sociedade está longe de ser inclusiva poderá ser a escola uma ilha de inclusão num mar de exclusão” (p. 91). Falamos de heterogeneidade mas não viveremos ainda imersos numa cultura da homogeneidade? De diversas formas, a exclusão continua a fazer parte da realidade diária.

A inclusão, no entender de Díez (2004), pode ser encarada enquanto processo inacabado e não alcançado integralmente. Na filosofia inclusiva temos que considerar não somente os contextos escolares mas precisamos de ter em conta uma grande variedade de contextos naturais em que a criança e a família vivem (Correia & Serrano, 2005). Ou seja, o desenvolvimento de um paradigma inclusivo para as escolas deve ter como base uma perspectiva sistémica (Morgado, 2003). Esta visão envolve um amplo leque de sujeitos, assim “além dos pais, dos governos, dos professores, dos investigadores e especialistas, a sociedade em geral e, em particular todos os parceiros no campo educativo, têm um papel importante a desempenhar” (Bénard da Costa, 1999, p. 7). Portanto, há responsabilidades a assumir por diversas entidades para implementar um sistema inclusivo.

Ao Estado cabe decretar as reformas necessárias, financiar os recursos humanos e materiais, dotar as escolas de maior autonomia para assim poderem elaborar adequações face à sua realidade.

A escola deve desenvolver novas competências e atitudes: operar mudanças conceptuais e estruturais, flexibilizar, fomentar percursos de formação, sensibilizar a comunidade face à inclusão, apoiar as famílias, favorecer uma planificação e uma comunicação adequada com a comunidade educativa.

A família deve procurar ter uma participação efectiva na vida da escola, em todos os processos que envolvem o desenvolvimento do currículo.

A comunidade com os diversos serviços deve procurar ajudar a escola, os pais e a criança. O favorecer “da educação inclusiva implica a capacidade de cada comunidade escolar se ir ‘pensando’ e reestruturando, procurando encontrar respostas cada vez mais efectivas” (Caldeira, Pães, Micaelo & Vitorino, 2004, p. 7)

Ficou traçado o caminho da educação especial até à contemporaneidade. Embora tenham ocorrido várias alterações sabemos que muitas vezes não passaram de mudanças nas terminologias, não advindo das mesmas os efeitos práticos desejáveis.

### **2.3. A IMPORTÂNCIA DA ACTIVIDADE LÚDICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM NEE**

---

As características intrínsecas à criança ou ao meio no qual ela cresce e se desenvolve não influenciarão o seu comportamento lúdico? O brincar/jogar desenvolve-se de formas diferenciadas? E se existem NEE? Pode a criança vivenciar em plena igualdade de direitos as situações lúdicas? São estas algumas das questões que norteiam esta reflexão que procura ser uma sinopse dos capítulos anteriores.

Embora a investigação acerca da importância da actividade lúdica para o desenvolvimento infantil tenha evoluído exponencialmente, há poucos estudos que correlacionem a mesma com o campo de pesquisa das NEE. Brandão (1999) apresenta-nos algumas das possíveis razões que justificam esta situação, que podem ser reunidas em dois grandes grupos de factores: factores de cariz metodológico e factores que se prendem com a pouca valorização dada até ao início dos anos 80 à actividade lúdica, nomeadamente na intervenção dirigida a crianças com NEE.

Há factores que vão interferir no universo lúdico e que vão originar variabilidade. Podemos apontar, entre outros, os familiares<sup>2</sup>, os individuais e os sócio-culturais. Os factores individuais permitem esclarecer como é que ao longo das diversas fases do desenvolvimento da criança, esta se vai comportar relativamente à situação lúdica. Os factores sócio-culturais justificam que as características sócio-culturais da população onde a criança se encontra inserida têm influência sobre a actividade lúdica. A análise destes factores visa responder aos efeitos que as assimetrias sociais, os níveis socioeconómicos, os padrões de cultura e qualidade de vida têm no desenvolvimento lúdico das crianças. O conhecimento alargado dos factores a que fizemos referência no desenvolvimento lúdico é assumido como um elemento de extrema importância em áreas de intervenção educativa, terapêutica e comunitária (Neto, 2001a). A actividade lúdica, como se clarificou, não se manifesta da mesma forma em todas as crianças, tratando-se de um fenómeno indivisível das condições intrínsecas de cada uma. No domínio da ludicidade, cada criança é um ser único e a este propósito é elucidativa a afirmação de Fonseca (1999) que considera que “frequentemente o atingimento das diferentes capacidades não é uniforme e há assim uma grande variabilidade nas suas capacidades, exibindo cada criança um perfil único” (p. 10). A actividade/comportamento exploratória(o) por exemplo, é distinta(o) de criança para criança, desenvolvendo-se em função da interacção que estabelece com o contexto envolvente. No entanto, a dimensão dessa interacção está dependente da capacidade que a criança tem para a mesma (Passos,

---

<sup>2</sup> A importância dos factores familiares foi analisada no ponto 1.5. do capítulo I

1999). Só uma visão integrada e articulada da criança e do seu contexto de vida nos oferece uma visão sobre o desenvolvimento da mesma e sobre os factores influentes na actividade lúdica. Não podemos pensar em termos de factores singulares, pois só uma análise multidimensional que envolva múltiplos factores aclara o desenvolvimento da criança e a influência da ludicidade. Assim, procuraremos examinar dois dos modelos teóricos de referência explicativos do desenvolvimento da criança e considerados como os alicerces da intervenção actual: o Modelo Transaccional e o Modelo Ecológico.

O Modelo Transaccional (Sameroff & Chandler, 1975) defende que no desenvolvimento temos que destacar a interacção entre o contexto experiencial e a criança. Falamos então de uma combinação bidireccional. Face a outros modelos explicativos de desenvolvimento, há a realçar neste a igual ênfase dada à criança e ao ambiente, sendo que as vivências providenciadas pelo meio não são encaradas como independentes da criança (Cruz, Fontes & Carvalho, 2003).

Outra das teorias contextuais é a teoria ecológica de Urie Bronfenbrenner. Este, nos anos 80, impulsiona o estudo e a reflexão em torno da ecologia e do desenvolvimento humano (Portugal, 1992). Este autor fundamentou-se nas ideias de Lewin, Piaget e Vygotsky para esboçar alguns dos conceitos básicos da sua teoria, que é actualmente um dos principais referenciais teóricos para o estudo do desenvolvimento humano. Através da sua proposta, Bronfenbrenner procurou superar os modelos de investigação estruturais, até então predominantes na psicologia do desenvolvimento, em direcção a estudos processuais.

Falar sobre a Ecologia do Desenvolvimento Humano e sobre Urie Bronfenbrenner é, basicamente, ressaltar que nos estamos a desenvolver contextualmente, apoiados em quatro níveis dinâmicos e interrelacionados: a Pessoa, o Processo, o Contexto e o Tempo.

A Abordagem Ecológica do Desenvolvimento privilegia os aspectos saudáveis do desenvolvimento, os estudos realizados em ambientes naturais e a análise da participação da pessoa focalizada no maior número possível de ambientes e em contacto com diferentes pessoas - díades, tríades, etc (Bronfenbrenner, 1996). O desenvolvimento humano é, então, definido como "o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida" (Bronfenbrenner, 1989, p. 191). A ecologia do desenvolvimento humano oferece uma perspectiva para a compreensão do desenvolvimento humano e apresenta um conjunto de complexos meios ecológicos ou sistemas em que a pessoa em desenvolvimento é um ser activo, capaz de sofrer influências desses sistemas, ao mesmo tempo em que neles determina mudanças. Segundo Bronfenbrenner (1990, *cit. in* Portugal, 1992), aquilo que ocorre na prática "é uma hipertrofia da teoria e da investigação focalizadas nas propriedades do indivíduo e apenas caracterizações rudimentares do ambiente em que o sujeito se desenvolve" (p. 33). Ou seja, considera que se sabe muito mais acerca dos sujeitos do que sobre os contextos onde estes vivem, ou melhor, acerca da forma como os diferentes contextos afectam o seu desenvolvimento.

De acordo com a Teoria Ecológica de Bronfenbrenner, o sujeito desenvolve-se dentro de um sistema de relações que são afectadas por múltiplos níveis do ambiente mais próximo. Em vez de se

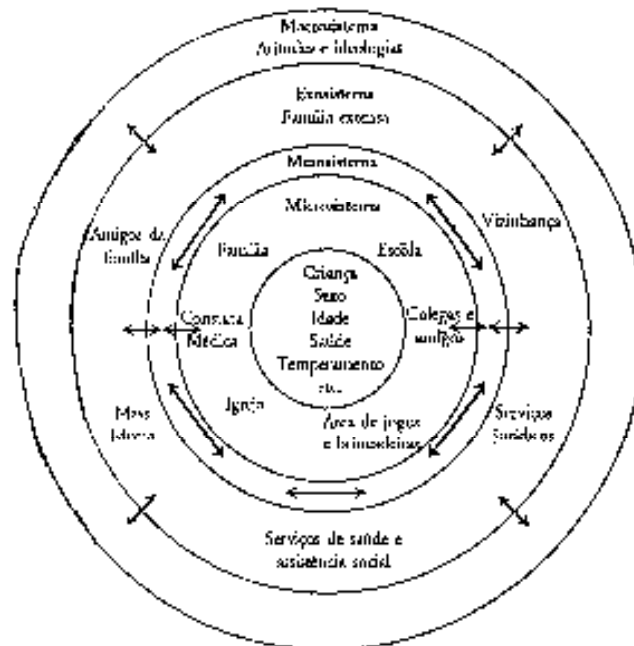
considerar restritamente apenas o micro-ambiente da família onde a criança se encontra, é explicitada a importância de se conhecer os contextos onde o ser humano cresce e se desenvolve durante toda a sua vida. Assim, o sujeito em desenvolvimento é colocado no centro e as suas mais directas interações são estabelecidas com o microsistema, estando os outros contextos mais vastos envolvidos: mesossistema, exossistema e macrosistema (Portugal, 1992).

O Microsistema refere-se ao padrão de actividades, vivência de papéis e relacionamentos interpessoais, experienciados pelo indivíduo em desenvolvimento, num dado ambiente com características físicas e materiais particulares (Bronfenbrenner 1983, *cit. in* Correia, 1999). Este nível é o primeiro e mais interno no esquema do modelo ecológico, onde os indivíduos podem estabelecer interações face a face. A rua, por exemplo, pode ser definida como um microsistema no contexto de desenvolvimento das crianças em situação de rua. A casa, a escola ou o local de trabalho podem também ser citados como exemplos de microsistemas.

O meso-sistema é definido como as inter-relações que se estabelecem entre os principais contextos que contêm a pessoa em desenvolvimento, num ponto particular da sua vida. Como exemplo dessa intersecção, na vida da criança, Bronfenbrenner considerou a família, a escola e o seu grupo de parceiros da mesma idade.

O exossistema envolve a ligação e os processos entre dois ou mais ambientes, onde a pessoa em desenvolvimento actua. Refere-se, assim, aos cenários sociais próximos que afectam as experiências dos indivíduos. Finalmente Bronfenbrenner apresenta o macrosistema que envolve todos os outros. Este “difere do exossistema pelo facto de não se referir a contextos específicos mas a protótipos gerais, existentes na cultura ou subcultura, que afectam ou determinam o complexo de estruturas e actividades que ocorrem nos níveis mais concretos” (Portugal, 1992, p. 37). É o nível mais exterior, a dimensão mais abrangente do modelo de Bronfenbrenner e “engloba” os valores, leis, costumes e recursos de uma cultura particular.

É importante salientar que, de acordo com Bronfenbrenner, os vários níveis do sistema não são isolados uns dos outros. Eles estão interligados de modo complexo e, por sua vez, influenciam a operação que acontece dentro de, e entre os contextos. Esta teoria com o modelo envolvendo diversos sistemas (FIGURA 3) propõe a discussão das questões referentes ao desenvolvimento humano e oferece possibilidades para futuras pesquisas.

**Figura 3:** Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner

Fonte: Bronfenbrenner (1979, cit. in Portugal, 1992, p. 23).

Dentro da sua proposta, Bronfenbrenner, da mesma forma que Lewin, revela o lugar de destaque que é atribuído ao contexto dentro dos processos de desenvolvimento humano. Porém, no caso de Bronfenbrenner existe uma amplificação do espectro de elementos que são incluídos na análise desse contexto, extrapolando os limites do contexto imediato no qual a pessoa se encontra inserida.

Segundo o modelo apresentado, obviamente que não podemos pensar em termos de factores singulares, mas só uma análise causal que envolva múltiplos factores nos variados níveis aclara o desenvolvimento da criança. Para além disso, numa perspectiva ecológica poderemos dizer que face à diversidade de variáveis ambientais que influenciam o desenvolvimento da criança, a actividade lúdica é apenas um deles. Uma visão determinista do impacto da actividade lúdica na criança seria muito reducionista.

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

A existência ou não de problemas relacionados com a própria criança, a nível do seu desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico vai influenciar a prática do lúdico. No caso de haver uma incapacidade, esta pode afectar as manifestações lúdicas, podendo estas ser atípicas, adaptativas, pouco funcionais, excepcionais, normais, etc. (Fonseca, 1999). Estas crianças têm, nalguns casos, uma capacidade de atenção e de motivação mais baixa, causadoras de défice na organização das experiências exploratórias (*Ibidem*). A actividade lúdica nas crianças com NEE pode estar comprometida



se, por exemplo, elas não conquistarem a autonomia corporal, condição indispensável das actividades de exploração, que se traduzirão em aprendizagem e desenvolvimento. O próprio prazer e auto-realização que a actividade lúdica proporciona pode nas crianças com NEE, ser inibido. Estas crianças, pelas limitações que apresentam a nível motor, mental, sensorial, social, podem ver-se privadas de um direito que é, como sabemos, internacionalmente consagrado.

Será então o brincar um acto instintivo ou o resultado natural de um processo de crescimento físico e cognitivo? Garvey (1992) formula “a hipótese de que grande parte dos aspectos da actividade lúdica surgem espontaneamente se uma criança tiver desde muito cedo a oportunidade de experimentar determinado modelo básico de um tratamento não literal dos recursos” (p. 177). Esta condição de base é deveras importante, visto que vai interferir com o padrão de desenvolvimento. A capacidade da criança para explorar, interagir e dominar o ambiente pode alterar-se, graças à distorção ou privação de experiências infantis subjacentes (Fonseca, 1999). Há então necessidade de estimular estas crianças, oferecendo-lhe um reportório vasto de experiências. Independentemente das necessidades ou limitações que manifestem, há necessidade de lhes conferir oportunidades para seleccionarem brincadeiras e jogos. No caso das crianças portadoras de NEE, Fonseca (1980) alerta para a importância de, em nenhuma circunstância, serem privadas de experiências no real. O meio deve estimular e não oprimir a actividade lúdica de forma a que a criança possa criar, recrear e interagir. Há que encarar o jogo nestas crianças não como uma simples forma de ocupar o seu tempo mas como agente de promoção do seu desenvolvimento. O brincar é importante para qualquer criança, independentemente das características que apresente. Neto (2001a) menciona que “a criança tem a sua cidadania própria, que passa por uma necessidade fundamental: o acesso ao espaço e a oportunidades de jogo” (p. 42). Nesta afirmação, Neto sustenta que brincar não é somente um direito mas também uma necessidade.

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

Quem interage em situações lúdicas com crianças com NEE, como os pais, os professores, os educadores, deve ponderar aspectos como a sensibilidade, a reciprocidade, a contingência e a adequação dos comportamentos dos mesmos às necessidades e características específicas das crianças. É fundamental que os profissionais que interagem com estas crianças se organizem no sentido de orientar e fazer evoluir as suas acções sem esquecerem o nível de desenvolvimento proximal das mesmas<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> O conceito de zona de desenvolvimento próximo foi já explorado no capítulo anterior (ponto 1.3.3)

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

As crianças com NEE podem carecer de ajuda para brincar, justificando-se essa necessidade com o facto de não captarem, nalguns casos, os estímulos provocadores da acção ou não saberem como lidar com os mesmos. Só uma avaliação cuidada nos poderá dar indicações dos constrangimentos e potencialidades das crianças e assim possibilitar uma adequação eficaz (Passos, 1999).

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

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

O desenvolvimento do potencial da criança com NEE faz-se muitas vezes com recurso a programas de intervenção pedagógico-terapêutica. Será este contexto de intervenção e a actividade lúdica inconciliáveis? Brandão (1999) sustenta que urge aproximar cada vez mais essas duas realidades dado que a criança “é um ser total em acção” (p. 19).

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

Podemos afirmar, de forma sintetizada, que o brincar/jogar se assume como um vector fundamental no desenvolvimento da criança com NEE. No entanto, como nem sempre é um comportamento evidente (DeGroot, 1977) está muito dependente da resposta e da protecção e apoio de outros.

# Capítulo III

## **INVESTIGAÇÃO: ÂMBITO, DIMENSÕES E OBJECTIVOS**

---

Das reflexões teóricas produzidas na primeira parte deste trabalho, foi possível sistematizar, aprofundar e assimilar um conjunto de conhecimentos relacionados com a actividade lúdica, particularmente no papel que pode desempenhar na vida da criança que apresenta NEE.

Pretendemos agora apresentar alguns dos procedimentos que adoptámos na nossa investigação. Esta investigação procura apurar se há diferenças significativas quanto à forma de perspectivar a actividade lúdica entre as crianças sem NEE e respectivos pais e as crianças com NEE e seus pais. Numa perspectiva sistémica, sempre que nos referimos à interacção família-escola, há necessidade de atender ao triângulo comunicacional e relacional que envolve a família, a escola e o aluno. Baseados nesta opção teórica, considerámos essencial investigar a perspectiva de alguns dos actores envolvidos em cada um dos vértices.

Neste capítulo, iremos descrever alguns dos passos que orientaram a nossa investigação, enunciando os objectivos e as hipóteses e caracterizando a amostra e os instrumentos utilizados.

### 3.1. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

---

O presente estudo visa a análise e a elucidação da problemática seguinte:

*Será que a actividade lúdica assume igual importância para a população com NEE e a população sem NEE?*

O estudo empírico foi realizado tendo em vista os seguintes objectivos específicos:

- a) Verificar se os dois grupos de crianças (com e sem NEE) diferem nas suas percepções acerca da importância da actividade lúdica: à percepção que têm da relação/interacção estabelecida com os seus pares e na interacção estabelecida com os pais nos momentos de brincar/jogar;
- b) Aferir se há diferenças entre o grupo de crianças sem NEE e o grupo de crianças com NEE relativamente aos jogos e brincadeiras que gostariam de ter e que na realidade desenvolvem;
- c) Analisar se há semelhanças e/ou diferenças entre as crianças sem e com NEE relativamente ao que consideram ser as representações que os adultos têm sobre o brincar;
- d) Verificar se nos dois grupos de crianças (crianças com NEE e crianças sem NEE) as variáveis género, idade e ano de escolaridade, têm influência sobre as dimensões do questionário;
- e) Analisar as semelhanças/diferenças entre as percepções de pais e filhos acerca da actividade lúdica;
- f) Comparar as atribuições de pais de crianças com NEE e sem NEE, face à actividade lúdica e à interacção/relação nos momentos de brincar/jogar;
- g) Verificar se nos dois grupos de pais (pais das crianças identificadas com NEE e pais das crianças sem NEE) as variáveis género, idade, nível de escolaridade e profissão, têm influência sobre as dimensões do questionário;
- h) Identificar as experiências lúdicas proporcionadas às crianças no contexto familiar e educativo;
- i) Reconhecer em que circunstâncias o uso da actividade lúdica é considerado, por parte dos professores, adequado para a promoção do sucesso académico.

### 3.2. ESTABELECIMENTO DAS HIPÓTESES

---

A investigação é uma acção composta de uma parte teórica e de trabalho empírico. A hipótese procura ser a ligação entre essas duas partes. Segundo Hill e Hill (2005, p. 22) esta deve “justificar o trabalho da parte empírica da investigação”.

As hipóteses incitam, desenvolvem o espírito de descoberta, característico de um trabalho de carácter científico, sendo um guia da investigação (Quivy & Campenhoudt, 1998).

De acordo com o problema definido para a nossa investigação, e ancorando-nos na revisão da literatura, definimos as hipóteses de trabalho a seguir enunciadas:

H1 – *Espera-se que as representações sobre a actividade lúdica das crianças do grupo sem NEE sejam significativamente mais positivas que as atribuições do grupo de crianças portadoras de NEE.*

H2 – *Espera-se que as percepções das crianças portadoras de NEE, relativamente à relação/interacção estabelecida com os pais na brincadeira/jogo, sejam significativamente superiores às das crianças que não apresentam NEE.*

H3 – *Espera-se que as percepções das crianças portadoras de NEE, relativamente à relação/interacção estabelecida em situações de brincadeira/jogo, com os seus pares, sejam significativamente inferiores às das crianças que não apresentam NEE.*

H4 - *Espera-se que algumas das variáveis sócio-demográficas das crianças (género, idade, ano de escolaridade) exerçam influência sobre as dimensões dos questionários.*

H5 - *Espera-se uma discrepância significativa entre os dois grupos de pais (pais das crianças com NEE e pais das crianças sem NEE) no que diz respeito às atribuições em torno da actividade lúdica.*

H6 – *Espera-se que algumas das variáveis sócio-demográficas relativas aos pais (género, idade, nível de escolaridade, profissão) exerçam influência sobre as dimensões dos questionários.*

A formulação de diversas hipóteses, para verificar através da confrontação com os dados apurados, é necessária dado que “raramente é suficiente uma única hipótese para responder à pergunta de partida” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 140).

### **3.3. DESIGN DA INVESTIGAÇÃO: METODOLOGIA, AMOSTRA, INSTRUMENTOS**

---

#### **3.3.1. Metodologia**

O nosso procedimento inicial passou pela definição do tema a analisar, especificámos os objectivos, as hipóteses, as amostras e depois, considerámos a forma de recolha de informação a utilizar. A escolha do método para a referida recolha, dependeu “dos objectivos da investigação, do modelo de análise e das características do campo de análise” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 86). A metodologia a

seguir deve ancorar-se, de facto, naquilo que são os nossos objectivos da investigação, em função do tipo de análise que pretendemos desenvolver, do tipo de resultados esperados, entre outros. Isso deve fazer com que não existam juízos de superioridade de uma abordagem quantitativa face a uma qualitativa ou vice-versa, porque “elas são diferentes e provêm de técnicas de verificação diferentes” (Deshaies, 1997, p. 71). Aquilo que é necessário ter presente é que não existem métodos exemplares, sejam eles de carácter quantitativo ou qualitativo (Simões, 1990, *cit. in* Vieira, 1999). Para além disso, não se deve separar categoricamente as abordagens qualitativas e quantitativas na pesquisa. Devem actuar em complementaridade e diálogo, num continuum (Lessard-Hérberts, Goyette & Bouti, 1994), havendo momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa (Bell, 1997).

Por tudo isto, podemos dizer que a questão das técnicas científicas de exploração em ciências humanas não é fácil de resolver (Deshaies, 1997). Na nossa investigação e tendo consciência que nenhum método é perfeito optámos por uma abordagem quantitativa na análise aos itens dos questionários e por uma análise quantitativa e qualitativa na análise das questões complementares do mesmo.

### **3.3.2. Procedimentos de recolha da amostra**

No sentido de ser possível fazer a recolha de dados na população, foram desenvolvidas algumas formalidades inerentes à realização do estudo. Foi endereçado um ofício aos Presidentes dos Agrupamentos em que a investigação iria decorrer, com informação sobre o âmbito, objectivos e natureza da participação de pais, alunos e professores, tendo em vista a viabilização da investigação. Após a autorização do mesmo, entrámos em contacto com os coordenadores das escolas do 1.º ciclo, restantes professores titulares de turma e professores do ensino especial, no sentido de transmitirmos alguns esclarecimentos e pedirmos a sua colaboração.

Uma vez que o nosso questionário tinha também como destinatários os pais das crianças e dado que a anuência dos mesmos para que os seus filhos procedessem ao preenchimento do referido instrumento era essencial, considerámos importante elaborar uma carta de apresentação, que tinha como função esclarecer e pedir autorização para a recolha de dados. Na mesma, vinham expostos alguns dados do investigador, a temática a ser estudada, bem como a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos. Para além da carta referida, enviou-se um questionário destinado aos pais, para estes lerem, analisarem e no caso de haver consentimento da sua parte preencherem e, um outro dirigido aos seus filhos que teve apenas como objectivo um esclarecimento do teor das questões colocadas aos mesmos. Só depois de expresso o consentimento dos pais passámos a recolher os dados relativos aos seus filhos.

Em todo este processo, desde a distribuição dos referidos documentos até à sua recepção, foi imprescindível o apoio dos professores titulares de turma.

Contámos ainda com o apoio das docentes da área de Educação Especial, no sentido de nos facultarem uma listagem das crianças sinalizadas com NEE.

### **3.3.3. Amostra**

Tendo em conta os objectivos do estudo, houve necessidade de delimitar a população a abranger. De entre a população escolar, considerámos que faria mais sentido situar a nosso estudo no início da escolaridade, pelo facto de se atribuir à actividade lúdica maior relevo nesta fase da escolaridade.

Definida a faixa da população escolar a abranger, seleccionaram-se as escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Um dos critérios que norteou a escolha das mesmas foi a proximidade/facilidade de acesso. Na escolha da amostra recorremos ao método de amostragem por conveniência. Outras condições a que consideramos ser necessário atender relacionaram-se com as variáveis em estudo, designadamente o grau e tipo de severidade das NEE. Procurámos que as crianças que responderiam, compreendessem a tarefa e fossem capazes de a realizar.

Para este estudo foram seleccionados os alunos e respectivos pais e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico no Agrupamento de Escolas da Área Urbana da Guarda e do Agrupamento de Escolas de São Miguel da Guarda. Um dos grupos da amostra incluiu crianças portadoras de NEE e respectivos pais e um outro grupo, de comparação, abrangeu um conjunto de crianças sem NEE, respectivos pais e um grupo de professores indiferenciado, ou seja docentes de crianças com e sem NEE. Das escolas do 1.º Ciclo pertencentes a Área Urbana da Guarda, optámos por três: a Escola da Santa Zita, a Escola Adães Bermudes e a Escola Augusto Gil. No Agrupamento de São Miguel da Guarda, a Escola do 1.º Ciclo de São Miguel e a Escola do 1.º Ciclo da Póvoa foram as que foram alvo de estudo. A escolha destas escolas teve na base os critérios já explanados. Participaram no estudo 100 crianças sem NEE e respectivos pais, 31 crianças portadoras de NEE e seus pais e 8 professores. Convém referir que o número de questionários preenchidos pelas crianças sem NEE foi muito superior ao número de questionários analisados. A opção por um número bastante elevado de questionários preenchidos pelas crianças sem NEE ficou a dever-se ao facto de termos optado por não restringirmos a passagem do questionário às crianças portadoras de NEE, por forma a não incorrerem no risco de as destacar.

### **3.3.4. Caracterização Sócio-Demográfica da Amostra**

#### **3.3.4.1. Características Gerais das Crianças**

##### **3.3.4.1.1. Género**

A amostra sem NEE compreende 50 crianças do género masculino (50%) e 50 crianças do género feminino (50%). O grupo de crianças portadoras de NEE compreende 31 crianças, 15 (48,4%) do

género feminino e 16 (51,6%) do género masculino. Nos dois grupos globalmente considerados, os rapazes representam 50,4% (n=66) da nossa amostra e as raparigas 48,4% (n=65).

### 3.3.4.1.2. Idade

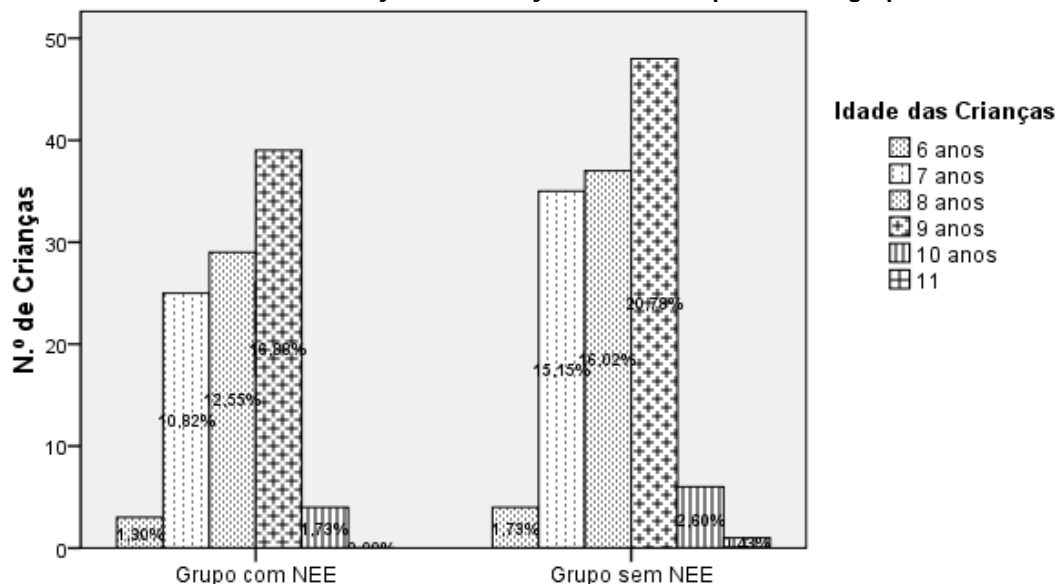
A variável idade encontra-se distribuída entre os 6 (idade mínima) e os 11 anos (idade máxima). A média de idades é de 8,16 anos para o grupo de crianças sem NEE e de 8,13 anos para o grupo de crianças portadoras de NEE.

Através da análise do gráfico 1, que representa a distribuição das crianças da nossa amostra, em função da idade e do grupo, é visível que os 9 anos é a idade mais frequente (39%) no grupo sem NEE, seguido em termos decrescentes os 8 anos (29%), os 7 anos (25%), os 10 anos (4%) e os 6 anos (3%). A análise da variável idade permite também aferir que não há uma grande dispersão no grupo de crianças sem NEE (DP=0,95).

No grupo de crianças com NEE os 7 anos de idade representam a idade mais frequente (32,3%), seguido dos 9 anos (29%), dos 8 anos (25,8%), dos 10 anos (6,5%) e dos 6 e 10 anos, idades menos representadas e que equivalem a 3,2% dos casos. Neste grupo o índice de dispersão é de 1,147.

De forma a averiguarmos se há diferenças significativas, relativamente à média das idades dos dois grupos considerados, aplicámos o teste t que permitiu apurar que não são significativamente distintos ( $t=0,151$ ;  $\alpha=0,244$ ).

**GRÁFICO 1: Distribuição das crianças da amostra por idade e grupo**



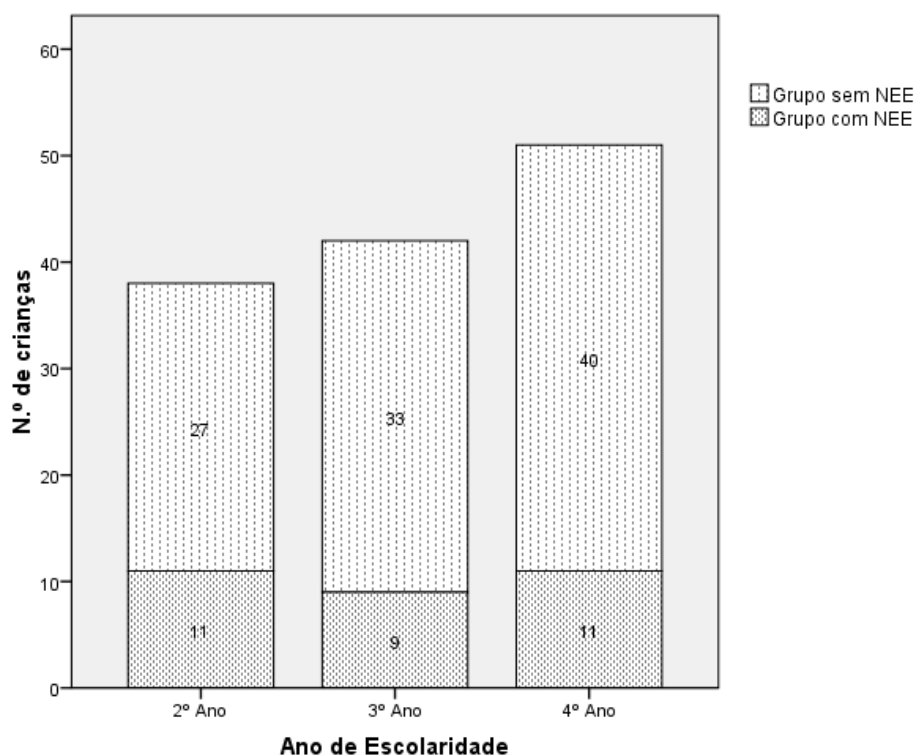


### 3.3.4.1.3. Ano de escolaridade

As crianças dos dois grupos frequentam entre o 2.º e o 4.º ano de escolaridade do Ensino Básico. No grupo sem NEE, há 27 (27%) crianças que frequentam o 2.º ano; 33 (33%) que frequentam o 3.º ano e 40 (40%) que frequentam o 4.º ano. O grupo de crianças com NEE apresenta a distribuição seguinte: 9 crianças frequentam o 3.º ano (29%), e 11 frequentam o 2.º (35,5%) e o 4.º (35,5%) ano.

Pela leitura do gráfico 2 é notório que o ano de escolaridade que reúne um número mais elevado de crianças é o 4.º ano (n=51). Para se perceber se os dois grupos do nosso estudo apresentam diferenças significativas em termos do ano de escolaridade frequentado, fizemos uso do teste de *Mann-Whitney*, que permitiu aferir que a diferença entre os grupos não é significativa ( $U=-0,749$ ;  $\alpha=0,454$ ).

**GRÁFICO 2: Distribuição das crianças da amostra por ano de escolaridade e grupo**

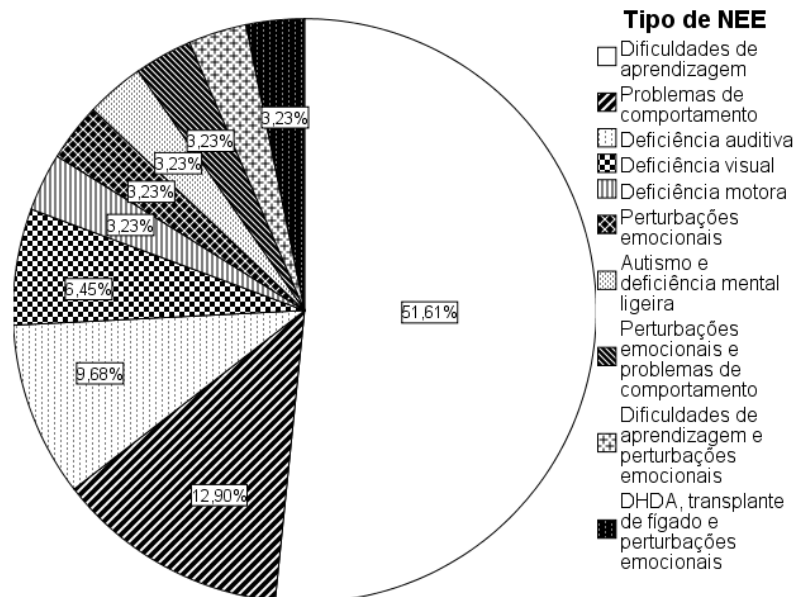


### 3.3.4.1.4. Tipo de NEE

As dificuldades de aprendizagem (D.A.) são claramente das situações que se enquadram no espectro das NEE, as que correspondem a uma presença mais elevada (51,6%) na nossa amostra, como é visível no gráfico 3. Seguidamente, em termos de distribuição percentual, temos os problemas de comportamento, que compreendem 4 (12,9%) casos. As crianças portadoras de deficiência auditiva são em número de 3 (9,7%), a deficiência visual está presente em duas (6,5%) situações e, por último, temos uma (3,23%) situação de autismo, outra de perturbações emocionais, outra de deficiência mental ligeira e situações de conjugação de várias NEE, nomeadamente: défice de atenção e hiperactividade com

problema de saúde devido a transplante de fígado e perturbações emocionais, dificuldades de aprendizagem e perturbações emocionais e problemas de comportamento e perturbações emocionais.

**GRÁFICO 3: Distribuição das crianças por tipo de NEE**



### 3.3.4.2. Características Gerais dos pais

#### 3.3.4.2.1. Idade

A variável idade foi analisada separadamente para o grupo de pais e para o grupo de mães. Assim, foi possível apurar no grupo de pais de crianças sem NEE, que a idade mais frequente são os 40 anos (17,3%), a idade mais baixa os 28 e a mais alta os 60 anos. A média de idades dos pais, no grupo mencionado, é de 40,55 (DP=5,428). A análise desta variável no grupo de pais de crianças com NEE permitiu apurar que a média de idades se situa nos 40,87 anos (DP=6,115), sendo a idade mais representada os 39 anos (26,1%), a mais baixa os 31 e a mais elevada os 56.

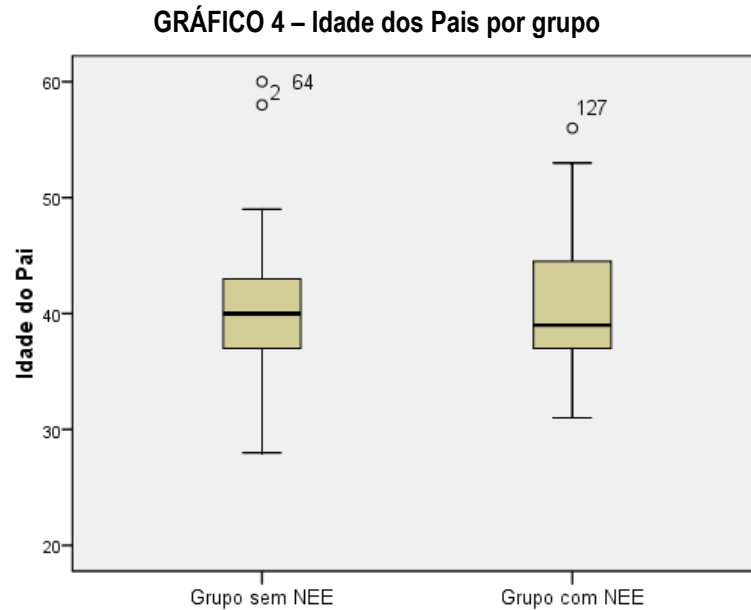
No que se refere à idade da mãe, no grupo sem NEE, a idade encontra-se distribuída entre os 25 anos, correspondente ao valor mais baixo e os 47, relativo à idade máxima, situando-se a média de idades nos 38,09 anos (DP=4,585). No grupo em que se enquadram as mães de crianças com NEE, encontramos a seguinte distribuição: 32 anos a idade mais baixa e 47 a idade mais elevada. Neste grupo a média é de 40,31 (DP=6,189).

Através da análise comparativa dos dados, expostos nos gráficos<sup>4</sup> 4 e 5, é possível verificar que é no grupo de pais de crianças sem NEE que se situam os valores mais extremos de idade, quer mínimo (28 anos), quer máximo (60 anos). No que diz respeito à idade das mães, é possível verificar que no grupo sem NEE o extremo inferior é mais baixo que no grupo de mães de crianças com NEE. Quanto ao valor mais elevado, em termos de idade, é igual nos dois grupos (47 anos). Em termos gerais é possível

<sup>4</sup> Nos extremos de cada bigode posicionam-se as observações mínima e máxima.

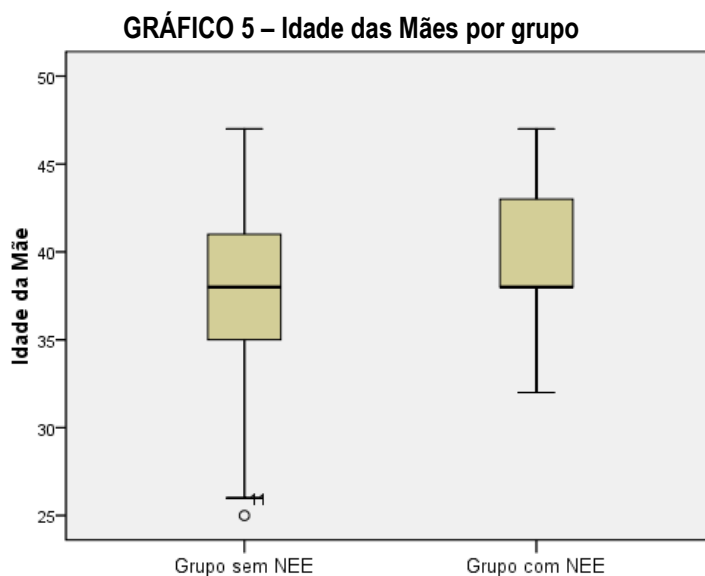
ainda aferir que a média de idades é mais baixa no grupo de pais de crianças sem NEE, quer nos pais, quer nas mães. Nos gráficos apresentados é possível observar, nos dois grupos, a existência de outliers<sup>5</sup>. Os valores relativos à medida estatística mediana situam-se, no grupo de pais de crianças sem NEE, em 40,00 e no grupo de pais de crianças com NEE em 39,00. A mediana de idade das mães dos dois grupos investigados é igual e tem um valor de 38,00.

As idades dos pais e das mães, dos dois grupos analisados, não são significativamente diferentes (grupo de pais:  $t=-0,242$ ;  $\alpha=0,809$ ; grupo de mães:  $t=-1,981$ ;  $\alpha=0,05$ ).



---

<sup>5</sup> Os outliers são relativos às observações que se situam para além dos bigodes. Nos gráficos apresentados encontramos círculos que são indicativos de outliers moderados (Pestana & Gageiro, 2003).



#### 3.3.4.2.2. Nível de Escolaridade

O nível de escolaridade foi outra das variáveis que foi analisada de forma diferenciada nos dois grupos do nosso estudo. No que se refere ao grupo de pais de crianças sem NEE, é possível averiguar, pela análise do gráfico 6, que o 3.º ciclo foi o nível de escolaridade mais frequente, com 25 (33,8%), logo seguido do ensino superior, mais especificamente do grau de licenciatura, com 20 (27%) e do ensino secundário, com 12 (16,2%).

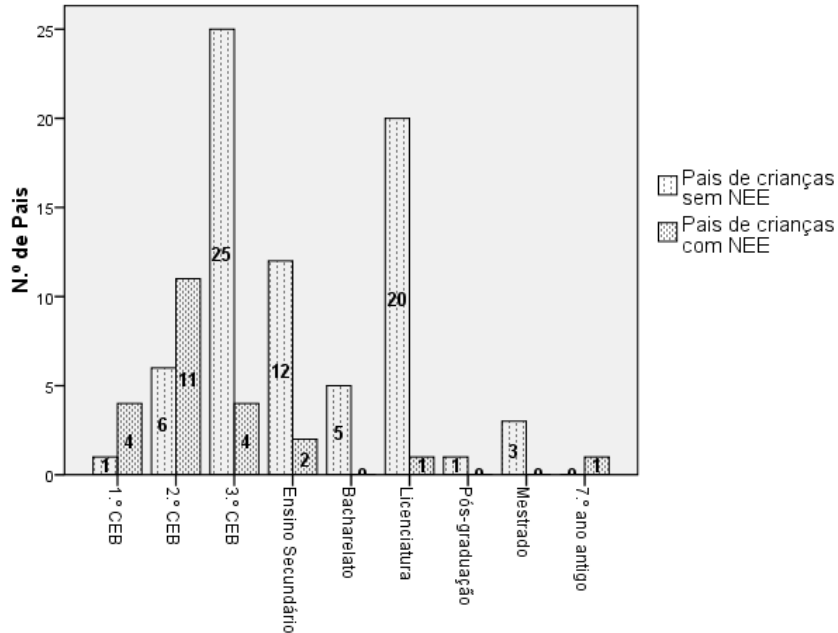
No grupo de pais de crianças com NEE, o nível de escolaridade com uma percentagem mais elevada é o 2.º ciclo, com 11 (47,8%), seguido do 1.º e 3.º ciclo, que apresentam taxas iguais, com 4 (17,4%). Pela leitura dos dados, é notória a diferença entre os dois grupos, apresentando os pais de crianças sem NEE, um nível de escolaridade mais alto, quando comparados com os pais de crianças que apresentam NEE.

O grupo de mães de crianças sem NEE, na sua maioria, possuem o grau de licenciatura, com 43 casos (50%), seguido dos seguintes níveis, por ordem decrescente, 3.º ciclo, com 14 (16,3%); secundário, com 11 (12,8%), bacharelato, com 8 (9,3%); 2.º ciclo, com 5 (5,8%); frequência do ensino superior e grau de mestres, com 2 (2,3%), e, por último, 1.º ciclo, com 1 (1,2%). A distribuição relativa ao nível de escolaridade no grupo das mães de crianças com NEE é visivelmente distinta da do grupo já analisado. Assim, a maioria das mães possui, por ordem decrescente, o 1.º ciclo, com 8 (32%), o 2.º ciclo, com 6 (24%), o ensino secundário, com 5 (20%), a licenciatura, com 3 (12%), o 3.º ciclo, com 2 (8%) e, por último, o grau de bacharelato, com 1 (4%).

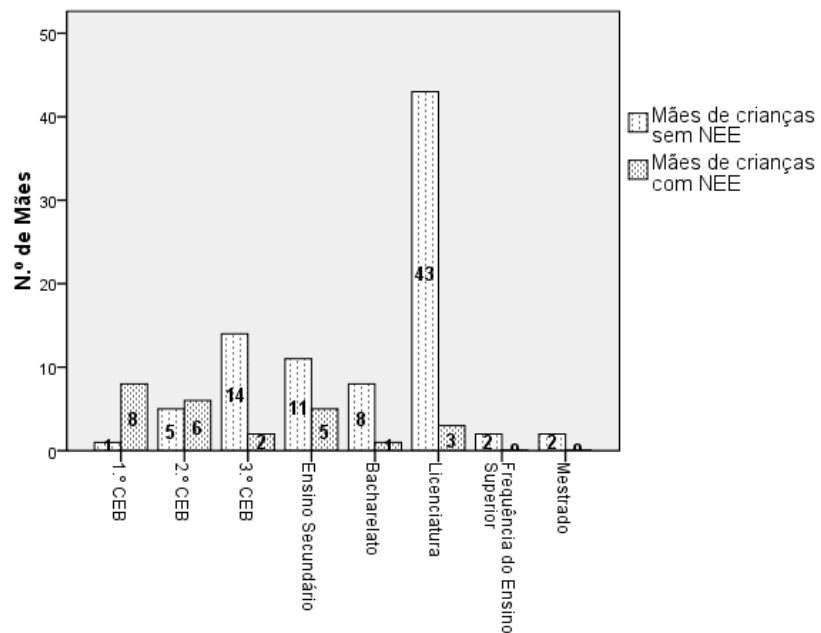
Podemos, pela análise geral dos dados, afirmar que o grupo de pais de crianças sem NEE apresenta na variável escolaridade, um nível mais elevado (tanto nos pais como das mães). Para aferir essas desigualdades fizemos uso do teste estatístico de *Mann-Whitney*, que veio demonstrar que o grupo

de pais de crianças sem NEE e o grupo de pais de crianças com NEE são significativamente diferentes, quer em relação aos pais ( $U=-4,462$ ;  $\alpha=0,000$ ), quer em relação às mães ( $U=-5,002$ ;  $\alpha=0,000$ ).

**GRÁFICO 6 – Nível de Escolaridade dos Pais por Grupo**



**GRÁFICO 7 – Nível de Escolaridade das Mães por Grupo**



### 3.3.4.2.3. Profissões

De forma a agruparmos o grande reportório de profissões existentes no nosso país, fizemos uso da CNP (Classificação Nacional das Profissões<sup>6</sup>). No que se refere aos pais de crianças sem NEE, as profissões mais frequentes enquadram-se no grupo de Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas, com 25 casos (34,2%), seguido do grupo que agrega Operários, Artífices e Trabalhadores Similares, com 12 (16,4%). Com percentagem mais baixa encontramos os seguintes grupos: Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio, com 10 casos (13,7%); Pessoal Administrativo e Similares, com 10 (13,7%); Pessoal dos Serviços e Vendedores, com 10 (13,7%); Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas, com 2 (2,7%); Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem (2,7%) e Trabalhadores não Qualificados, com 1 (1,4%) e ainda um sujeito reformado. No grupo de pais de crianças com NEE, a profissão mais frequente é a que agrupa os Operários, Artífices e Trabalhadores Similares, com 10 situações (43,5%). Seguidamente, por ordem decrescente, encontramos os seguintes grupos profissionais: Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem e Trabalhadores não Qualificados, em 4 casos (17,4%), Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio (8,7%); Pessoal Administrativo e Similares, em 2 casos (8,7%); Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas, em 2 casos (4,3%); Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas (4,3%); Pessoal dos Serviços e Vendedores (4,3%), temos ainda uma situação de desemprego (4,3%) e uma situação de reforma (4,3%).

No que diz respeito às mães do grupo de crianças sem NEE, o grupo profissional mais representado é o que engloba Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas, com 37 casos (44%), seguido do grupo que agrega o Pessoal dos Serviços e Vendedores, com 13 (17,9%), dos Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio, com 6 (15,5%), o Pessoal Administrativo e Similares, com 3 (7,1%), os Trabalhadores não Qualificados, com 3 (3,6%), os Operários, Artífices e Trabalhadores Similares, com 3 (3,6%). Com uma percentagem mais baixa temos duas mães em situação de desemprego (2,4%), duas mães que estudam (2,4%) e uma mãe que frequenta um curso de formação (1,2%). No grupo de mães de crianças portadoras de NEE, 8 (30,8%) são trabalhadoras não qualificadas, 7 (26,9%) pertencem ao grupo profissional que engloba Pessoal dos Serviços e Vendedores, duas (7,7%) são Operárias, Artífices e Trabalhadoras Similares, duas (7,7%) estão numa situação de desemprego, uma (3,8%) é Especialista das Profissões Intelectuais e Científicas, uma (3,8%) enquadra-se no grupo que integra Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas, uma (3,8%) é Operadora de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem e Trabalhadores não Qualificados e uma (3,8%) é pensionista.

---

<sup>6</sup> Esta classificação agrega um total de nove grupos profissionais: Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas; Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas; Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio; Pessoal Administrativo e Similares; Pessoal dos Serviços e Vendedores; Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas; Operários, Artífices e Trabalhadores Similares; Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem e Trabalhadores não Qualificados.

Os dados obtidos permitem-nos concluir que no grupo da população geral mais de 1/3 dos pais (50,6%) e das mães (61,9%) ocupam, na estrutura hierárquica piramidal da CNP, os postos mais qualificados. Contrariamente, no grupo de pais e mães de crianças com NEE, verifica-se que as profissões que reúnem percentagens mais elevadas são as que se situam na classificação do CNP nos lugares intermédios e menos qualificados da organização hierárquica. Estas divergências são verificadas através da aplicação do teste do  $\chi^2$ , no grupo de pais ( $\chi^2=0,005$ ) e no grupo de mães ( $\chi^2=0,000$ ).

### **3.3.5. Instrumentos de Avaliação**

Dado que não encontrámos referências a nenhum instrumento que nos possibilitasse operacionalizar e avaliar as representações de crianças, pais e professores sobre a actividade lúdica sentimos a necessidade de elaborar um. Este questionário foi co-elaborado com outra investigadora que desenvolveu o seu estudo em torno das atribuições de pais e crianças em situações de maus-tratos.

Antes da formulação e redacção das questões presentes no questionário, procedemos a uma revisão da literatura existente sobre o(s) constructo(s) a operacionalizar, assim como a uma consulta de investigação efectuada na área, análises que tiveram o objectivo de nortear a elaboração do referido instrumento.

Procurámos elaborar itens claros, breves e simples. Dada a complexidade do(s) constructo(s) houve a preocupação que o instrumento avaliasse diversas dimensões, nomeadamente as atribuições sobre a actividade lúdica, a relação/interacção no brincar/jogar e a relação entre a actividade lúdica e os diferentes domínios de desenvolvimento.

Depois de elaborada uma versão rudimentar do questionário procurámos testá-la, no sentido de aferir sobre a clareza dos itens, bem como a compreensão da tarefa. Para isso foi passada a um grupo restrito de pais, professores e crianças de uma escola. No caso do questionário destinado às crianças, procurámos ainda verificar se o mesmo considerava questões adequadas à idade escolar e a faixa etária contemplada. Procurámos ter em linha de conta algumas das advertências enunciadas por Quivy e Campenhoudt (1998, p. 191) nomeadamente "... formação clara e unívoca das perguntas, correspondência entre o universo de referência das perguntas e o universo de referência do entrevistado..."

Foram definidas três versões do questionário: uma para crianças, outra para pais e, outra para professores.

#### **3.3.5.1. Aplicação do Instrumento**

Foi apurado com os docentes qual o melhor procedimento para o preenchimento dos questionários por parte das crianças. Devido à heterogeneidade da população contemplada na investigação, considerou-se que nem sempre o preenchimento do questionário por parte de toda a turma no mesmo período de tempo, seria o mais viável. Assim, nas turmas dos anos mais elevados de

escolaridade (3.º e 4.º ano) administrou-se na sala de aula, em grupo e em voz alta o questionário. Já nas turmas dos primeiros anos de escolaridade, optou-se pela constituição de sub-grupos de crianças, que foram preenchendo o instrumento numa sala da escola, disponibilizada para o efeito. Desta forma foi possível um apoio mais sistemático.

Face ao elevado espectro de situações que as NEE abarcam, procurámos que apenas fossem alvo de análise para a nossa investigação as situações que não iriam pôr em causa a validade das respostas dadas. Assim, apenas aplicámos o questionário às situações menos graves. As deficiências mentais mais graves e profundas, por exemplo, não foram objecto de análise.

### **3.3.5.2. Questionário de Atribuições sobre a Actividade Lúdica para Crianças (QAALC<sup>7</sup>)**

Que significado atribuem as crianças à actividade lúdica? Que lugar ocupa o jogo e a brincadeira entre as distintas actividades do dia-a-dia da criança? Estas foram, entre muitas outras, algumas das questões a que procurámos atender na elaboração do questionário.

Este questionário apresenta-se estruturado em três partes: inclui uma pequena nota introdutória onde constam algumas orientações necessárias ao seu preenchimento, a garantia de anonimato do sujeito e a referência ao facto de não existirem respostas certas ou erradas. O questionário elaborado para as crianças apresenta três blocos de questões. O primeiro, constituído por 31 afirmações, procura avaliar a importância do jogo e do brincar para as crianças e a relação/interacção estabelecida com os seus pares e pais. Pede-se aos mesmos que classifiquem as frases dadas de verdadeiras (V) ou falsas (F). O segundo grupo apresenta questões de carácter mais aberto, respeitantes aos jogos e brincadeiras que as crianças costumam fazer, as que mais gostam de fazer e aquelas que gostariam de fazer. O grupo C, constituído por duas questões, procura conhecer as companhias das crianças em situações de jogo/brincadeira. Por último, o grupo D inclui duas questões ligadas ao brincar e aos seus pais. A opção pela variedade de questões, de carácter aberto e fechado, procurou tornar o questionário menos monótono.

#### **3.3.5.2.1. Análise das características psicométricas do QAALC**

##### **1. Fidelidade<sup>8</sup>**

Para apurar a fidelidade do QAALC, analisámos os questionários das 100 crianças do grupo sem NEE e o total de itens do instrumento presentes na PARTE A do instrumento. Assim, obtivemos um alfa de *Cronbach's* de 0,75 (TABELA 1) que é indicativo de uma razoável consistência interna (Hill & Hill, 2005).

---

<sup>7</sup> Anexo 1 - QAALC

<sup>8</sup> A fidelidade é a medida segundo a qual um instrumento de medição fornece os resultados de uma forma consistente e precisa.



**TABELA 1: Alpha de Cronbach's do QAALC**

Alpha de Cronbach's	N.º de itens
,75	31

Para cada um dos itens, calculámos ainda a correlação item-escala total e o valor de Cronbach's, caso o item fosse retirado da escala. Pode-se verificar que se afastássemos itens, o  $\alpha$  de Cronbach's não sofreria grandes oscilações, como é visível na tabela 2.

**TABELA 2: Valores de correlação item-escala total e valores de Cronbach's (se item retirado)**

Itens	Correlação	Cronbach's
	Item-Escala Total	(se item retirado)
1.	,220	,747
2.	,219	,745
3.	,429	,732
4.	,488	,727
5.	,087	,751
6.	,256	,745
7.	-,072	,752
8.	,239	,746
9.	,119	,751
10.	,328	,740
11.	-,003	,765
12.	,534	,724
13.	,549	,723
14.	,230	,745
15.	,547	,725
16.	,221	,745
17.	,565	,721
18.	-,044	,754
19.	,028	,762
20.	,255	,744
21.	,537	,722
22.	,560	,720
23.	-,024	,766
24.	,252	,744
25.	,264	,743
26.	,176	,751
27.	,281	,745
28.	,172	,747
29.	,212	,746
30.	,039	,753
31.	,281	,745

## 2. Validade

Para apurarmos a validade do QAALC, procedemos à análise factorial dos itens do primeiro bloco de afirmações do questionário (PARTE A, com 31 itens), com um total de 100<sup>9</sup> crianças (grupo de

---

<sup>9</sup> Para efectuar uma análise factorial, temos que satisfazer a equação matemática  $N=5K$  (Hill & Hill, 2005). Assim sendo, precisaríamos de ter no mínimo um  $N=155$  ( $31 \times 5$ ). No entanto, dado que pretendemos fazer apenas um estudo exploratório, mesmo não tendo um  $n$  suficiente, procedemos a uma análise factorial dos itens do QAALC.

controlo). Nesta análise, aplicámos a “initial solution”, através da solução varimax. Com um eigenvalue superior a 1, obtivemos uma estrutura factorial de dez componentes, com um total de variância explicada de 69,3. A estrutura obtida mostrou-se inconveniente dado que a interpretação dos itens associados a cada factor não era clara.

Como na elaboração do questionário procurámos identificar três dimensões, aplicamos a análise factorial forçada a três factores. Estes três factores explicam 35,08% da variância. Na tabela seguinte apresentamos a estrutura factorial obtida nos 31 itens, após rotação *varimax*.

**TABELA 3: Estrutura factorial dos itens do QAALC (rotação *varimax*)**

Itens QAALC	FACTORES		
	F1	F2	F3
1.	,435		
3.	,638		
4.	,652		
6.	,505		
7.	-,088		
12.	,761		
13.	,749		
17.	,773		
21.	,537		
22.	,553		
29.	,296		
2.		,438	
10.		,382	
15.		,547	
16.		,571	
25.		,652	
27.		,857	
31.		,857	
5.			,267
8.			,448
9.			-,412
11.			-,307
14.			,430
18.			,331
19.			-,393
20.			,644
23.			-,463
24.			,353
26.			-,290
28.			,499
30.			-,320
Valores próprios	<b>4,319</b>	<b>3,875</b>	<b>2,681</b>
% de variância	<b>13,932</b>	<b>12,501</b>	<b>8,647</b>

O factor 1 inclui onze itens (1, 3, 4, 6, 7, 12, 13, 17, 21, 22, 29) que, na sua maioria, se relacionam com a relação/interacção com os pais no brincar/jogar (RPais). Associados ao factor 2 há sete itens (2, 10, 15, 16, 25, 27, 31) que traduzem a relação/interacção com os pares no brincar/jogar (RPares). Quanto aos itens englobados no factor 3, são muito dispersos e não apresentam coerência o que não possibilita que possam ser organizados numa categoria. Assim sendo, este terceiro factor foi rejeitado e no estudo posterior das dimensões, não será analisado. As tabelas 4, 5 e 6 apresentam a estrutura factorial do QAALC por factor.

**TABELA 4: Estrutura Factorial do QAALC por Factor (Rel./interacção com os pais no brincar/jogar)**

Itens	Relação/interacção com os pais no brincar/jogar	% de variância explicada
1	Costumo brincar com outras crianças	,435
3	Costumo brincar com o meu pai	,638
4	Costumo brincar com a minha mãe	,652
6	Gosto de brincar com outras crianças	,505
7	Todas as crianças devem brincar	-0,88
12	O meu pai costuma fazer jogos comigo	,761
13	A minha mãe costuma fazer jogos comigo	,749
17	Os meus pais brincam muito comigo	,773
21	O meu pai chama-me para brincar com ele	,537
22	A minha mãe chama-me para brincar com ela	,553
29	Quando brincamos, estamos a aprender	,296

**TABELA 5: Estrutura Factorial do QAALC por Factor (Rel./interacção com os pares no brincar/jogar)**

Itens	Relação/interacção com os pares no brincar/jogar	% de variância explicada
2	As outras crianças pedem para brincar comigo	,438
10	As outras crianças convidam-me para brincar com elas	,382
15	Costumo pedir a outras crianças para brincarem comigo.	,547
16	As outras crianças às vezes querem entrar nas minhas brincadeiras.	,571
25	As crianças podem aprender coisas importantes através das brincadeiras e dos jogos	,652
27	Na escola tenho amigos para brincar	,857
31	Todas as crianças têm o direito a brincar	,857

**TABELA 6: Estrutura Factorial do QAALC por Factor (F3)**

Itens	F3	% de variância explicada
5	Passo algum tempo a brincar por dia	,267
8	Na escola, gostava que se fizessem jogos para nos divertirmos	,448
9	Gosto mais de brincar sozinho(a)	-,412
11	Tenho pouco tempo para brincar, porque tenho que fazer outras coisas (TPC's, etc.)	-,307
14	Gosto muito de brincar	,430
18	Fora da escola tenho amigos para brincar	,331
19	As brincadeiras servem só para nos divertirmos	-,393
20	Na sala de aula os professores podiam fazer jogos que nos ajudassem a aprender	,644
23	Muitas vezes brinco sozinho(a)	-,463
24	Quando tento entrar nas brincadeiras das outras crianças elas deixam	,353
26	Brincar e jogar é só no intervalo	-,290
28	Gosto de jogar e de brincar em grupo	,499
30	As crianças devem brincar todos os dias	-,320

### 3. Consistência Interna dos factores

Após a análise da estrutura factorial, procedemos à análise da consistência interna, por factor. Na tabela seguinte é apresentada a fiabilidade para cada uma das dimensões do QAALC. Assim, para a dimensão relação/interacção com os pais no brincar/jogar (RPais) obtivemos um  $\alpha=0,807$ . Na dimensão relação/interacção com os pares no brincar/jogar, o valor de  $\alpha$  foi de 0,720 e na dimensão F3 de 0,235 (TABELA 7).

**TABELA 7: Alpha de Cronbach's - Índice total e por dimensão (QAALC)**

Subescalas (QAALC)	Alpha de Cronbach's
Relação/interacção com os pais no brincar/jogar (RPais)	0,807
Relação/interacção com os pares no brincar/jogar (RPares)	0,720
F3	0,235
QAALCTotal	0,750

Analisámos ainda o coeficiente de correlação existente entre as distintas dimensões e o índice total do QAALC (TABELA 8).

**TABELA 8: Matriz de correlações - Índice total e por dimensão (QAALC)**

Subescalas (QAALC)	RPais	RPares	F3	QAALC Total
(RPais)	1,00			
(RPares)	0,43**	1,00		
F3	0,22*	0,13	1,00	
QAALC Total	0,86**	0,60**	0,59**	1,00

\* $p<0,05$

\*\* $p<0,01$

Esta análise foi efectuada através do teste de Spearman<sup>10</sup> (correlação não paramétrica). A dimensão RPais relacionou-se com a dimensão RPares ( $r=0,406$ ), dimensão F3 ( $r=0,212$ ) e com o índice total ( $r=0,852$ ). A dimensão RPares também se aglutinou à dimensão F3 ( $r=0,224$ ) e ao índice total ( $r=0,612$ ). Por último, a dimensão F3 relacionou-se também com o índice total ( $r=0,604$ ). Em jeito de síntese, podemos afirmar que a dimensão RPais apresenta uma correlação boa com o índice total do QAALC e a dimensão RPares e F3 apresenta uma correlação razoável com o referido índice.

<sup>10</sup> O estudo de correlação foi feito recorrendo ao teste de Spearman, após verificação de que as variáveis tinham distribuição não normal.

### 3.3.5.2.2. Alterações à escala<sup>11</sup>

Depois de realizada a análise factorial à escala, assim como o cálculo da consistência interna e a análise dos itens da escala, verificámos que seria pertinente que rejeitássemos alguns dos itens. Assim, recusámos o item 5, 7, 19 e 26 e 29. Estes itens foram retirados pela percentagem baixa de variância explicada que apresentam (<300), pela ambiguidade de que se revestem e por se verificar que se acaso fossem recusados, a fidelidade da escala aumentava. Apresentamos, na tabela 9, o novo valor apurado do coeficiente de consistência interna.

**TABELA 9: Alpha de Cronbach's do QAALC (após rejeição de itens)**

Alpha de Cronbach's	N.º de itens
,771	26

Averiguámos que com a retirada dos itens mencionados, o coeficiente de consistência interna sobe ligeiramente (de um valor de 0,75 para 0,77).

Procedemos também, após a rejeição de itens, à análise da consistência interna, por factor. Na tabela 10 é apresentada a fiabilidade para cada uma das dimensões do QAALC.

**TABELA 10: Alpha de Cronbach's - Índice total e por dimensão (após rejeição de itens) - QAALC**

Subescalas (QAALC)	Alpha de Cronbach's
Relação/interacção com os pais no brincar/jogar (RPais)	0,824
Relação/interacção com os pares no brincar/jogar (RPares)	0,720
QAALCTotal	0,771

Foi possível apurar que após a retirada do item 7 e 9, englobados na dimensão RPais, o coeficiente de consistência interna dessa dimensão aumentou (de 0,807 para 0,824). A dimensão RPares não sofreu alterações porque não houve retiradas de itens na mesma.

Apurámos ainda o coeficiente de correlação existente entre as distintas dimensões e o índice total do QAALC após a extracção dos 5 itens.

<sup>11</sup> Anexo 4 – QAALC (versão final) – Esta versão final não contempla os itens 5, 7, 19, 26 e 29, presentes na versão do questionário aplicado.

**TABELA 11: Matriz de correlações - Índice total e por dimensão (após rejeição de itens) - QAALC**

<b>Subescalas (QAALC)</b>	RPais	RPares	QAALC Total
(RPais)	1,00		
(RPares)	0,44**	1,00	
QAALC Total	0,90**	0,63**	1,00

\*p&lt;0,05

\*\*p&lt;0,01

Através da aplicação do teste de Spearman, verificámos que a dimensão RPais se relaciona com a dimensão RPares ( $r=0,44$ ) e com o índice total ( $r=0,90$ ). A dimensão RPares apresenta um índice de correlação com o QAALC total de 0,63. Os valores de correlação subiram também, após a extracção dos itens.

Para além da retirada de itens do questionário, sugeríamos ainda outra alteração na versão que aplicámos. Verificámos que alguns dos itens, nomeadamente o 9, o 11 e o 23, apresentavam um valor de variância explicada com cotação negativa (TABELA 6). Para que o valor de variância explicada fosse positivo, havia necessidade de alterar a forma como as opções de resposta foram cotadas. Assim, ao invés de atribuímos à resposta “verdadeiro” o valor de 1 e à opção “falso” o valor de 2; invertemos os valores. No entanto, esta alteração não garantia uma uniformidade na forma como as opções “verdadeiro” e “falso” foram cotadas nos distintos itens. Assim, sugeríamos, para garantir uma maior congruência à escala, que os itens supramencionados fossem modificados na forma como estão redigidos. O item 9: “Gosto mais de brincar sozinho(a)”, sugeríamos que fosse para alterado para “Gosto mais de brincar com outras crianças”. Relativamente ao item 11: “Tenho pouco tempo para brincar, porque tenho que fazer outras coisas (TPC's, etc.)”, poderia ser alterado passando a ter a seguinte leitura: “Tenho que fazer muitas coisas (TPC's, etc.) mas ainda tenho muito tempo para brincar”. O item 23: “Muitas vezes brinco sozinho” poderia passar a ter a seguinte redacção: “Costumo brincar com outras crianças”. Na nova versão do questionário (ANEXO 4) apresentamos os itens formulados como descrito.

### 3.3.5.3. Questionário de Atribuições sobre a Actividade Lúdica para Pais (QAALP<sup>12</sup>)

A construção do questionário que procurou avaliar as atribuições sobre a actividade lúdica nos pais, teve por base os objectivos seguintes: a) obter informação acerca de determinadas variáveis sócio-demográficas; aferir a importância que os pais dão ao brincar e ao jogo (atribuições); conhecer o tipo de interacção (qualidade, quantidade) estabelecido com os filhos nos momentos de brincadeira/jogo; analisar a relação, defendida pelos pais, entre a actividade lúdica e os diferentes domínios de desenvolvimento;

---

<sup>12</sup> Anexo 2 - QAALP

compreender a ligação que os pais estabelecem entre a actividade lúdica e a aprendizagem; apurar até que ponto os pais consideram que brincar/jogar é típico de uma idade restrita.

Este questionário apresenta uma pequena nota introdutória, similar aos outros questionários. A idade, género, nível de escolaridade e profissão, são as variáveis presentes no quadro relativo aos dados pessoais. O questionário está estruturado em três partes: a primeira parte, que designámos de A, contempla um conjunto de 23 afirmações que permitem aferir a importância dada ao jogo e brincadeira. Solicita-se aos inquiridos que classifiquem as frases numa escala de 1 a 4<sup>13</sup>, ou seja, 4 situações de escolha, sendo que a 1 é relativa ao concordo completamente, a 2 ao concordo, a 3 ao discordo e, por fim, a 4 ao discordo completamente. Qualquer uma das opções não tem carácter neutro dado que pretendíamos que as respostas fossem o mais concretas possíveis.

O grupo B contém duas questões, sem uma escala de resposta, sendo apenas necessário assinalar a resposta considerada mais correcta. Por último, no grupo C, solicitávamos um pequeno comentário a uma frase dada. As questões colocadas foram quase todas de resposta fechada, o que auxiliou no apuramento dos resultados.

### 3.3.5.3.1. Análise das características psicométricas do QAALP

#### 1. Fidelidade

Para averiguar a fidelidade, tivemos em conta os 200 sujeitos do grupo de pais de crianças sem NEE e os 23 itens da primeira parte da escala. Obtivemos um coeficiente alfa de *Cronbach's* de 0,79, o que significa que tem um razoável coeficiente de consistência interna (TABELA 12).

**TABELA 12: Alpha de Cronbach's do QAALP**

Alpha de Cronbach's	N.º de itens
,79	23

Calculámos ainda a correlação item-escala total e o  $\alpha$  de cronbach's, se retirássemos itens. É possível observar, pela leitura da tabela 13, que se retirássemos alguns dos itens da escala, a sua consistência aumentava.

---

<sup>13</sup> Escala tipo Likert

**TABELA 13: Valores de correlação item-escala total e valores de Cronbach's (se item retirado)**

Itens	Correlação	Cronbach's
	Item-Escala Total	(se item retirado)
1.	,407	,777
2.	,531	,772
3.	,451	,775
4.	,601	,767
5.	,184	,792
6.	-,078	,805
7.	,160	,792
8.	-,255	,819
9.	-,186	,814
10.	-,386	,823
11.	,615	,766
12.	,687	,764
13.	,692	,763
14.	,725	,762
15.	,597	,769
16.	,621	,766
17.	,662	,764
18.	-,499	,825
19.	,629	,764
20.	,655	,764
21.	,673	,764
22.	,618	,767
23.	,641	,768

## 2. Validade

No questionário de atribuições sobre a actividade lúdica para pais, procedemos à análise factorial das componentes principais das variáveis da PARTE A (23 itens), para o grupo de pais de crianças sem NEE (N=200). Foram aplicados os testes de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) para avaliar a homogeneidade da amostra e de esfericidade de *Bartlett's*, de modo a averiguar se o uso da análise factorial tem validade para as variáveis seleccionadas. No teste de KMO obteve-se o valor de 0,908<sup>14</sup>, o que é indicativo que a amostra é adequada para a análise factorial. No teste de esfericidade de Bartlett obtivemos um  $X^2=1931,740$ , com 253 graus de liberdade e com um nível de significância inferior a 0,05 (*Sig.=0,000*), o que é indicativo de que as variáveis estão correlacionadas significativamente.

Averiguada a adequabilidade da análise factorial, aplicámos a "*initial solution*", com rotação ortogonal através da solução *varimax*. Com um *eigenvalue* superior a 1, obtivemos uma estrutura factorial de 5 factores, com um total de variância explicada de 64,94%. Como na elaboração do questionário procurámos dividir as afirmações em três dimensões, aplicamos a análise factorial forçada a três factores. Estes três factores explicam 55,02% da variância. Na tabela seguinte apresentamos a estrutura factorial obtida nos 23 itens após rotação *varimax*.

<sup>14</sup> Um valor de KMO entre 0,90 é indicativo de que a análise de componentes principais é muito boa (Pereira, 2002).



**TABELA 14: Estrutura factorial dos itens do QAALP (rotação *varimax*)**

Itens QAALP	FACTORES		
	F1	F2	F3
1.	,445		
2.	,610		
4.	,683		
11.	,725		
12.	,760		
13.	,771		
14.	,818		
15.	,694		
16.	,720		
17.	,736		
18.	-,550		
19.	,687		
20.	,722		
21.	,766		
22.	,705		
23.	,746		
6.		,258	
8.		,742	
9.		,709	
10.		,738	
3.			,625
			-,520
			,804
<b>Valores próprios</b>	<b>9,504</b>	<b>1,624</b>	<b>1,526</b>
<b>% de variância</b>	<b>41,320</b>	<b>7,061</b>	<b>6,634</b>

Pela análise dos resultados, verificamos que o factor 1 engloba 16 itens (1;2; 4; 11-23) que designámos de valorização do jogo/brincar como factor de desenvolvimento. Já o factor 2 abrange 5 itens (6; 8-10) que se relacionam com a desvalorização do jogo/brincadeira (F2). O último factor (F3), aglomera os itens 3, 5 e 7 e não tem uma designação própria pela falta de consensualidade e dispersão que os itens apresentam. Na tabela 15, 16 e 17 apresentamos a estrutura factorial do QAALP para cada uma das dimensões.

**TABELA 15: Estrutura Factorial do QAALP por Factor (Val. jogo/brincar)**

Itens	Valorização jogo/brincar como factor de desenvolvimento)	% de variância explicada
1	Costumo dizer aos meu(s) filho(s) para ir(em) brincar	,445
2	Gosto quando o(s) meu(s) filho(s) me pede(m) para brincar com ele(s)	,610
4	As crianças devem passar algumas horas por dia a brincar	,683
11	O jogo também é importante para ser utilizado na escola	,725
12	As crianças podem aprender através das suas brincadeiras	,760
13	Considero que o jogo pode ajudar no rendimento escolar do(s) meu(s) filho(s)	,771
14	A brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança	,818
15	Os professores deveriam utilizar alguns jogos e algumas brincadeiras para facilitar a aprendizagem na escola	,694

16	Brincar é indispensável para o bem-estar da criança	,720
17	As brincadeiras infantis podem ajudar a criança a aprender a portar-se como deve ser	,736
18	Os jogos/brinquedos servem apenas para distrair as crianças, não para as ensinar	-,550
19	Os Educadores/Professores devem utilizar o jogo no interior da sala de aula como forma de interessar as crianças para as matérias	,687
20	Brincar é um meio de aprender a viver e não um mero passatempo	,722
21	O jogo é um grande meio de desenvolvimento das crianças	,766
22	Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança	,705
23	Todas as crianças têm o direito a brincar	,746

**TABELA 16: Estrutura Factorial do QAALP por Factor (Desval. jogo/brincar)**

Itens	Desvalorização do jogo/brincar (Desval. jogo/brincar)	% de variância explicada
6	Muitas vezes aborreço-me com o tipo de brincadeiras do(s) meu(s) filho(s)	,258
8	As brincadeiras infantis são, apenas, um simples entretenimento	,742
9	Não deixo o(s) meu(s) filho(s) brincar(em) durante muito tempo, porque acho que se deve(m) dedicar ao estudo	,709
10	Não é a brincar que as crianças aprendem, mas sim a estudar	,738

**TABELA 17: Estrutura Factorial do QAALP por Factor (F3)**

Itens	F3	% de variância Explicada
3	Dou bastante tempo livre ao(s) meu(s) filho(s) para brincar	,625
5	É difícil arranjar momentos para fazer brincadeiras em conjunto com o(s) meu(s) filho(s), pois o tempo que passamos juntos é muito pouco	-,520
7	Passo muito tempo a brincar com o(s) meu(s) filho(s)	,804

### 3. Consistência interna dos factores

Depois da análise da estrutura factorial do QAALP, fizemos a análise da consistência interna, por factor. Na tabela 18 é apresentada a fiabilidade para cada uma das dimensões.

**TABELA 18: Alpha de Cronbach's - Índice total e por dimensão (QAALP)**

Subescalas (QAALP)	Alpha de Cronbach's
Val. jogo/brincar (desenvolv.)	0,905
Desval. jogo/brincar	0,678
F3	0,126
QAALPTotal	0,79

Na dimensão valorização do jogo/brincar como factor de desenvolvimento, obtivemos um  $\alpha=0,905$ ; na dimensão desvalorização do jogo/brincar o valor de  $\alpha$  foi de 0,678 e na dimensão F3 de 0,126. Assim, a primeira dimensão explorada apresenta um grau de consistência interna bom e a segunda dimensão um valor médio.

Estudámos também o coeficiente de correlação existente entre as distintas dimensões e o índice total do QAALP (TABELA 19). Esta análise foi efectuada através do teste de Spearman (correlação não paramétrica).

**TABELA 19: Matriz de correlações - Índice total e por dimensão (QAALP)**

Subescalas (QAALP)	Val. do jogo/brincar (desenvolvimento)	Desval. do jogo/brincar	F3	QAALP Total
Val. do jogo/brincar (desenvolvimento)	1,00			
Desval. do jogo/brincar	-0,48**	1,00		
F3	0,35**	-0,10	1,00	
QAALPTotal	0,90**	-0,14	0,51**	1,00

\* $p<0,05$

\*\* $p<0,01$

A dimensão valorização do jogo/brincar (como factor de desenvolvimento), relacionou-se com a dimensão desvalorização do jogo/brincar ( $r=-0,48$ ), dimensão F3 ( $r=0,35$ ) e com o índice total ( $r=0,90$ ). A dimensão desvalorização do jogo/brincar também se aglutinou à dimensão F3 ( $r=-0,10$ ) e ao índice total ( $r=-0,14$ ). Por último, a dimensão F3 também se relacionou com o índice total ( $r=0,51$ ). Ressaltamos, nesta análise, a boa correlação entre a dimensão valorização do jogo/brincar com o índice total do QAALP.

### 3.3.5.3.2. Alterações à escala<sup>15</sup>

Pela análise da validade e da fiabilidade foi possível verificar que seria adequado retirar alguns dos itens do QAALP. Recusámos os itens 5, 6, 18 pela falta de coerência que apresentavam, por verificarmos que estabeleciam uma correlação baixa com a escala total e porque o  $\alpha$  de cronbach's (consistência interna) aumentava.

Após a retirada dos itens, procedemos a nova análise do  $\alpha$  de cronbach's do QAALP tendo-se obtido um valor de 0,85 (TABELA 20). Assim, passámos de um  $\alpha$  inicial razoável (23 itens) para um  $\alpha$  final considerado bom (20 itens).

<sup>15</sup> Anexo 5 – QAALP (versão final) – Esta versão final não contempla os itens 5, 6 e 18, presentes na versão original.

**TABELA 20: Alpha de Cronbach's do QAALP (após rejeição de itens)**

Alpha de Cronbach's	N.º de itens
,85	20

Analisou-se também, após a rejeição dos itens, a consistência interna, por factor. Na tabela seguinte é apresentada a fiabilidade para cada uma das dimensões do QAALP.

**TABELA 21: Alpha de Cronbach's - Índice total e por dimensão (após rejeição de itens) - QAALP**

Subescalas (QAALC)	Alpha de Cronbach's
Val. do jogo/brincar (desenvolvimento)	0,94
Desval. do jogo/brincar	0,70
QAALPTotal	0,85

Foi possível apurar que após a retirada do item 18, inserido na dimensão val. do jogo/brincar (desenvolvimento), o coeficiente de consistência interna da dimensão aumentou (de 0,90 para 0,94). A dimensão desval. do jogo/brincar, aumentou ligeiramente de consistência após a retirada do item 6. Calculámos também o coeficiente de correlação entre as distintas dimensões e com o índice total do QAALP. A análise foi efectuada com recurso ao teste de Spearman (TABELA 22).

**TABELA 22: Matriz de correlações - Índice total e por dimensão (após rejeição de itens) - QAALP**

Subescalas (QAALP)	Val. do jogo/brincar (desenvolvimento)	Desval. do jogo/brincar	QAALP Total
Val. do jogo/brincar (desenvolvimento)	1,00		
Desval. do jogo/brincar	-0,54**	1,00	
QAALPTotal	0,93**	-0,27**	1,00

\*p<0,05

\*\*p<0,01

A dimensão valorização do jogo/brincar (como factor de desenvolvimento), relacionou-se com a dimensão desvalorização do jogo/brincar ( $r=-0,54$ ) e com o índice total ( $r=0,93$ ). A dimensão desvalorização do jogo/brincar também se aglutinou ao índice total ( $r=-0,27$ ).

#### **3.3.5.4. Questionário de Atribuições sobre a Actividade Lúdica para Professores (QAALPROF<sup>16</sup>)**

Foi também elaborado um questionário destinado a professores que teve como principais objectivos: analisar as atribuições dos professores face à actividade lúdica; perceber a importância dada pelos professores à actividade lúdica enquanto recurso de ensino-aprendizagem; perceber qual o período de tempo diário que os professores defendem que as crianças deveriam brincar; verificar o tipo de envolvimento dos professores com as crianças em momentos de brincadeira/jogo.

Este questionário contempla uma pequena nota introdutória, apresenta depois um campo para preenchimento das variáveis seguintes: idade, género, ano que lecciona e, apresenta três grupos de questões, que se encontram estruturados da seguinte forma: na PARTE A, estão presentes 33 questões relativas à importância do jogo e do brincar para as crianças que são avaliadas pelo inquirido segundo uma escala análoga à apresentada no questionário para pais (escala de quatro escolhas: 1 - concordo plenamente, 2 - concordo, 3 – discordo, 4 - discordo completamente). Questões que se prendem com o tempo de brincadeira das crianças estão presentes na PARTE B. Por último, a PARTE C expõe uma afirmação para comentar.

Este questionário foi apenas preenchido por oito docentes, o que tornou impossível a validação do mesmo e a utilização dos seus dados neste estudo.

---

<sup>16</sup> Anexo 3 – QAALProf.

# Capítulo IV

## **RESULTADOS: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO**

---

## 4.1. PROCEDIMENTOS ESTATÍSTICOS

---

### 4.1.1. Codificação das respostas nos instrumentos de avaliação

A análise descritiva e inferencial foi feita com os dados provenientes dos dois questionários (QAALC e QAALP) utilizados neste estudo.

De forma a poderem ser tratados os dados de cada um dos questionários, foi necessário que o total das questões que compõem os questionários, fossem sujeitas a um processo de codificação, com vista à elaboração de uma matriz ou base de dados. Assim, procedemos à transformação das questões em variáveis.

No QAALC, para os 31 itens de resposta fechada, a opção verdadeiro foi cotada com o valor de 1 e à opção falso foi atribuído o valor 2. Já no QAALP, à opção concordo completamente foi associado o valor 1, à opção concordo o valor 2, à opção discordo o valor 3 e à opção discordo completamente o valor de 4.

### 4.1.2. Roteiro dos procedimentos estatísticos

No tratamento dos dados, fizemos uso do programa estatístico SPSS (*Statistic Package for the Social Sciences*), versão 14.0.

A natureza das variáveis, assim como a tentativa de verificação dos pressupostos necessários, estiveram na base da utilização dos diferentes procedimentos estatísticos.

Procedemos a uma análise estatística descritiva, efectuando cálculos de frequências no QAALC e de médias e desvios-padrão no QAALP, para os dois grupos utilizados neste estudo. Procurámos distinguir os dois grupos nas variáveis medidas pelos questionários.

O teste de *Mann-Whitney* foi aplicado quando procurámos averiguar se as duas amostras independentes eram estatisticamente diferentes. A aplicação do referido teste permitiu comparar os dois grupos (crianças com e sem NEE) face às dimensões do QAALC. Este teste foi também aplicado para averiguar se os pais de crianças com NEE apresentam diferenças significativas, quando comparados com os pais de crianças sem NEE, nas dimensões do QAALP.

Para apurar se a variável género influenciava as dimensões dos questionários (QAALC e QAALP), aplicámos também o teste de *Mann-Whitney*.

Fizemos uso do teste de *Kruskal Wallis* por forma a aferir o efeito de algumas das variáveis moderadoras (idade, nível de escolaridade) no índice total e nas dimensões RPais (relação/interacção com os pais no brincar/jogar) e RPares (relação/interacção com os pares no brincar/jogar) no QAALC. Aplicámos o mesmo teste para aferir se algumas das variáveis sócio-demográficas dos pais, nomeadamente idade, ano de escolaridade e profissões exercem influencia nas dimensões valorização

do jogo/brincar enquanto factor de desenvolvimento, desvalorização do jogo/brincar e índice total do QAALP.

## 4.2. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Serão apresentados e analisados, seguidamente, os dados obtidos através do recurso aos procedimentos estatísticos anteriormente supramencionados.

### 4.2.1. Questionário de Atribuições sobre a Actividade Lúdica para Crianças (QAALC)

#### 4.2.1.1. Análise Descritiva

Seguidamente, iremos proceder à apresentação dos dados (TABELA 23) referentes às frequências dos 26 itens da PARTE A do QAALC. A análise irá incidir, inicialmente, no grupo de crianças sem NEE e, posteriormente, no grupo de crianças com NEE. Os itens presentes na primeira parte do questionário apresentavam apenas duas opções de resposta (V=Verdadeiro; F=Falso).

**TABELA 23: Tabela de Frequências de resposta aos itens do QAALC para o grupo de crianças sem NEE**

Itens QAALC	1 (Verdadeiro)	2 (Falso)
1	98,0%	2,0%
2	88,0%	12,0%
3	79,8%	20,2%
4	75,0%	25,0%
6	97,0%	3,0%
8	97,0%	3,0%
9	13,1%	86,9%
10	88,0%	12,0%
11	57,0%	43,0%
12	74,7%	25,3%
13	74,0%	26,0%
14	96,0%	4,0%
15	81,0%	19,0%
16	89,0%	11,0%
17	71,0%	29,0%
18	95,0%	5,0%
20	91,0%	9,0%
21	44,4%	55,6%
22	49,0%	51,0%
23	53,0%	47,0%
24	94,0%	6,0%
25	92,0%	8,0%
27	98,0%	2,0%
28	97,0%	3,0%
30	92,9%	7,1%
31	98,0%	2,0%



Na análise descritiva iremos incidir apenas nas respostas mais extremas dos itens, ou seja as respostas com percentagem mais elevada e com percentagem mais baixa.

Começando a análise pelo item 1, foi possível verificar que 98% das crianças revela ser costume brincar com outras e apenas 2% declara não o fazer.

O item 27: *“Na escola tenho amigos para brincar”* foi considerado verdadeiro por 98,0% das crianças e falso por apenas 2%. O último item: *“Todas as crianças têm o direito a brincar”* foi considerado verdadeiro por 98% das crianças e apenas 2,0% o encarou como falso. A resposta ao item 6: *“Gosto de brincar com outras crianças”* recaiu, na sua maioria, na opção “verdadeiro” (97,0% assinalou verdadeiro e 3,0% assinalou falso). A análise dos dados leva-nos também a concluir que a maioria das crianças gostava que se fizessem jogos na escola para se divertirem (item 8: 97,0% de respostas verdadeiras e 3,0% de respostas falsas). Verifica-se também, pela análise do item 28, que as crianças gostam *“...de jogar e de brincar em grupo”* (item 28: 97,0% de respostas verdadeiras e 3,0% de respostas falsas). À questão *“Gosto muito de brincar”*, 96,0% das crianças responderam afirmativamente e 4,0% responderam negativamente.

Em contraste com as respostas anteriores, destacamos os itens 9, 21 e 22 onde a opção falso foi a mais assinalada. Assim, o item 9: *“Gosto mais de brincar sozinho(a)”* foi considerado falso por 86,9% das crianças e verdadeiro apenas por 13,1%. No item 21 *“o meu pai chama-me para brincar com ele”* e 22 *“a minha mãe chama-me para brincar com ela”*, a opção “falso” foi também a mais assinalada [item 21: 44,4% assinalou verdadeiro e 55,6% assinalou falso; item 22: 49,0% assinalou verdadeiro e 51% assinalou falso].

Após a leitura dos resultados é visível que as crianças consideram, na sua maioria, que nem o pai nem a mãe os chamam para momentos de brincadeira.

Perante os resultados obtidos é possível também afirmar que a percepção que as crianças têm relativamente à relação/interacção que estabelecem com os seus pares quando brincam/jogam é bastante positiva.

Após a leitura dos dados obtidos no grupo de crianças sem NEE, apresentamos agora as percentagens de resposta dos diferentes itens no grupo de crianças com NEE.

**TABELA 24: Tabela de Frequências de respostas aos itens do QAALC para o grupo de crianças com NEE**

Itens QAALC	1 (Verdadeiro)	2 (Falso)
1	96,8%	3,2%
2	90,3%	9,7%
3	87,1%	12,9%
4	86,7%	13,3%
6	100%	0%
8	96,7%	3,3%
9	9,7%	90,3%
10	83,9%	16,1%
11	74,2%	25,8%
12	71%	29%
13	83,3%	16,7%
14	96,8%	3,2%
15	87,1%	12,9%
16	83,9%	16,1%
17	74,2%	25,8%
18	93,5%	6,5%
20	93,5%	6,5%
21	67,7%	32,3%
22	70,0%	30,0%
23	56,7%	43,3%
24	87,1%	12,9%
25	87,1%	12,9%
27	93,5%	6,5%
28	93,5%	6,5%
30	87,1%	12,9%
31	96,8%	3,2%

A afirmação “Gosto de brincar com outras crianças” (item 6), foi assinalada por todas as crianças como sendo verdadeira.

Relativamente ao item 1, 96,8% das crianças admitiram brincar com outras crianças e 3,2% declarou não o fazer. No item 31: “Todas as crianças têm o direito a brincar” a opção “verdadeiro” foi assinalada por 96,8% das crianças e a opção “falso” por 3,2%. A opção “verdadeiro” foi, tal como no caso anterior, a mais assinalada no item 14: “Gosto muito de brincar” (96,8% assinalou verdadeiro e 3,2% assinalou falso). Uma elevada percentagem de crianças considerou também que na escola se podiam fazer jogos para se divertirem (item 8: 96,7% assinalou verdadeiro e 3,3% assinalou falso). As crianças, na sua maioria, são da opinião que na sala de aula os professores podiam fazer jogos que as ajudassem a aprenderem (item 20: 93,5% concordaram com a afirmação e 6,5% discordaram da mesma). Verifica-se que 93,5% das crianças declara que na escola tem amigos para brincar e apenas 6,5% considera não ser assim (item 27). As crianças, para além de terem amigos para brincar no espaço escolar, referem também, na sua maioria, que fora deste espaço também têm amigos (item 18: 93,5% concordaram com a afirmação e 6,5% discordaram).

O item com o qual a maior parte das crianças apresentou discordância, foi o 9: “Gosto mais de brincar sozinho(a)”, considerado falso por 90,3% e verdadeiro apenas por 9,7%.

Uma análise genérica dos dados permite-nos constatar que a percepção das crianças acerca da relação/interacção estabelecida com os pais é bastante positiva. Podemos também afirmar que as crianças têm uma percepção positiva no que diz respeito à relação/interacção com os pares em situações de brincadeira/jogo.

#### 4.2.1.2. Análise Inferencial

De forma a verificarmos qual o tipo de testes de que podíamos fazer uso aplicámos os dois testes estatísticos utilizados para avaliar a normalidade da distribuição: *Kolmogorov-Smirnov* e de *Shapiro-Wilk*. Com a aplicação destes testes, uma distribuição pode ser considerada normal quando o valor estatístico não é significativo. Logo, segundo estes testes, rejeitamos a hipótese da normalidade das dimensões do QAALC e do índice total, uma vez que obtivemos um p inferior a 0,05 (TABELA 25). Dado que os resultados provaram a não normalidade da distribuição aplicámos testes não paramétricos no apuramento da existência ou não existência de diferenças significativas, entre o grupo de crianças com NEE e o grupo de crianças sem NEE. Outra das razões para o uso de testes não paramétricos, na averiguação de diferenças, prende-se com a grande disparidade que existe no tamanho das duas amostras (GsNEE: N=97; GcNEE: N=29).

**TABELA 25: Teste de Normalidade de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk**

	Grupos	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
qaalcF1 (RPais)	Crianças sem NEE	,178	97	,000			
	Crianças com NEE				,765	29	,000
qaalcF2 (RPares)	Crianças sem NEE	,378	97	,000			
	Crianças com NEE				,648	29	,000
qaalcTotal (Índice Total)	Crianças sem NEE	,137	97	,000			
	Crianças com NEE				,803	29	,000

Para averiguarmos se há ou não diferenças entre as três dimensões do questionário e o índice total do mesmo, nos grupos em estudo, aplicámos o teste de *Mann-Whitney* (TABELA 26 e 27).

**TABELA 26: Resultados das médias para as diferentes dimensões e índice total do QAALC em função do grupo**

	Grupos	N	Média de ordem	Somatório da ordenação
RPais	Grupo sem NEE	99	68,33	6765,00
	Grupo com NEE	30	54,00	1620,00
RPares	Grupo sem NEE	100	65,45	6545,00
	Grupo com NEE	31	67,77	2101,00
QAALC Total	Grupo sem NEE	97	65,42	6345,50
	Grupo com NEE	28	54,62	1529,50

**TABELA 27: Resultados do teste de *Mann-Whitney* para as diferentes dimensões e índice total do QAALC em função do grupo**

	RPais	RPares	QAALCTotal
Mann-Whitney U	1155,000	1495,000	1123,500
Wilcoxon W	1620,000	6545,000	1529,500
Z	-1,897	-,358	-1,397
Asymp. Sig. (2-tailed)	,058	,720	,162

A aplicação do U de *Mann-Whitney* na comparação dos dois grupos, nas dimensões do QAALC e do índice total do mesmo, revela que não há diferenças estatisticamente significativas (os valores de p, não são inferiores a 0,05). Deste modo, a hipótese direccional positiva H1: “*Espera-se que as representações sobre a actividade lúdica das crianças do grupo sem NEE sejam significativamente mais positivas que as atribuições do grupo de crianças portadoras de NEE*” não é confirmada, pois os valores obtidos no índice total do QAALC não apresentam diferenças significativas nos dois grupos de estudo. Apesar de todas as consequências que as NEE provocam, como foi evidenciado na revisão da literatura, verificamos que ao nível da dimensão lúdica não há diferenças nas representações entre crianças com e sem NEE. Os resultados apontam que o brincar é importante para qualquer criança, independentemente das características que apresente, embora se torne ainda mais relevante nas crianças com NEE, dado que não se resume apenas a uma forma de ocupação dos tempos livres das mesmas mas constitui um agente de promoção do seu desenvolvimento.

Nenhum dos estudos por nós revisto se debruçou sobre a análise das atribuições nos dois grupos em estudo. Consideramos, no entanto, que seria pertinente analisar mais de perto estas representações, cruzando-as com outras variáveis.

A partir da leitura da tabela, verificamos que embora não existam diferenças significativas entre os grupos no QAALC total e nas dimensões do mesmo, podemos observar, que os valores da média de

ordem são superiores no grupo de crianças sem NEE para o QAALC total (M=65,42) e para a dimensão RPais (M=68,33), quando comparados com o grupo de crianças com NEE. Por outro lado, na dimensão RPares, a média de ordem é superior no grupo de crianças com NEE (M=67,77). Estes valores das médias são reveladores que o grupo de crianças com NEE valoriza, em comparação com o grupo de crianças sem NEE, mais as relações com os pais; fazem também atribuições mais fortes relativamente à actividade lúdica (índice total do QAALC) e valorizam menos as relações com os pares no brincar/jogar dado que quanto mais baixos forem os valores das médias<sup>17</sup>, maior será a valorização das dimensões.

Assim, a hipótese direccional positiva H2: *“Espera-se que as percepções das crianças portadoras de NEE, relativamente à relação/interacção estabelecida com os pais na brincadeira/jogo, sejam significativamente superiores às das crianças que não apresentam NEE”* é rejeitada dado que se confirma a hipótese nula, ou seja, a não existência de diferenças significativas entre os grupos. As investigações sobre os padrões de interacções entre pais de crianças com NEE e seus filhos e pais de crianças sem NEE e respectivos filhos têm incidido maioritariamente no papel das mães. As investigações nesta área, levadas a cabo a partir dos anos 70, apresentam visões contraditórias. Assim, se por um lado, alguns resultados apontam que as mães de crianças com NEE são mais directivas, tendem a iniciar um menor número de interacções com os filhos e a responder com menos frequência às interacções (Eheart, 1982); outros trabalhos (Davis, Stroud, & Green, 1988; Fischer, 1987; Gutman & Rondal, 1979; Maurer & Sherrod, 1987; Rondal, 1977; Tannock, 1988, citados por Leitão, 2000) indicam um sentido diverso, referindo que estas mães são menos directivas e que respondem mais frequentemente aos sinais e iniciativas dos filhos. Apesar da divergência de resultados, defendemos a importância de os pais participarem nas situações de jogo/brincadeira dos filhos. Esta interacção entre pais e filhos é ainda mais pertinente quando há NEE, dado que os primeiros podem estimular e oferecer um repertório vasto de experiências. Para além disso, os pais devem também adequar as situações lúdicas às necessidades, competências e níveis de desempenho dos filhos.

A hipótese direccional negativa H3: *“Espera-se que as percepções das crianças portadoras de NEE, relativamente à relação/interacção estabelecida em situações de brincadeira/jogo, com os seus pares, sejam significativamente inferiores às das crianças que não apresentam NEE”* é igualmente recusada porque se verificou que na dimensão RPares, os dois grupos de estudo não são significativamente diferentes. Situações de jogo observadas entre crianças com NEE e crianças “ditas normais”, em contextos naturais, comprovam que há interacção entre estes dois grupos (Guralnick, 1980; Roberts, Pratt, & Leach, 1991, cit. in Fernandes, Neto, & Morato, 2003). Numa classe regular, essa interacção é quase obrigatória. Há no entanto indicação de que as crianças com NEE se envolvem mais no jogo solitário (Silva & Rodrigues, 1990). Numa investigação de Rubin et al. (1993), concluiu-se a importância do jogo com pares conhecidos, dado que se verificou que nesta situação as crianças brincam

---

<sup>17</sup> Quanto mais baixos forem os valores das médias maior a valorização das dimensões do QAALC. Esta leitura é feita tendo em conta o modo como foram cotadas as questões, associando o valor 1 à opção “verdadeiro” e o valor 2 ao “falso”.

mais e apresentam níveis cognitivos mais elevados, do que quando estão sozinhas. É necessário encarar os pares como uma das variáveis influentes no jogo. De facto, o jogo, mais que uma construção individual, é uma construção social e por isso só pode ser entendido através da análise da teia das experiências e vivências sociais (Frazão, 2000). As relações entre os pares são significantes para as crianças e são um importante contributo para o desenvolvimento das mesmas. O brincar enquanto linguagem universal e auxiliadora do estabelecimento de interações com os outros, pode minimizar as diferenças entre as crianças (Pais, 1992).

#### 4.2.1.2.1. As Variáveis moderadoras ou sócio-demográficas e as Dimensões do QAALC

Com o objectivo de averiguar se nos dois grupos de estudo as variáveis género, idade e ano de escolaridade influenciavam as dimensões do QAALC (RPais e RPares) e o índice total do mesmo, aplicámos o teste de *Mann-Whitney* (para a análise comparativa de duas variáveis) e o teste de *Kruskal-Wallis* (para análise comparativa de 3 ou mais variáveis).

Principiamos com a apresentação dos resultados obtidos no teste de *Mann-Whitney* na variável género, nos dois grupos analisados, em função do índice total e de cada uma das dimensões do questionário de atribuições sobre a actividade lúdica para crianças (QAALC), expostos nas tabelas seguintes.

**TABELA 28: Resultados das médias para as diferentes dimensões e índice total do QAALC em função do género (GsNEE)**

	Género	N	Média de ordem	Somatório da ordenação
RPais	Género Feminino	50	43,17	2158,50
	Género Masculino	49	56,97	2791,50
RPares	Género Feminino	50	44,26	2213,00
	Género Masculino	50	56,74	2837,00
QAALC Total	Género Feminino	48	39,70	1905,50
	Género Masculino	49	58,11	2847,50

**TABELA 29: Resultados do teste de *Mann-Whitney* para as diferentes dimensões e índice total do QAALC em função do género (GsNEE)**

	RPais	RPares	QAALCTotal
Mann-Whitney U	883,500	938,000	729,500
Wilcoxon W	2158,500	2213,000	1905,500
Z	-2,443	-2,605	-3,240
Asymp. Sig. (2-tailed)	,015	,009	,001

Verificaram-se diferenças significativas entre o género feminino e masculino na dimensão RPais ( $p=0,015$ ), na dimensão RPares ( $p=0,009$ ) e no índice total do QAALC ( $p=0,01$ ). Os valores da média de ordem dão-nos a indicação que as crianças do género feminino valorizam mais a relação/interacção estabelecida com os pais no brincar/jogar ( $M=43,17$ ), assim como a relação com os pares ( $M=44,26$ ). Ao nível dos valores do índice total, os valores obtidos também revelam essa valorização ( $M=39,70$ ).

Procedemos seguidamente à análise da influência da variável género sobre as dimensões do questionário, no grupo de crianças com NEE (TABELA 30 e 31).

**TABELA 30: Resultados das médias para as diferentes dimensões e índice total do QAALC em função do género (GcNEE)**

	Género	N	Média de ordem	Somatório da ordenação
RPais	Género Feminino	15	14,03	210,50
	Género Masculino	15	16,97	254,50
RPares	Género Feminino	15	17,73	266,00
	Género Masculino	16	14,38	230,00
QAALC Total	Género Feminino	14	14,04	196,50
	Género Masculino	14	14,96	209,50

**TABELA 31: Resultados do teste de *Mann-Whitney* para as diferentes dimensões e índice total do QAALC em função do género (GcNEE)**

	RPais	RPares	QAALCTotal
Mann-Whitney U	90,500	94,000	91,500
Wilcoxon W	210,500	230,000	196,500
Z	-1,010	-1,205	-,302
Asymp. Sig. (2-tailed)	,313	,228	,763
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,367a	,318a	,769a

O teste de *Mann-Whitney* revelou que não há diferenças significativas na variável género nas diferentes dimensões do QAALC: RPais ( $p=0,313$ ), RPares ( $p=0,228$ ) e índice total ( $p=0,763$ ). Embora as diferenças não sejam significativas, pela análise das médias é possível verificar que as meninas valorizam mais a relação com os pais (Dimensão RPais;  $M=14,03$ ) e os meninos valorizam mais a relação com os pares (Dimensão RPares;  $M=17,73$ ). No índice total do QAALC há uma valorização superior nas meninas (QAALC Total;  $M=14,04$ ).

Prosseguimos agora com a análise das restantes variáveis: idade e ano de escolaridade, com utilização do teste de *Kruskal-Wallis* e com separação dos grupos.

A variável idade, como é visível nas tabelas seguintes, não traduz variações nas variáveis QAALC total, RPais e RPares, nos dois grupos de estudo.

**TABELA 32: Médias de ordem para as diferentes dimensões e índice total do QAALC em função da idade (GsNEE)**

Grupo de Crianças sem NEE ( GsNEE)					
Dimensões	Idade				
	6 Anos (N=3)	7 Anos (N=25)	8 Anos (N=29)	9 Anos (N=39)	10 Anos (N=4)
	M	M	M	M	M
RPais	47,33	47,80	52,86	48,70	57,38
RPares	56,00	50,12	43,78	56,96	34,50
QAALC Total	60,17	44,88	47,25	51,97	51,12

**TABELA 33: Resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para as diferentes dimensões e índice total do QAALC em função da idade (GsNEE)**

	RPais	RPares	QAALCTotal
Chi-Square	,838	7,070	1,570
Df	4	4	4
Asymp. Sig.	,933	,132	,814

Embora se verifique que não há diferenças significativas, podemos observar, na tabela 32, que no grupo de crianças sem NEE (GsNEE), as crianças mais novas (6-7 anos), comparativamente com as crianças mais velhas (8-10 anos), apresentam relações mais positivas e significativas com os pais no brincar/jogar, uma vez que apresentam valores médios mais baixos.

Na tabela 34 e na tabela 35 são apresentados os resultados do teste de *Kruskal-Wallis*, relativamente à variável idade, no grupo de crianças com NEE.



**TABELA 34: Médias de ordem para as diferentes dimensões e índice total do QAALC em função da idade (GcNEE)**

Grupo de Crianças com NEE (GcNEE)						
Dimensões	Idade					
	6 Anos (N=1)	7 Anos (N=10)	8 Anos (N=8)	9 Anos (N=9)	10 Anos (N=2)	10 Anos (N=1)
	M	M	M	M	M	M
RPais	9,00	15,89	18,12	13,33	9,00	30,00
RPares	10,50	15,90	14,62	13,94	28,50	27,00
QAALC Total	3,50	16,31	15,69	11,33	17,50	27,00

**TABELA 35: Resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para as diferentes dimensões e índice total do QAALC em função da idade (GcNEE).**

	RPais	RPares	QAALCTotal
Chi-Square	6,883	8,602	6,263
Df	5	5	5
Asymp. Sig.	,230	,126	,281

Procurou também conhecer-se a relação entre a variável ano de escolaridade e o índice total e as dimensões do QAALC.

**TABELA 36: Médias de ordem para as diferentes dimensões e índice total do QAALC em função do Ano de Escolaridade (GsNEE)**

Grupo de Crianças sem NEE (GsNEE)			
Dimensões	Ano de Escolaridade		
	2.º Ano (N=27)	3.º Ano (N=33)	4.º Ano (N=40)
	M	M	M
RPais	47,57	50,55	51,20
RPares	49,83	43,89	56,40
QAALC Total	45,91	46,27	53,31

**TABELA 37: Resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para as diferentes dimensões e índice total do QAALC em função do nível de escolaridade (GsNEE).**

	RPais	RPares	QAALCTotal
Chi-Square	,286	4,956	1,548
Df	2	2	2
Asymp. Sig.	,867	,084	,461

Os resultados obtidos no grupo de crianças sem NEE (GsNEE) revelam a não existência de relações significativas entre o ano de escolaridade e as dimensões e índice total do QAALC.

**TABELA 38: Médias de ordem para as diferentes dimensões e índice total do QAALC em função do Ano de Escolaridade (GcNEE)**

Grupo de Crianças com NEE ( GcNEE)			
Dimensões	Ano de Escolaridade		
	2.º Ano (N=11)	3.º Ano (N=9)	4.º Ano (N=11)
	M	M	M
RPais	17,15	14,94	14,45
RPares	16,14	13,28	18,09
QAALC Total	16,78	12,44	14,30

**TABELA 39: Resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para as diferentes dimensões e índice total do QAALC em função do nível de escolaridade (GcNEE).**

	RPais	RPares	QAALCTotal
Chi-Square	,664	1,913	1,288
Df	2	2	2
Asymp. Sig.	,718	,384	,525

Também no grupo de crianças com NEE (GcNEE) se verificou que a variável nível de escolaridade não tem influencia nas dimensões do QAALC.

Os resultados obtidos em ambos os grupos (GsNEE e GcNEE) vêm confirmar apenas parcialmente a hipótese H4 (*Espera-se que algumas das variáveis relativas às crianças: género, idade, ano de escolaridade*) exerçam influência sobre as dimensões do questionário. Apenas a variável género influencia significativamente o índice total e as dimensões RPais e RPares, no caso do grupo de crianças sem NEE.

A variável género tem sido algumas vezes correlacionada com o tipo de jogos/brincadeiras (Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini, & Vieira, 2006; Souza & Rodrigues, 2002) desenvolvidos. Nos estudos analisados, não encontramos nenhum que correlacionasse esta variável com as dimensões em análise do nosso questionário.

#### 4.2.1.3. Análise das Questões de resposta aberta do QAALC

O questionário de atribuições sobre a actividade lúdica para crianças (QAALC) contemplava, para além dos 31 itens integrados na PARTE A, algumas questões de resposta aberta presentes na PARTE B, C e D do mesmo.

Na parte B procurámos apurar se existiam ou não diferenças entre as crianças dos dois grupos (com NEE e sem NEE) relativamente aos jogos e brincadeiras que desenvolvem, os que mais gostam de praticar e os que gostariam de fazer.

**TABELA 40: Respostas das crianças dos dois grupos (GcNEE e GsNEE) à questão: “Que jogos e brincadeiras costumam ter durante os dias de escola?”**

	Escala – Percentagens			
	GsNEE (N=99)		GcNEE (N=30)	
	N.º	%	N.º	%
1. Brincar às mães/pais	4	4,0	-	-
2. Brincar aos restaurantes, mac donald's e telepizza	3	3,0	-	-
3. Jogar às naves	4	4,0	2	6,7%
4. Jogar às professoras	1	1,0	-	-
5. Andar de bicicleta, saltar à corda	8	8,1	-	-
6. Jogar aos carros	2	2,0	2	6,7%
7. Jogar ao rei manda	2	2,0	1	3,3%
<b>8. Jogar às apanhadas</b>	<b>26</b>	<b>26,3%</b>	<b>10</b>	<b>33,3%</b>
9. Jogar às princesas	2	2,0%	-	-
10. Jogar ao jardineiro	3	3,0%	-	-
11. Jogar aos ladrões	2	2,0%	1	3,3%
12. Jogar ao clube de gelo, crocodilos, invasão do calado, manteiga derretida, quem é quem, bala	9	9,1%	-	-
13. Jogar às novelas	1	1,0%	-	-
14. Jogar às rasteiras	1	1,0%	-	-
15. Brincar ao telemóvel	1	1,0%	-	-
<b>16. Jogar à lagarta e ao crocodilo</b>	<b>20</b>	<b>20,2%</b>	<b>1</b>	<b>3,3%</b>
17. Brincar às danças	2	2,0%	1	3,3%
18. Jogar futebol	7	7,1%	11	36,7%
19. Pintar	1	1,0	-	-
20. Jogar às cócegas	-	-	1	3,3%

Podemos verificar, pela leitura da tabela 40 que as crianças sem NEE costumam jogar e brincar, nos dias que têm escola, maioritariamente às apanhadas (N=26;26,3%) e à lagarta e ao crocodilo (N=20; 20,2%). As brincadeiras com menor percentagem de resposta foram: Jogar às professoras (N=1; 1,0%); Jogar às novelas (N=1; 1,0%); Jogar às rasteiras (N=1; 1,0%); Brincar ao telemóvel (N=1; 1,0%) e Pintar (N=1; 1,0%).

No caso do grupo de crianças que apresentam NEE verificamos que as mesmas costumam preferencialmente jogar futebol (N=11; 36,7%) e às apanhadas (N=10; 33,3%). As brincadeiras menos assinaladas por estas crianças são: Jogar ao Rei Manda (N=1; 3,3%); Jogar aos ladrões (N=1; 3,3%); Jogar à lagarta e ao crocodilo (N=1; 3,3%); Brincar às danças (N=1; 3,3%) e Jogar às cócegas (N=1; 3,3%).

Comparando os dos dois grupos, no que diz respeito aos jogos e brincadeiras desenvolvidas nos dias de escola, é possível constatar que não há diferenças marcantes. É notória a preferência, em ambos os grupos, por jogos e brincadeiras em que há interacção com os outros (jogos associativos, cooperativos e competitivos).

Expomos seguidamente as respostas dadas à segunda questão, presente na parte B do QAALC: “Que jogos e brincadeiras costumam ter durante o fim-de-semana?” à qual responderam 128 crianças (98 do grupo sem NEE e 30 do grupo com NEE).

**TABELA 41: Respostas das crianças dos dois grupos (GcNEE e GsNEE) à questão: “Que jogos e brincadeiras costumam ter durante o fim-de-semana?”**

	Escala – Percentagens			
	GsNEE (N=98)		GcNEE (N=30)	
	N.º	%	N.º	%
1. Brincar às mães/pais	1	1,0	1	3,3
2. Jogar jogos: dominó, legos, xadrez, damas, monopólio	5	5,1	1	3,3
3. Dançar e cantar	4	4,1	2	6,7
4. Brincar com carros	3	3,1	-	-
<b>5. Jogar play station, computador, nintendo, consola, game- boy</b>	<b>20</b>	<b>20,4</b>	<b>6</b>	<b>20,0</b>
6. Jogar às quintas	2	2,0	-	-
7. Jogar às apanhadas, escondidas, quem é quem?, invasão do "Calado"	7	7,1	4	13,3
8. Brincar com bonecas	6	6,1	1	3,3
9. Andar de moto	2	2,0	-	-
10. Jogar aos fugitivos	1	1,0	-	-
11. Brincar com animais: cães, gatos	3	3,1	-	-
12. Ajudo a minha mãe ou pai	2	2,0	1	3,3
<b>13. Jogar futebol, andar de skate, bicicleta, patins, trotinete</b>	<b>29</b>	<b>29,6</b>	<b>10</b>	<b>33,3</b>
14. Brincar no campo	2	2,0	1	3,3
15. Fazer expressão plástica	3	3,1	-	-
16. Passear	1	1,0	1	3,3
17. Jogar às professoras	3	3,1	-	-
18. Todo o tipo, menos bonecas	1	1,0	-	-
19. Brincar aos médicos	1	1,0	-	-
20. Não jogo nem brinco	1	1,0	1	3,3
21. Ir às piscinas e aos escuteiros	-	-	1	3,3
22. Ver televisão	1	1,0	-	-

Podemos, através da leitura dos dados expostos na tabela, afirmar que os dois grupos não apresentam grandes diferenças no que diz respeito aos jogos e brincadeiras desenvolvidos no fim-de-semana. De facto, os jogos/brincadeiras mais referidos pelas crianças são comuns aos dois grupos. Assim, a resposta mais indicada pelas crianças de ambos os grupos é: Jogar futebol, andar de skate, bicicleta, patins, trotinete [(GsNEE: N=29; 29,6%); (GcNEE: N=10; 33,3%)]; seguida da resposta: Jogar play station, computador, nintendo, consola, game- boy [(GsNEE: N=20; 20,4%); (GcNEE: N=6; 20,0%)] e da opção: Jogar às apanhadas, escondidas, quem é quem?, invasão do "Calado" [(GsNEE: N=7; 7,1%); (GcNEE: N=4; 13,3%)]. Verifica-se que ao fim-de-semana as crianças praticam essencialmente jogos/brincadeiras ao ar livre e que desenvolvem fundamentalmente aspectos físico-motores.

A terceira questão, presente na parte B do QAALC, procurava conhecer as preferências das crianças relativamente aos jogos e brincadeiras desenvolvidas.

**TABELA 42: Respostas das crianças dos dois grupos (GcNEE e GsNEE) à questão: “Que jogos e brincadeiras gostas mais de fazer?”**

	Escala – Percentagens			
	GsNEE (N=99)		GcNEE (N=30)	
	N.º	%	N.º	%
1. Brincar às apanhadas	6	6,1	-	-
2. Lavar as bonecas	1	1,0	-	-
3. Jogar às escondidas	5	5,1	3	10,0
<b>4. Jogar computador, game-boy e telemóvel</b>	<b>23</b>	<b>23,2</b>	<b>6</b>	<b>20,0</b>
5. Jogar ao "Clube de Gelo"	3	3,0	-	-
6. Jogar às princesas	1	1,0	-	-
7. Jogar quick box	1	1,0	-	-
8. Brincar aos navios	1	1,0	-	-
9. Brincar com legos	1	1,0	-	-
10. Jogar com o/a(s) cadela(s)/cão(ães)	3	3,0	-	-
11. Brincar aos cafés, aos restaurantes e aos pasteleiros	3	3,0	-	-
12. Fazer motocross	1	1,0	1	3,3
13. Brincar com as bonecas	5	5,1	3	10,0
14. Brincar com os bonecos da playmobile	1	1,0	-	-
15. Jogar ao estica	1	1,0	-	-
16. Jogar aos fugitivos	1	1,0	-	-
17. Jogar à lagarta	4	4,0	1	3,3
18. Andar de bicicleta, trotinete, patins	6	6,1	5	16,7
<b>19. Jogar futebol, andebol, basquetebol, voleibol, ténis</b>	<b>17</b>	<b>17,2</b>	<b>7</b>	<b>23,3</b>
20. Cantar e dançar	2	2,0	1	3,3
21. Jogar futebol humano	1	1,0	-	-
22. Jogar matraquilhos, skate e snooker	1	1,0	-	-
23. Saltar à corda	2	2,0	2	6,7
24. Ver televisão	1	1,0	-	-
25. Gosto de fazer tudo	5	5,1	1	3,3
26. Jogar ao Sr. Doutor	1	1,0	-	-
27. Jogar às cartas	1	1,0	-	-
28. Pintar e desenhar	1	1,0	-	-

Uma vez mais é notória alguma similitude entre os dois grupos analisados. Podemos verificar, pela leitura dos dados da tabela 42, que o grupo de crianças sem NEE aponta que os jogos e brincadeiras que mais gosta de fazer, são, por ordem decrescente de resposta: Jogar computador, game-boy e telemóvel (N=23; 23,2%); jogar futebol, andebol, basquetebol, voleibol, ténis (N=17; 17,2%); brincar às apanhadas (N=6; 6,1%); andar de bicicleta, trotinete, patins (N=6; 6,1%); jogar às escondidas (N=5; 5,1%); brincar com as bonecas (N=5; 5,1%) e ainda a indicação de que gostam de fazer tudo (N=5; 5,1%).

No grupo de crianças com NEE a resposta mais relevante foi jogar futebol, andebol, basquetebol, voleibol, ténis (N=7; 23,3%); seguida da resposta, jogar computador, game-boy e telemóvel (N=6; 20,0%); e da resposta andar de bicicleta, trotinete, patins (N=5; 16,7%).

Na última questão presente na PARTE B do QAALC, procurámos conhecer quais os jogos e brincadeiras que as crianças gostariam de fazer?

**TABELA 43: Respostas das crianças dos dois grupos (GcNEE e GsNEE) à questão: “Que jogos e brincadeiras gostavas muito de fazer?”**

	Escala – Percentagens			
	GsNEE (N=96)		GcNEE (N=26)	
	N.º	%	N.º	%
1. Brincar no computador	3	3,1	3	11,5
2. Brincar com o meu primo(a)	2	2,1	1	3,8
3. Jogar ao lençinho e à macaca	1	1,0	2	7,7
4. Brincar com animais	7	7,3	-	-
5. Escalar uma montanha	4	4,2	-	-
<b>6. Jogar basquete, voleibol, futebol</b>	<b>14</b>	<b>14,6</b>	<b>3</b>	<b>11,5</b>
<b>7. Jogar play station/nintendo</b>	<b>13</b>	<b>13,5</b>	2	7,7
8. Jogar ao galo	1	1,0	-	-
9. Brincar aos dinossauros	2	2,1	-	-
10. Ir à lua	1	1,0	-	-
11. Andar de mota	4	4,2	-	-
12. Conduzir um carro	5	5,2	-	-
13. Brincar com carros	1	1,0	-	-
14. Jogar às floristas	1	1,0	-	-
15. Andar de bicicleta, skate e patins	3	3,1	2	7,7
16. Jogar bumb-jumping	1	1,0	-	-
17. Jogar às escondidas na rua	2	2,1	1	3,8
18. Brincar a tocar as campainhas dos vizinhos	1	1,0	-	-
19. Fazer desportos de água (body-board, mergulho, canoagem)	3	3,1	1	3,8
20. Jogar ao berlinde, ao pião, à macaca	1	1,0	1	3,8
21. Jogar às Chiquititas	1	1,0	-	-
22. Brincar às professoras	1	1,0	-	-
23. Brincar às tarefas domésticas	2	2,1	-	-
24. Jogar ao mata	1	1,0	-	-
25. Dançar	4	4,2	1	3,8
26. Jogar golf	1	1,0	-	-
27. Não gostava de fazer mais nada	4	4,2	2	7,7
28. Jogar ao quarto escuro	1	1,0	-	-
29. Brincar nos insufláveis	1	1,0	-	-
30. Gostava de fazer todos os jogos que não tenho	1	1,0	2	7,7
31. Fazer acrobacias	3	3,1	-	-
32. Andar de avião	1	1,0	-	-
33. Jogar UNO	1	1,0	-	-
34. Jogar à lagarta	2	2,1	1	3,8
35. Jogar aos médicos	1	1,0	-	-
36. Não sei	-	-	2	7,7
37. Dizer piadas	-	-	1	3,8
38. Fazer esculturas	1	1,0	-	-
39. Jogar com a minha mãe	-	-	1	3,8

Verificámos que nos dois grupos em análise, as crianças gostariam, na sua maioria, de jogar basquete, futebol e andebol [(GsNEE: N=14; 14,6%); (GcNEE: N=3; 11,5%)].

Passamos, seguidamente, à análise das perguntas presentes no PARTE C do QAALC. Na primeira questão, procurámos averiguar com quem as crianças costumam brincar na escola. A esta responderam 129 crianças, 99 das quais pertencem ao GsNEE e 30 pertencentes ao GcNEE.

**TABELA 44: Respostas das crianças dos dois grupos (GcNEE e GsNEE) à questão: “Com quem costumam brincar na escola?”**

	Escala – Percentagens			
	GsNEE (N=99)		GcNEE (N=30)	
	N.º	%	N.º	%
1. <b>Com os meninos da minha sala</b>	67	67,7	21	70,0
2. Com meninos de outras salas	10	10,1	2	6,7
3. Sozinho/a	1	1,0	1	3,3
4. Com todos os meus amigos(as)	9	9,1	-	-
5. Com um(a) amigo(a)	10	10,1	3	10,0
6. Com todos os meninos da escola	1	1,0	3	10,0
7. Com a minha mana	1	1,0	-	-

Podemos verificar, pela leitura dos dados presentes na tabela, que as crianças de ambos os grupos indicam, na sua maioria, que nos dias de escola costumam brincar com os meninos da sala a que pertencem [(GsNEE: N=67; 67,7%); (GcNEE: N=21; 70,0%)]. As crianças referem também que costumam brincar com meninos de outras salas [(GsNEE: N=10; 10,1%); (GcNEE: N=2; 6,7%)]; que brincam com um(a) amigo(a) [(GsNEE: N=10; 10,1%); (GcNEE: N=3; 10,0%)]. Em cada um dos grupos de estudo, uma criança apontou que prefere brincar sozinho(o) (GsNEE: N=1; 1,0%; GcNEE: N=1; 1,0%).

A análise comparativa dos resultados, permite-nos afirmar que não há em termos percentuais diferenças significativas nos dois grupos considerados. É também visível que em situação de brincadeira as crianças gostam, na sua maioria, de interagir com outras, demonstrando preferência pelos que são da sala a que pertencem.

A segunda questão presente na PARTE C procurámos saber quais os parceiros de brincadeira das crianças, durante o fim-de-semana.

**TABELA 45: Respostas das crianças dos dois grupos (GcNEE e GsNEE) à questão: “Com quem costumam brincar no fim-de-semana?”**

	Escala – Percentagens			
	GsNEE (N=97)		GcNEE (N=31)	
	N.º	%	N.º	%
1. Com o meu pai	4	4,1	-	-
2. <b>Com a/o(s) minha/meu(s) irmã(o)(ãos)</b>	14	14,4	6	19,4
3. Com os meus vizinhos e irmão(ã)	5	5,2	1	3,2
4. Com a/o(s) minha/meu(s) amiga/o(s)	8	8,2	5	16,1
5. <b>Com o(a) meu/minha irmã(o), o meu pai e a minha mãe</b>	12	12,4	1	3,2
6. Com animais (rato, ovelha, cão)	4	4,1	-	-
7. Sozinho/a	2	2,1	2	6,5
8. <b>Com o(a) meu/minha irmão(a) e com o(s)/a(s) meu(s)/minha(s) primo(s)(as)</b>	12	12,4	4	12,9
9. Com o(s)/a(s) meu(s)/minha(s) primo(s)(a(s))	6	6,2	2	6,5
10. Com os meus pais e vizinhos	3	3,1	-	-
11. Com os meus pais	5	5,2	-	-

12. Com os meus vizinhos, o meu irmão(ã) e os meus amigos	2	2,1	-	-
13. Com o meu vizinho, com os amigos da escola e com os amigos do A.T.L.	1	1,0	-	-
14. Com os meus primos e/ou com os meus amigos				
15. Com a minha mãe	1	1,0	1	3,2
16. Com o meu primo e pais	1	1,0	1	3,2
17. Com o meu primo, a minha prima, a minha avó, os meus pais, a minha tia	1	1,0	-	-
18. Com os meus vizinhos	1	1,0	-	-
19. Com o(a) meu/minha irmão/irmã e amigos	2	2,1	1	3,2
20. Com os meus brinquedos	6	6,2	4	12,9
21. Com o(a) meu/minha irmão/irmã, pais e amigos	1	1,0	-	-
22. Com o(a) meu/minha irmão/irmã, pais e vizinhos	1	1,0	-	-
23. Com os pais e avós	1	1,0	-	-
24. Com os meus vizinhos e outros amigos	1	1,0	1	3,2
25. Com os meus amigos, com o meu cão e uma pessoa especial	1	1,0	1	3,2
26. Com os meus amigos, com o meu cão e os pais	1	1,0	-	-
27. Com os meus pais, a minha tia, o irmão da minha tia e a cadela	1	1,0	-	-
	-	-	1	3,2

O grupo de crianças sem NEE brinca, maioritariamente, com os irmãos (N=14; 14,4%). Seguidamente, no grupo referido, são indicados como parceiros de brincadeira os primos e os pais e irmão(a), que obtiveram a mesma percentagem de resposta (N=12; 12,4%).

As crianças com NEE apontam, à semelhança do grupo anteriormente analisado, os irmãos como parceiros de brincadeira mais frequentes (N=6; 19,4%). Seguidamente indicam que um amigo(a) é uma das companhias nas situações de jogo ou brincadeira ao fim de semana (N=5; 16,1%). Há aqui a destacar o facto de os pais não serem apontados como parceiros de jogo/brincadeira. Apenas uma das crianças aponta a mãe como parceira de jogo/brincadeira.

No grupo D, a primeira questão colocada foi a seguinte: “O que é que achas que os teus pais pensam da brincadeira”. Apresentamos seguidamente o número de casos e as percentagens associadas às respostas dadas. A análise descritiva das respostas incidirá apenas nas respostas com mais elevada percentagem de respostas com vista a não ser demasiado particularizada.



**TABELA 46: Respostas das crianças dos dois grupos (GcNEE e GsNEE) à questão: “O que é que achas que os teus pais pensam da brincadeira?”**

	Escala – Percentagens			
	GsNEE (N=98)		GcNEE (N=28)	
	N.º	%	N.º	%
1. “Açam bem - Pensam que brincar faz bem”	38	38,8%	12	42,9%
2. “Pensam que há tempo para tudo”	3	3,1%	-	-
3. “Açam que as brincadeiras que faço são sossegadas”	2	2,0%	-	-
4. “Pensam que é divertido brincar e criativo”	12	12,2%	5	17,9%
5. “Açam mais ou menos”	4	4,1%	-	-
6. “Açam que as brincadeiras são perigosas, estúpidas e malucas”	12	12,2%	2	7,1%
7. “Açam que só queremos brincar”	2	2,0%	-	-
8. “Açam que é uma perda de tempo”	2	2,0%	-	-
9. “Açam que é a coisa melhor do mundo”	1	1,0%	-	-
10. “Açam que faz bem à saúde”	2	2,0%	1	3,6%
11. “Não vêm... não acham nada”	1	1,0%	-	-
12. “Os meus pais pensam que tenho que brincar mais”	1	1,0%	-	-
13. “Açam que os trabalhos de casa são mais importantes que a brincadeira”	2	2,0%	-	-
14. “Açam que tenho que fazer primeiro os trabalhos de casa e só depois brincar”	1	1,0%	-	-
15. “Pensam que com a brincadeira se aprende muito... é educativo”	3	3,1%	2	7,1%
16. “Pensam que é um passatempo”	1	1,0%	-	-
17. “Açam que algumas brincadeiras são divertidas e outras aborrecem-os”	2	2,0%	-	-
18. “Pensam que as brincadeiras são só para as crianças e não para eles”	2	2,0%	-	-
19. “Não sei”	3	3,1%	1	3,6%
20. “Acho que eles gostam de brincar”	1	1,0%	-	-
21. “Açam que as crianças têm de brincar mas que tem que haver limites”	1	1,0%	1	3,6%
22. “Eles gostam que eu brinque desde que não interfira nos estudos”	1	1,0%	1	3,6%
23. “Deixam-me brincar”	-	-	1	3,6%
24. “Pensam que para além de ser divertido, também se aprende”	-	-	1	3,6%
25. “Açam que devemos brincar em vez de ver televisão”	1	1,0%	-	-
26. “Não acham importante a brincadeira”	-	-	1	3,6%

A resposta mais frequente nos dois grupos foi “Açam bem - Pensam que brincar faz bem”. Assim, 38 (38,8%) crianças sem NEE e 12 (42,9 %) com NEE deram essa resposta. Outra das resposta mais cotadas, nos dois grupos referidos, foi “Pensam que é divertido brincar e criativo” [(GsNEE: N=12; 12,2%); (GcNEE: N=5; 17,9%)]. No grupo sem NEE, 12 (12,2%) consideram que os seus pais acham as suas “...brincadeiras são perigosas, estúpidas e malucas”. Esta resposta foi também dada por 5 crianças do grupo das NEE (7,1%). Na análise feita por ordem decrescente de resposta, verificamos que 4,1% das crianças sem NEE defendem que os pais acham que as suas brincadeiras “...são mais ou menos”.

Analizamos, seguidamente, as respostas obtidas na última questão da escala.

**TABELA 47: Respostas das crianças dos dois grupos (GcNEE e GsNEE) à questão: “Porquê que achas que os adultos não brincam como as crianças?”**

	Escala – Percentagens			
	GsNEE (N=98)		GcNEE (N=30)	
	N.º	%	N.º	%
1. Porque não têm tempo, têm muito trabalho e andam muito ocupados	21	21,4%	14	46,7%
2. Porque têm outras coisas para fazer	27	27,6%	4	13,3%
3. Porque não têm idade, são mais velhos	19	19,4%	7	23,3%
4. Porque são adultos e não devem brincar	5	5,1%	2	6,7%
5. Acham que é uma «seca»	1	1,0%	-	-
6. Porque têm coisas mais importantes para fazer	1	1,0%	-	-
7. Porque gostam de conversar	1	1,0%	-	-
8. Acham que é inútil	1	1,0%	-	-
9. Porque já não se mexem tanto como nós	1	1,0%	-	-
10. Porque eles sabem brincar de outra maneira	2	2,0%	-	-
11. Porque são maiores, estão cansados e sofrem das costas	1	1,0%	1	3,3%
12. Porque os adultos não têm a mesma cabeça que as crianças e já foram crianças e brincaram muito nessa altura	2	2,0%	-	-
13. Porque já passou a sua fase de brincar e são velhos	4	4,1%	-	-
14. Porque têm outras responsabilidades	2	2,0%	-	-
15. Não sabem brincar	2	2,0%	-	-
16. Porque não são crianças	1	1,0%	-	-
17. Porque não têm tanta paciência como as crianças	2	2,0%	-	-
18. Porque já não estão habituados	1	1,0%	-	-
19. Porque não têm sentido de humor	1	1,0%	-	-
20. Não sei	1	1,0%	-	-
21. Porque acham que só as crianças é que brincam	1	1,0%	-	-
22. Os meus pais brincam comigo quando têm tempo mas nem sempre têm paciência	1	1,0%	-	-
23. Porque têm que ganhar dinheiro	-	-	1	3,3%
24. Porque não gostam de crianças	-	-	1	3,3%

A primeira justificação presente no quadro, prende-se com a falta de tempo e com o muito trabalho que os pais têm [(GsNEE: N=21; 21,4%) (GcNEE: N=14; 46,7%)]. Outra das razões apontadas pelas crianças para os adultos não brincarem como elas, tem que ver com o facto de terem outras coisas para fazer (GsNEE: N=27; 27,6%) (GcNEE: N=4; 13,3%). Seguidamente verificamos que o factor idade, ou seja o facto de os pais serem mais velhos, é outra das justificações apresentadas [(GsNEE: N=19; 19,4%) (GcNEE: N=7; 23,3%)].

## 4.2.2. Questionário de Atribuições sobre a actividade lúdica para Pais (QAALP)

### 4.2.2.1. Análise Descritiva

Iremos proceder, seguidamente, à apresentação dos dados referentes às médias e desvios-padrão dos 20 itens da PARTE A do QAALP. A análise irá incidir, primeiramente, no grupo de pais de crianças sem NEE.

**TABELA 48: Tabela de Médias e Desvios-padrão dos itens do QAALP para o grupo de pais de crianças sem NEE**

Itens QAALP	Escala - Médias e Desvios Padrão	
	M	DP
1	1,72	,709
2	1,61	,625
3	1,98	,687
4	<b>1,39</b>	<b>,653</b>
7	2,59	,751
8	<b>3,18</b>	<b>,853</b>
9	<b>2,69</b>	<b>,808</b>
10	<b>3,12</b>	<b>,789</b>
11	1,60	,646
12	1,52	,613
13	1,57	,631
14	<b>1,34</b>	<b>,603</b>
15	1,58	,587
16	<b>1,36</b>	<b>,639</b>
17	1,61	,628
19	1,75	,700
20	1,61	,664
21	1,51	,614
22	<b>1,34</b>	<b>,625</b>
23	<b>1,16</b>	<b>,543</b>

Começamos a análise descritiva, pelos itens que apresentam valores de média mais elevados.

Face ao item 8: “*As brincadeiras infantis são, apenas, um simples entretenimento*” o valor de média é de 3,18 e o desvio padrão de 0,853. O item 9, “*Não deixo o(s) meu(s) filho(s) brincar(em) durante muito tempo, porque acho que se deve(m) dedicar ao estudo*” e o item 10, “*Não é a brincar que as crianças aprendem, mas sim a estudar*”, foram itens com que a maioria dos pais não concordou [item 9: M=2,69; DP=0,808; item 10: M=3,12; DP=0,789]. Estes itens estão relacionados com a desvalorização do jogo/brincar. É possível apurar que os pais não desvalorizam o jogo e o brincar, uma vez que, na sua maioria, discordam com os itens.

Os itens 4, 16, 14, 22 e 23 são os que apresentam valores de média mais baixo e relacionam-se com a valorização do jogo/brincar enquanto factor de desenvolvimento. A maioria dos pais inquiridos concordam completamente com o facto de as crianças passarem algumas horas por dia a brincar (item 4: M=1,39; DP=0,653). No item 14 “*A brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança*” e no item 16 “*Brincar é indispensável para o bem-estar da criança*”, a opção “concordo completamente” foi a mais assinalada [item 14: M=1,9; DP=1,34; item 16: M=2,5; DP=1,36]. Os pais da população geral consideraram, na sua maioria, o brincar como “... *indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança*” (item 22: M=1,34; DP=0,625). No último item do questionário, item 23: “*Todas as crianças têm o direito a brincar*”, a média de resposta é de 1,16 e o desvio padrão é 0,543. Concluída a análise da média e do desvio padrão da dimensão explorada, é possível afirmar que o grupo de pais de crianças sem NEE valoriza o jogo/brincar enquanto factor de desenvolvimento.

**TABELA 49: Tabela de Médias e Desvios-padrão dos itens do QAALP para o grupo de pais de crianças com NEE**

Itens QAALP	Escala - Médias e Desvios Padrão	
	M	DP
1	1,80	,639
2	<b>1,60</b>	<b>,606</b>
3	1,74	,694
4	<b>1,47</b>	<b>,710</b>
7	2,56	,812
8	<b>2,68</b>	<b>,957</b>
9	2,43	,890
10	<b>2,96</b>	<b>,669</b>
11	1,78	,616
12	1,66	,658
13	1,74	,600
14	1,57	,645
15	1,58	,642
16	1,69	,871
17	1,94	,818
19	1,80	,700
20	1,92	,786
21	1,62	,602
22	1,74	,876
23	<b>1,32</b>	<b>,621</b>

Procedemos, seguidamente, à análise dos itens que apresentam valores de média mais altos e que se relacionam com a desvalorização do jogo/brincar. É visível, através da análise dos dados obtidos, que os pais do grupo analisado não mostram, na sua maioria, concordância com a afirmação: “*Não é a brincar que as crianças aprendem, mas sim a estudar*” (item 10: M=2,96; DP=0,669). Relativamente ao 8.º item presente no questionário: “*As brincadeiras infantis são, apenas, um simples entretenimento*”, a maior parte dos pais discordou do mesmo (M=2,68; DP=0,957). Terminada a análise descritiva aos itens com maiores valores de média, podemos concluir que as respostas são demonstrativas que os pais não desvalorizam o jogo/brincar.

Os itens relativamente aos quais se verificou maior concordância foram o 2, o 4 e o 23. Os pais das crianças com NEE afirmam gostar quando o(s) filho(s) lhe pede(m) para brincar (item 2: M=1,60; DP=0,606). Uma percentagem elevada de pais, é apologista que as crianças passem algumas horas por dia a brincar (item 4: M=1,47; DP=0,710). No último item do questionário, item 23 “*Todas as crianças têm o direito a brincar*”, o valor da média e do desvio padrão foram de 1,32 e 0,621 respectivamente.

Feita a análise descritiva dos dados é perceptível que os pais de crianças com NEE fazem atribuições positivas ao jogo/brincar, enquanto factor de desenvolvimento.

#### 4.2.2.2. Análise Inferencial

Procurámos, com esta investigação, verificar se nos dois grupos de pais (grupo de pais das crianças sem NEE e grupo de pais das crianças com NEE) há diferenças estatisticamente significativas relativamente às dimensões presentes no questionário: valorização do jogo/brincar como factor de desenvolvimento; desvalorização do jogo/brincar e no índice total do mesmo. Pela análise descritiva dos

itens anteriormente apresentada, pôde verificar-se que havia algumas diferenças entre os grupos de estudo. No entanto, procuramos agora aferir se essas diferenças são significativas. Para essa análise tivemos que seleccionar o tipo de teste mais adequado, precisando para isso de testar a normalidade ou não normalidade da distribuição. Assim, aplicámos o teste de *Kolmogorov-Smirnov* e de *Shapiro-Wilk* (TABELA 50).

**TABELA 50: Teste de Normalidade de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk**

	Grupos	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
qaalpF1	Pais de crianças sem NEE	,137	151	,000			
(Val. do jogo/brincar)	Pais de crianças com NEE				,846	45	,000
qaalpF2	Pais de crianças sem NEE	,147	151	,000			
(Desval. do jogo/brincar)	Pais de crianças com NEE				,957	45	,093
qaalpTotal	Pais de crianças sem NEE	,104	151	,000			
(Índice Total)	Pais de crianças com NEE				,829	45	,000

Uma distribuição é considerada normal quando a estatística é não significativa. Logo, segundo estes testes, rejeitamos a hipótese da normalidade das dimensões do QAALP e do índice total, uma vez que obtivemos um  $p$  inferior a 0,05. Há a assinalar uma excepção para o grupo de pais de crianças com NEE na dimensão qaalpF2, em que obtivemos um valor de  $p$  superior a 0,05. No entanto, dado que na referida dimensão o grupo de pais de crianças sem NEE apresenta uma distribuição não normal e dado que queremos proceder à análise comparativa entre os grupos, podemos dizer que se confirma a não normalidade.

Comprovada a não normalidade da distribuição aplicámos testes não paramétricos no apuramento da existência ou não existência de diferenças significativas, entre os grupos mencionados.

De forma a averiguarmos se há ou não diferenças entre as duas dimensões do questionário e o índice total do mesmo, aplicámos o teste de *Mann-Whitney*. Os resultados do mesmo estão expostos na tabela 51 e 52.

**TABELA 51: Resultados das médias para as diferentes dimensões e índice total do QAALP em função do grupo**

	Grupos	N	Média de ordem	Somatório de ordenação
Val. do jogo/brincar como factor de des.	Pais de crianças sem NEE	154	95,91	14770,50
	Pais de crianças com NEE	46	115,86	5329,50
Desvalorização do jogo/brincar	Pais de crianças sem NEE	160	112,60	18016,00
	Pais de crianças com NEE	49	80,18	3929,00
QAALPTotal	Pais de crianças sem NEE	151	97,48	14719,00
	Pais de crianças com NEE	45	101,93	4587,00

**TABELA 52: Resultados do teste de *Mann-Whitney* para as diferentes dimensões e índice total do QAALP em função do grupo**

	Valorização do jogo/brincar	Desv. do jogo/brincar	QAALPTotal
Mann-Whitney U	2835,500	2704,000	3243,000
Wilcoxon W	14770,500	3929,000	14719,000
Z	-2,055	-3,329	-,463
Asymp. Sig. (2-tailed)	,040	,001	,643

O teste de *Mann-Whitney* para a comparação do índice total do QAALP, assim como para as suas dimensões, nos dois grupos de estudo, revelam que os mesmos são significativamente distintos no que se refere à valorização do jogo/brincar como factor de desenvolvimento, assim como na desvalorização do jogo/brincar. Em relação ao QAALP total, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas. Assim, os resultados obtidos para a hipótese H5: “*Espera-se uma discrepância significativa entre os dois grupos de pais (pais das crianças com NEE e pais das crianças sem NEE) no que diz respeito às atribuições em torno da actividade lúdica*” não suportam a mesma. Constatou-se, no entanto, através dos valores de média de ordem<sup>18</sup>, que o grupo de pais de crianças sem

<sup>18</sup> Quanto mais baixos forem os valores das médias maior a valorização das dimensões do QAALP. Esta leitura é feita tendo em conta o modo como foram cotadas as questões: à opção concordo completamente foi associado o valor 1, à opção concordo o valor 2, à opção discordo o valor 3 e à opção discordo completamente o valor de 4. Se a cotação utilizada fosse invertida, associando ao valor 1 a maior discordância e ao 4 a maior concordância, diríamos que quanto maior os valores de médias, maior a valorização. Na nova versão apresentada (ANEXO 5) o valor associado a cada resposta surge invertido de modo a possibilitar uma leitura mais congruente dos resultados.

NEE valoriza mais o jogo/brincar enquanto factor de desenvolvimento, que o grupo de pais de crianças com NEE. Embora não tenhamos encontrado investigações que comparem estes dois grupos, em termos de valorização/desvalorização do brincar/jogar, apresentamos o contributo dum estudo desenvolvido por Curado, M. A.; Neto, C. e Kooij, R. van der, 2003, acerca da opinião da brincadeira em geral, de pais de crianças com Trissomia 21, em que se concluiu que estes pais reflectem uma atitude positiva sobre a mesma (Curado, Neto, & Kooij, 2003). Numa investigação, desenvolvida por Kooij e Hurk (1991, cit in Azevedo, Kooij, & Neto, 2003), sobre a opinião de pais relativamente à importância do brincar no desenvolvimento da criança, concluiu-se que os pais consideram o brincar como sendo muito importante para o desenvolvimento da mesma, apontando vantagens ao brincar, nomeadamente a nível social, desenvolvimento da personalidade e da criatividade, seguidos pelo satisfação facultada, vontade de explorar, desenvolvimento emocional e cognitivo.

Na dimensão que aglomera os itens relacionados com a desvalorização do jogo/brincar foi o grupo de pais de crianças com NEE que apresentou valores médios mais baixos. Verifica-se assim que é o grupo de pais de crianças sem NEE que faz atribuições mais positivas face ao jogo/brincar.

No índice total do QAALP não se verificaram diferenças significativas entre os dois grupos. Ainda assim, verificamos que os valores de média de ordem são mais altos no grupo de pais de crianças sem NEE.

#### **4.2.2.2.1. As Variáveis moderadoras ou sócio-demográficas e as Dimensões do QAALP**

Tendo como finalidade apurar se as variáveis género, idade, nível de escolaridade e profissões influenciam as dimensões do QAALP e o índice total do mesmo, nos dois grupos de estudo, aplicámos o teste de *Mann-Whitney* (duas variáveis) e o teste de *Kruskal-Wallis* (três ou mais variáveis).

Para a análise da variável género aplicámos o teste de *Mann-Whitney*.

---

**TABELA 53: Resultados das médias para as diferentes dimensões e índice total do QAALP, no grupo de pais de crianças sem NEE, em função do género**

	Género	N	Média de ordem	Somatório da ordenação
Val. do jogo/brincar como factor de des.	Género Feminino	81	72,73	5891,50
	Género Masculino	73	82,79	6043,50
Desvalorização do jogo/brincar	Género Feminino	85	85,78	7291,50
	Género Masculino	75	74,51	5588,50
QAALPTotal	Género Feminino	79	73,32	5792,50
	Género Masculino	72	78,94	5683,50

**TABELA 54: Resultados do teste de *Mann-Whitney* para as diferentes dimensões e índice total do QAALP, no grupo de pais de crianças sem NEE, em função do género**

	Valorização do jogo/brincar	Desv. do jogo/brincar	QAALPTotal
Mann-Whitney U	2570,500	2738,500	2632,500
Wilcoxon W	5891,500	5588,500	5792,500
Z	-1,400	-1,553	-,790
Asymp. Sig. (2-tailed)	,161	,120	,430

A interacção entre a variável género e as dimensões do QAALP, no grupo de pais de crianças sem NEE, apontou para a não existência de diferenças significativas. Assim sendo, a variável género não influencia a variável valorização do brincar/jogar como factor de desenvolvimento, nem a variável desvalorização do jogo/brincar, nem o índice total do QAALP. Apresentamos, nas tabelas seguintes, os resultados obtidos no QAALP para as diferentes dimensões e índice total, em função do género.



**TABELA 55: Resultados das médias para as diferentes dimensões e índice total do QAALP, no grupo de pais de crianças com NEE, em função do género**

	Género	N	Média de ordem	Somatório da ordenação
Val. do jogo/brincar como factor de des.	Género Feminino	25	23,52	588,00
	Género Masculino	21	23,48	493,00
Desvalorização do jogo/brincar	Género Feminino	24	23,81	571,50
	Género Masculino	23	24,20	556,50
QAALPTotal	Género Feminino	23	21,28	489,50
	Género Masculino	20	22,82	456,50

**TABELA 56: Resultados do teste de *Mann-Whitney* para as diferentes dimensões e índice total do QAALP, no grupo de pais de crianças com NEE, em função do género**

	Valorização do jogo/brincar	Desv. do jogo/brincar	QAALPTotal
Mann-Whitney U	262,000	271,500	213,500
Wilcoxon W	493,000	571,500	489,500
Z	-,011	-,098	-,404
Asymp. Sig. (2-tailed)	,991	,922	,687

No grupo de pais de crianças com NEE a variável género também não influenciou significativamente as dimensões do QAALP e o índice total do mesmo.

Analizamos, seguidamente, utilizando o teste estatístico de *Kruskal-Wallis*, se a variável idade, nível de escolaridade e profissão influem nas dimensões do QAALP e no índice total.

Procedemos à apresentação dos resultados obtidos na variável idade, expostos nas tabelas seguintes, para os dois grupos de pais.

**TABELA 57: Médias de ordem para as diferentes dimensões e índice total do QAALP, no grupo de pais de crianças sem NEE, em função da idade**

	Idade dos Pais (Intervalos)	N	Média de Ordem
Valorização do jogo/brincar (como factor de desenvolvimento)	25-30	5	64,60
	31-40	90	76,37
	41-50	56	78,20
	51-60	2	103,00

<b>Desvalorização do jogo/brincar</b>	25-30	7	97,29
	31-40	92	82,92
	41-50	58	75,28
	51-60	2	22,00
<b>QAALP Total</b>	25-30	7	39,00
	31-40	90	82,67
	41-50	57	76,06
	51-60	2	98,50

**TABELA 58: Resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para as diferentes dimensões e índice total do QAALP, no grupo de pais de crianças sem NEE, em função da idade**

	Valorização do jogo/brincar (como factor de desenvolvimento)	Desvalorização do jogo/brincar	QAALPTotal
Chi-Square	1,144	5,294	7,156
Df	3	3	3
Asymp. Sig.	,766	,151	,067

A variável idade, como é visível na tabela 58, não é responsável por variações nas variáveis QAALP total, valorização do jogo como factor de desenvolvimento e desvalorização do jogo/brincar, no grupo de pais de crianças sem NEE.

Apesar de as diferenças não serem significativas é visível, pelos valores de média obtidos (TABELA 57), que os pais com idades compreendidas entre os 25 e os 30 anos valorizam mais o jogo/brincar que os que se encontram nas outras faixas etárias. Os pais cujas idades se situam entre os 51 e os 60 anos são os que desvalorizam mais o jogo/brincar.

**TABELA 59: Médias de ordem para as diferentes dimensões e índice total do QAALP, no grupo de pais de crianças com NEE, em função da idade**

	Idade dos Pais		Média de Ordem
	(Intervalos)	N	
<b>Valorização do jogo/brincar (como factor de desenvolvimento)</b>	31-40	28	20,52
	41-50	15	26,93
	51-60	2	28,25

<b>Desvalorização do jogo/brincar</b>	31-40	29	28,62
	41-50	17	18,50
	51-60	2	15,75
<b>QAALP Total</b>	31-40	30	22,78
	41-50	17	29,03
	51-60	2	24,00

**TABELA 60: Resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para as diferentes dimensões e índice total do QAALP, no grupo de pais de crianças com NEE, em função da idade**

	<b>Valorização do jogo/brincar (como factor de desenvolvimento)</b>	<b>Desvalorização do jogo/brincar</b>	<b>QAALPTotal</b>
Chi-Square	2,681	6,642	2,195
Df	2	2	2
Asymp. Sig.	,262	,036	,334

No grupo de pais de crianças com NEE, verificamos que há diferenças significativas no que se refere à dimensão desvalorização do jogo/brincar (TABELA 60). Neste caso, o grupo de pais com idades compreendidas entre os 51 e os 60 anos são os mais desvalorizam o jogo/brincar e os pais que se situam na faixa etária dos 31 aos 40 anos, são os que mais valorizam o jogo/brincar.

Em termos gerais pode-se afirmar que os pais mais jovens, nos dois grupos considerados são os que fazem atribuições mais positivas face ao jogo/brincar.

Seguidamente, apresentamos os resultados obtidos na relação entre a variável nível de escolaridade e o índice total do QAALP e as dimensões do mesmo.

**TABELA 61: Médias de ordem para as diferentes dimensões e índice total do QAALP, no grupo de pais de crianças sem NEE, em função do nível de escolaridade**

	<b>Nível de Escolaridade</b>	<b>N</b>	<b>Média de Ordem</b>
<b>Valorização do jogo/brincar (como factor de desenvolvimento)</b>	1.º Ciclo	2	127,00
	2.º Ciclo	9	95,39
	3.º Ciclo	36	93,56
	Ensino Secundário	22	77,75
	Frequência do Ensino Superior	2	121,50
	Bacharelato	13	56,23
	Licenciatura	62	63,85
	Pós-Graduação	1	81,50
	Mestrado	5	84,50
<b>Desvalorização do jogo/brincar</b>	1.º Ciclo	2	17,00
	2.º Ciclo	10	54,60
	3.º Ciclo	39	61,60
	Ensino Secundário	23	65,85
	Frequência do Ensino Superior	2	42,00
	Bacharelato	13	109,69

	Licenciatura	63	94,25
	Pós-Graduação	1	108,00
	Mestrado	5	101,60
<b>QAALP Total</b>	1.º Ciclo	2	104,50
	2.º Ciclo	9	83,94
	3.º Ciclo	35	88,10
	Ensino Secundário	22	71,07
	Frequência do Ensino Superior	2	112,50
	Bacharelato	12	59,92
	Licenciatura	61	67,03
	Pós-Graduação	1	70,50
	Mestrado	5	92,00

**TABELA 62: Resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para as diferentes dimensões e índice total do QAALP, no grupo de pais de crianças sem NEE, em função do nível de escolaridade**

	Valorização do jogo/brincar (como factor de desenvolvimento)	Desvalorização do jogo/brincar	QAALPTotal
Chi-Square	19,938	30,706	10,607
Df	8	8	8
Asymp. Sig.	,011	,000	,225

Os resultados apontam a influência significativa do nível de escolaridade nas dimensões valorização do jogo/brincar como factor de desenvolvimento e na dimensão desvalorização do jogo/brincar. Os pais de crianças sem NEE com o grau de bacharelato e licenciatura são os que fazem atribuições mais positivas ao jogo/brincar.

**TABELA 63: Médias de ordem para as diferentes dimensões e índice total do QAALP, no grupo de pais de crianças com NEE, em função do nível de escolaridade**

	Nível de Escolaridade	N	Média de Ordem
<b>Valorização do jogo/brincar (como factor de desenvolvimento)</b>	1.º Ciclo	12	30,62
	2.º Ciclo	13	24,46
	3.º Ciclo	6	16,17
	7.º Ano antigo	1	13,00
	Ensino Secundário	7	17,71
	Bacharelato	1	10,50
	Licenciatura	4	15,00
	<b>Desvalorização do jogo/brincar</b>	1.º Ciclo	12
2.º Ciclo		16	21,97
3.º Ciclo		6	37,83
7.º Ano antigo		1	7,00
Ensino Secundário		7	27,14
Bacharelato		1	43,00
Licenciatura		4	39,88

<b>QAALP Total</b>	1.º Ciclo	12	25,21
	2.º Ciclo	12	24,79
	3.º Ciclo	6	18,50
	7.º Ano antigo	1	4,00
	Ensino Secundário	7	17,29
	Bacharelato	1	21,50
	Licenciatura	4	22,12

**TABELA 64: Resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para as diferentes dimensões e índice total do QAALP, no grupo de pais de crianças com NEE, em função do nível de escolaridade**

	Valorização do jogo/brincar (como factor de desenvolvimento)	Desvalorização do jogo/brincar	QAALPTotal
Chi-Square	10,383	24,950	4,918
Df	6	6	6
Asymp. Sig.	,109	,000	,554

No grupo de pais de crianças com NEE a variável nível de escolaridade influencia significativamente a dimensão desvalorização do jogo/brincar (TABELA 64). Os pais com o 1.º Ciclo e o 7.º ano antigo são os que fazem atribuições menos positivas ao jogo/brincar.

Pela análise dos dois grupos de pais, verificamos que algumas das variáveis pessoais, relativas aos pais tais como a idade e o nível de escolaridade influenciam algumas das dimensões do QAALP. Assim, no grupo de pais de crianças com NEE, a variável idade exerce influência na dimensão desvalorização do jogo/brincar. Verificou-se que os pais mais jovens desvalorizam menos o brincar/jogar.

A variável nível de escolaridade influencia significativamente os dois grupos de pais (pais de crianças sem NEE e pais de crianças com NEE). Verificou-se em ambos os grupos de estudo que quanto maior a formação académica maior a valorização do jogo/brincar.

Verificou-se também que a variável género não influencia significativamente as dimensões do questionário, nem o índice total.

A profissão dos pais é a última variável moderadora ou sócio-demográfica a ser analisada. Procurámos verificar se esta variável influencia significativamente as dimensões do QAALP e o índice total.

**TABELA 65: Médias de ordem para as diferentes dimensões e índice total do QAALP, no grupo de pais de crianças sem NEE, em função da profissão**

	<b>Profissões</b>	<b>N</b>	<b>Média de Ordem</b>
<b>Valorização do jogo/brincar (como factor de desenvolvimento)</b>	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	4	101,38
	Especialistas das Profissões Intelectuais e científicas	61	64,55
	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	22	69,84
	Pessoal Administrativo e Similares	15	76,57
	Pessoal dos Serviços e Vendedores	24	80,48
	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	14	98,93
	Operadores de Instalações e Máquinas e		
	Trabalhadores da Montagem	2	65,75
	Trabalhadores Não Qualificados	4	125,00
	Reformado	1	73,50
	Desempregado	3	95,50
	Estudante	1	140,00
	<b>Desvalorização do jogo/brincar</b>	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	4
Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas		62	93,92
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio		23	86,37
Pessoal Administrativo e Similares		16	64,41
Pessoal dos Serviços e Vendedores		25	72,58
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares		14	64,93
Operadores de Instalações e Máquinas e			
Trabalhadores da Montagem		2	30,75
Trabalhadores Não Qualificados		4	52,62
Reformado		1	2,00
Desempregado		3	63,83
Estudante		1	41,00
A frequentar um curso de formação		1	41,00
<b>QAALP Total</b>	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	4	83,67
	Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	62	68,31
	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	23	72,75
	Pessoal Administrativo e Similares	16	68,43
	Pessoal dos Serviços e Vendedores	25	73,37
	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	14	98,29
	Operadores de Instalações e Máquinas e		
	Trabalhadores da Montagem	2	56,00
	Trabalhadores Não Qualificados	4	124,00
	Reformado	1	9,00
	Desempregado	3	81,83
	Estudante	1	123,50

**TABELA 66: Resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para as diferentes dimensões e índice total do QAALP, no grupo de pais de crianças sem NEE, em função das profissões**

	Valorização do jogo/brincar (como factor de desenvolvimento)	Desvalorização do jogo/brincar	QAALPTotal
Chi-Square	18,022	23,908	15,542
Df	10	11	10
Asymp. Sig.	,055	<b>,013</b>	,114

Podemos verificar, pela leitura da tabela 66 que no grupo de pais de crianças sem NEE, a variável profissões, afecta os resultados obtidos na dimensão desvalorização do jogo/brincar ( $p=0,013$ ). As outras dimensões analisadas não se verificaram estatisticamente significativas, na variável profissões. Os especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas e os Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio são os que fazem atribuições mais positivas ao jogo/brincar.

Na tabela seguinte apresentam-se os valores obtidos para o grupo de pais de crianças com NEE.

**TABELA 67: Médias de ordem para as diferentes dimensões e índice total do QAALP, no grupo de pais de crianças com NEE, em função da profissão**

	Profissões	N	Média de Ordem	
<b>Valorização do jogo/brincar (como factor de desenvolvimento)</b>	Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa	1	21,00	
	Especialistas das Profissões Intelectuais e científicas	2	8,75	
	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	2	12,00	
	Pessoal Administrativo e Similares	5	16,70	
	Pessoal dos Serviços e Vendedores	8	22,00	
	Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	1	42,50	
	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	11	29,95	
	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	3	16,67	
	Trabalhadores Não Qualificados	7	26,86	
	Reformado	2	32,50	
	Desempregado	3	12,67	
	<b>Desvalorização do jogo/brincar</b>	Especialistas das Profissões Intelectuais e científicas	2	39,50
		Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	2	21,25
Pessoal Administrativo e Similares		5	30,10	
Pessoal dos Serviços e Vendedores		8	22,12	
Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas		1	24,00	
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares		12	23,54	
Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem		5	23,40	
Trabalhadores da Montagem		8	17,25	
Trabalhadores Não Qualificados		2	25,75	

	Reformado	3	38,00
	Desempregado		
<b>QAALP Total</b>	Especialistas das Profissões Intelectuais e científicas	2	19,25
	Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	2	7,75
	Pessoal Administrativo e Similares	5	17,90
	Pessoal dos Serviços e Vendedores	8	21,38
	Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	1	41,50
	Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	11	27,91
	Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	3	17,67
	Trabalhadores Não Qualificados	7	22,71
	Reformado	2	32,50
	Desempregado	3	16,67

**TABELA 68: Resultados do teste de *Kruskal-Wallis* para as diferentes dimensões e índice total do QAALP, no grupo de pais de crianças com NEE, em função da profissão**

	Valorização do jogo/brincar (como factor de desenvolvimento)	Desvalorização do jogo/brincar	QAALPTotal
Chi-Square	14,557	8,771	9,925
Df	10	9	9
Asymp. Sig.	,149	,459	,357

Relativamente ao grupo de pais de crianças com NEE, verificamos que a variável profissões não apresenta correlações estatisticamente significativas com as dimensões do QAALP e com o índice total do mesmo.

Face aos resultados obtidos podemos dizer que a hipótese H6: “*Espera-se que algumas das variáveis pessoais relativas aos pais (género, idade, nível de escolaridade, profissão) exerçam influência sobre as dimensões dos questionários*” apenas se confirma parcialmente. Relativamente à variável género, foi possível verificar que não há diferenças significativas entre pais e mães nos dois grupos analisados nas dimensões do QAALP e no seu índice total. Ao nível da idade, apenas no grupo de pais de crianças com NEE se revelaram diferenças significativas na dimensão desvalorização do jogo/brincar. Os resultados apontam para uma desvalorização desta actividade nas idades mais elevadas da amostra de pais (51 a 60 anos). A variável moderadora nível de escolaridade exerce influência sobre algumas dimensões do questionário. Esta variável correlaciona-se com a influência na estimulação que os pais provocam em situações de jogo/brincadeira (Kooij, 2003). Quanto à variável profissões, verificámos que esta afecta os resultados obtidos na dimensão desvalorização do jogo/brincar, no grupo de pais sem NEE.



#### 4.2.2.3. Análise das questões de resposta aberta do QAALP

A PARTE B do questionário contemplava duas questões relacionadas com o tempo dispensado a brincar/jogar, no plano real e no plano desejável. Estas duas questões apresentavam cinco hipóteses de resposta, que iam desde um tempo inferior a 30 minutos, até um período de tempo superior a duas horas.

Na primeira questão da PARTE B, foi pedido aos pais que apontassem qual o período de tempo que num dia as crianças dedicam ao brincar.

**TABELA 69: Frequências e percentagens de respostas para a questão I - PARTE B)**

QAALP I – PARTE B)	Frequências e Percentagens (Questão I - Por dia, quanto tempo é que o(s) seu(s) filho(s) costuma(m) brincar?)			
	GPsNEE		GPcNEE	
	N.º	%	N	%
- (menos) de 30 minutos	5	3,1	-	-
30 minutos	5	3,1	2	4,0
<b>1 hora</b>	<b>43</b>	<b>26,7</b>	<b>15</b>	<b>30,0</b>
<b>1 hora e 30 minutos</b>	<b>35</b>	<b>21,7</b>	<b>14</b>	<b>28,0</b>
<b>2 horas</b>	<b>41</b>	<b>25,5</b>	7	14,0
+(mais) de 2 horas	32	19,9	<b>12</b>	<b>24,0</b>

Verifica-se, pela análise dos dados acima apresentados, que a opção mais assinalada pelos pais de crianças sem NEE foi: 1 hora, com 26,7% de resposta. Seguem-se as respostas 2 horas (25,5%), 1 hora e 30 minutos (21,7%), mais de duas horas (19,9%) e menos de 30 minutos e 30 minutos, com a mesma percentagem de resposta (3,1%).

No grupo de pais de crianças com NEE, a opção 1 hora foi o período de tempo mais apontado (30,0%), seguido pela opção 1 hora e 30 minutos (28,0%), mais de 2 horas (24%), 2 horas (14%) e 30 minutos (4%).

**TABELA 70: Frequências e percentagens de respostas para a questão II - PARTE B)**

QAALP I - Grupo B)	Frequências e Percentagens (Questão II - Por dia, quanto tempo acha que o(s) seu(s) filho(s) deveria(m) brincar?)			
	GPsNEE		GPcNEE	
	N.º	%	N	%
- (menos) de 30 minutos	1	,6	-	-
30 minutos	1	,6	-	-
1 hora	14	8,9	8	16,3
1 hora e 30 minutos	26	16,5	9	18,4
<b>2 horas</b>	<b>33</b>	<b>20,9</b>	<b>15</b>	<b>30,6</b>
<b>+(mais) de 2 horas</b>	<b>83</b>	<b>52,5</b>	<b>17</b>	<b>34,7</b>

À segunda questão, contemplada neste bloco, “*Por dia, quanto tempo acha que o(s) seu(s) filho(s) deveria(m) brincar*”, as respostas incidiram, no grupo de pais de crianças sem NEE, em termos decrescentes, na opção mais de 2 horas (52,5%), 2 horas (20,9%), 1 hora e 30 minutos (16,5%), 1 hora (8,9%); 30 minutos e menos de 30 minutos, com a mesma percentagem (0,6%).

Posto isto, é possível afirmar que os pais de crianças sem NEE sustentam que as mesmas devem brincar mais por dia do que efectivamente brincam.

Relativamente à definição do período de tempo que os pais de crianças com NEE defendem que o(s) seu(s) filho(s) deveria(m) brincar, verificamos que, a maior percentagem de resposta, recai na opção mais de 2 horas (34,7%). Seguem-se as opções, por ordem decrescente de resposta, 2 horas (30,6%), 1 hora e 30 minutos (18,4%) e 1 hora (16,3%).

Pela análise comparativa dos resultados obtidos nas duas questões englobadas na PARTE B, é visível que os pais consideram que os seus filhos deveriam destinar um tempo superior à brincadeira, do que aquele que na realidade designam.

Na terceira e última parte do QAALP pedimos aos pais que comentassem a frase seguinte “*Brincar é só para as crianças. É uma forma típica de ocuparem o seu muito tempo livre*”.

**TABELA 71: Frequências e percentagens de respostas - PARTE C)**

Itens	GPsNEE		GPcNEE	
	N.º	%	N.º	%
1. <b>Brincar é para toda a família.....</b>	<b>25</b>	<b>20,1</b>	<b>9</b>	<b>21,9</b>
2. A brincar aprende-se e é saudável.....	13	10,5	3	7,3
3. Brincar ajuda a criança a crescer e a desenvolver-se de forma equilibrada. É preponderante para o desenvolvimento físico, intelectual e social (regras e convivência).....	12	9,7	4	9,8
4. Brincar é um método pedagógico tanto para crianças como para adultos. Todo o ser é “formador” e “formando” através deste método.....	12	9,7	3	7,3
5. As crianças necessitam de brincar. Faz parte do seu desenvolvimento e prepara-os para a vida.....	12	9,7	1	2,4
6. Brincar ajuda a descontrair os adultos. É uma forma inteligente e divertida de utilizar o tempo.....	11	8,8	-	-
7. Brincar é para todos, embora seja mais acessível à criança. A natureza e o tipo de brincadeira é que diferem das crianças para os adultos.....	10	8,1	3	7,3
8. Todas as crianças deveriam ter direito a brincar.....	7	5,6	2	4,9
9. Há cada vez menos brincadeiras entre pais e filhos.....	6	4,8	-	-
10. O aumento das responsabilidades sócio-económicas levou ao individualismo e à falta de práticas lúdico pedagógicas.....	5	4,0	2	4,9
11. Brincar é importante, desde que praticado com equilíbrio e de modo complementar a outras actividades.....	4	3,2	1	2,4
12. Os adultos deveriam brincar mas não o fazem porque têm vergonha.....	3	2,4	-	-
13. Uma criança que não brinca não é feliz.....	2	1,6	3	7,3
14. A frase não tem sentido e reflecte uma mentalidade retrógrada.....	2	1,6	-	-

15. Concordo com a frase. Brincar é só para as crianças.....	-	-	7	17,1
16. As crianças depois de fazerem os TPC podem brincar.....	-	-	3	7,3

Pela análise das frequências e respectivas percentagens verifica-se que o comentário mais frequente, feito quer pelo grupo de pais de crianças com NEE, quer pelo grupo de pais de crianças sem NEE incidiu no facto de o brincar não ser apenas para as crianças, mas sim para toda a família [Comentário 1: GPsNEE:N=25; 20,1%; GPcNEE: N=9; 21,9%]. Os pais dos dois grupos apontaram também que a brincar se aprende e é saudável [Comentário 2: GPsNEE: N=13; 10,5%; GPcNEE: N=3; 7,3%]. Outro dos comentários feitos à afirmação dada apontou para a importância do brincar no desenvolvimento de diferentes domínios da criança, nomeadamente físico, motor e social [Comentário 3: GPsNEE: N=12; 9,7%; GPcNEE: N=4; 9,8%]. Alguns pais defendem também que o brincar pode ser um método pedagógico acessível a pais e a filhos [Comentário 4:GPsNEE: N=12; 9,7%; GPcNEE: N=3; 7,3%]. Há ainda a indicação por parte dos pais que brincar é uma necessidade para as crianças, fazendo parte integrante do seu desenvolvimento e preparando-os para a vida [Comentário 5: GPsNEE: N=12; 9,7%; GPcNEE: N=1; 2,4%]. Os pais de crianças apontam também que o brincar ajuda a descontrair os adultos, sendo uma forma divertida e inteligente de utilizar o tempo (Comentário 6: N=11; 8,8%). O referido grupo defende ainda que os adultos deveriam brincar mas que não o fazem por uma questão de vergonha (Comentário 12: N=3; 2,4%).

Os pais de crianças sem NEE apresentam discordância face à frase dada, refutando-a através de comentários positivos. Alguns pais (Comentário 14: N=2; 1,6%) referem mesmo que a frase não tem sentido e apenas reflecte uma mentalidade retrógrada. No entanto, alguns dos pais de crianças com NEE referem que concordam com a frase e defendendo que brincar é só para as crianças (Comentário 15: N=7; 17,1%).

## CONCLUSÃO

---

A actividade lúdica é uma actividade essencial ao desenvolvimento humano, particularmente importante para a criança com NEE. As condições específicas que as crianças portadoras de NEE apresentam a nível físico-motor, sensorial, cognitivo, sócio-emocional, comunicativo têm impacto nas manifestações lúdicas, no entanto procurámos saber se essas condições tinham impacto nas atribuições lúdicas. Pelas implicações que a deficiência traz à vida das crianças/adolescentes, interessava-nos conhecer de que forma pais, professores e crianças percebiam a importância da actividade lúdica para o quotidiano destas últimas, comparando duas amostras: uma de crianças com NEE e uma sem NEE.

Genericamente, foi possível concretizar os objectivos traçados inicialmente, à excepção dos destinados especificamente ao conhecimento das percepções dos professores relativamente à actividade lúdica, particularmente para a importância da mesma na promoção do sucesso educativo, pela dificuldade de recolher questionários nesta população. No que diz respeito aos objectivos determinados para aferir se existiam ou não diferenças nos grupos em estudo relativamente às distintas dimensões avaliadas pelos questionários, podemos dizer que foram atingidos. Foi possível também caracterizar o perfil sócio-demográfico de crianças e respectivos pais, estabelecendo relação entre estas características e as representações dos mesmos, em torno da actividade lúdica.

Através da aplicação do QAALC (Questionário de atribuições sobre a Actividade Lúdica para Crianças) procurámos analisar comparativamente se as crianças com e sem NEE fazem atribuições diferentes relativamente à actividade lúdica. Verificámos que estes grupos não apresentam diferenças significativas, quer ao nível das atribuições efectuadas (Índice total do QAALC), quer ao nível da relação/interacção estabelecida com os pais (RPais) e com os pares (RPares). Assim, as hipóteses inicialmente formuladas foram refutadas, mostrando os dados que a presença de NEE não influencia as percepções nem a concretização da actividade lúdica.

No que se refere à influência das variáveis sóciodemográficas, o estudo realizado permitiu comprovar, estatisticamente, uma influência directa da variável género no índice total do QAALC e nas dimensões relação/interacção com os pais (RPais) e com os pares (RPares), no grupo de crianças sem NEE. As crianças do género feminino fazem atribuições mais positivas à actividade lúdica e valorizam mais a relação com os pais e com os pares em situações de jogo e brincadeira. Os dados apurados revelaram também que a variável idade não influencia significativamente as dimensões do questionário dos grupos em estudo. A relação estatisticamente significativa entre a variável nível de escolaridade e as dimensões do QAALC, também não se comprovou.

Através da aplicação do QAALP (Questionário de Atribuições sobre a Actividade Lúdica para Pais) e também numa análise diferenciadora entre os grupos relativamente às atribuições em torno da Actividade Lúdica, foi possível verificar que os mesmos são significativamente distintos no que se refere à dimensão valorização do jogo/brincar como factor de desenvolvimento, assim como na desvalorização do jogo/brincar. No entanto, no índice total do QAALP as diferenças não são estatisticamente relevantes e

portanto podemos dizer que não variam em termos das atribuições feitas à actividade lúdica, na sua generalidade. No entanto, os pais do grupo de crianças sem NEE são os que valorizam mais o jogo como factor de desenvolvimento.

As características sócio-demográficas dos pais influenciaram significativamente apenas algumas das dimensões do QAALP. Quanto à variável género, não se verificaram diferenças nas dimensões analisadas. Ao nível da variável idade, apenas no grupo de pais de crianças com NEE se revelaram diferenças significativas na dimensão desvalorização do jogo/brincar. Os resultados apontaram para uma desvalorização desta actividade nas idades mais elevadas da amostra de pais (51 a 60 anos). A variável moderadora nível de escolaridade exerceu influência sobre algumas dimensões do questionário. Assim, os pais de crianças sem NEE com o grau de bacharelato e licenciatura são os que mais valorizam o brincar/jogar como factor de desenvolvimento. No grupo de pais de crianças com NEE a variável nível de escolaridade influenciou significativamente a dimensão desvalorização do jogo/brincar. Os pais com formação académica mais baixa são os que fazem atribuições menos positivas ao jogo/brincar. A variável profissões afectou os resultados obtidos na dimensão desvalorização do jogo/brincar, no grupo de pais de crianças com NEE. Os especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas e os Técnicos e Profissionais de Nível Intermediário são os que fazem atribuições mais positivas ao jogo/brincar. No grupo de pais de crianças com NEE não se verificaram correlações estatisticamente significativas com as dimensões do QAALP e com o índice total do mesmo. Deste modo, a hipótese que formulámos relativamente às variáveis pessoais dos pais e sua influência nas dimensões do questionário, apenas se confirmou parcialmente.

Concluimos, pela análise do tipo de jogos e brincadeiras que as crianças costumam desenvolver na escola, que ambos os grupos de crianças revelam preferência por jogos e brincadeiras que possibilitam a interacção com outras (jogos competitivos, associativos e cooperativos). Alguns dos jogos apontados pelas crianças são criação das mesmas e são muito específicos de cada uma das escolas analisadas.

Verificou-se igualmente uma grande similitude entre os grupos, relativamente aos jogos e brincadeiras desenvolvidas ao fim de semana. Os jogos e brincadeiras desenvolvidos, neste período, são, na sua maioria, praticados em espaço exterior.

Em situações de brincadeira/jogo na escola, as crianças dos dois grupos, mostram preferência por brincar com amigos da sala a que pertencem. Os irmãos são, nos grupos em estudo, os companheiros privilegiados nas brincadeiras desenvolvidas ao fim-de-semana.

Verificaram-se grandes semelhanças entre os grupos (com e sem NEE), relativamente ao que as crianças consideram que os seus pais pensam da brincadeira/jogo. As crianças defendem que os pais têm uma opinião positiva sobre o jogo/brincadeira e que é uma actividade divertida e criativa.

Quando procurámos conhecer a opinião das crianças sobre o porquê de os adultos não brincarem como elas, as crianças dos dois grupos em análise apresentaram como justificações primárias a falta de tempo, a idade e as múltiplas ocupações que os mesmos têm.

As questões que colocámos aos pais, relacionadas com o tempo que as crianças dispõem ao brincar, no plano real e no plano desejável, apresentaram também resultados similares nos dois grupos (grupo de pais de crianças com e sem NEE). Concluiu-se, em ambos os grupos de pais, que os pais defendem que os seus filhos deveriam ter um tempo para a brincadeira e para o jogo, superior àquele que efectivamente têm.

A análise aos comentários efectuados à afirmação: *“Brincar é só para as crianças. É uma forma de ocuparem o seu muito tempo livre”* revelou, uma vez mais, uma consensualidade nas respostas dadas pelos dois grupos de pais. As observações feitas à afirmação revelaram uma certa discordância com a mesma. Os pais dos dois grupos defendem que brincar não é apenas para as crianças mas para toda a família.

No final deste trabalho, temos a clara percepção que houve determinadas opções metodológicas e práticas que não são isentas de limitações e dificuldades. O facto de a nossa amostra ser não probabilística, levantou o problema da representatividade. Assim, a possibilidade de se fazerem inferências para a população geral ficou claramente ameaçada. Outro dos aspectos que apontamos como limitação prende-se com o facto de termos uma amostra insuficiente no grupo de crianças, para efectuarmos a análise factorial. No entanto, como era nossa pretensão desenvolver um estudo meramente exploratório, mesmo com um tamanho reduzido, efectuámos a exploração dos factores do QAALC. Ainda assim, os resultados obtidos na análise factorial seriam mais válidos com uma amostra superior. Outra das limitações sentidas prendeu-se com a discrepância entre o número de crianças e pais das duas amostras em estudo. Uma vez que definimos como condição que as crianças com NEE compreendessem as questões do questionário e fossem capazes de lhes dar resposta, sentimos dificuldade em reunir um número que fosse aceitável. Nos questionários entregues aos pais tivemos também muitas situações de não respostas. Em muitos dos casos, apenas um dos progenitores ou apenas o encarregado de educação respondeu. No grupo de professores alguns questionários não foram respondidos, o que impossibilitou a análise da importância da actividade lúdica como factor de intervenção pedagógica.

Pretendemos que as conclusões deste estudo possam contribuir com um conjunto de reflexões que permitam o desenvolvimento futuro da investigação neste domínio, bem como chamar a atenção para algumas pistas de reflexão na esfera da intervenção.

Por fim, afiguram-se algumas recomendações de pesquisa futura. É premente conhecer as várias formas de manifestação lúdica que as crianças com NEE apresentam e analisar as situações lúdicas destas crianças numa perspectiva qualitativa. Importa também compreender até que ponto a disposição da criança para brincar está condicionada pela intervenção dos pais. Na sequência das limitações previamente apontadas, impõem-se mais estudos com amostras maiores e mais diversificadas, e que incluam outras metodologias de recolha, tais como entrevistas e observação directa.

A importância que o brincar tem na vida da criança, justifica a necessidade de obtermos cada vez mais conhecimentos nesta área!



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

- Ainscow, A. (1994). *Necesidades especiales en el aula: Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Unesco-Narcea S.A.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Portere, & M. Wang (Eds.). *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. (1998). *Necessidades especiais na sala de aula: Um guia para a formação de professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ainscow, M. e Ferreira, W. (2003). Compreendendo a Educação inclusiva: algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da educação à sociedade* (pp.103-116). Porto: Porto Editora.
- Aires, L. (2003). Vygotski e a construção social do conhecimento. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 7, (1), 45-68.
- Almeida, I. C., Felgueiras, I., Pimentel, J. S., & Morgado, V. (1991). O programa portage em Portugal – o seu impacto no país. *Comunicações do IV Encontro Nacional de Educação Especial*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Almeida, I. C. (2004). Intervenção precoce: focada na criança ou centrada na família e na comunidade? *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 65-72.
- Araújo, J. (2005). Um olhar sobre o valor do ludos no meio escolar. *Cadernos da Casa Humana*, 4 (5), 11-17.
- Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso da intervenção precoce. *Inovação*, 7, 37-48.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsídios para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Bandet, J., & Sarazanas, R. (1973). *A criança e os brinquedos*. Lisboa: Estampa.
- Barroso, J. (2003). Factores organizacionais da exclusão escolar: a inclusão exclusiva. In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da educação à sociedade* (pp.25-36). Porto: Porto Editora.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bénard da Costa, A. M. (1996). A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. *Inovação*, 9 (1-2), 151-163.
- Bénard da Costa, A. M. (1999). *Uma educação Inclusiva a partir da escola que temos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação.
- Benard da Costa, A. M. (2002). No caminho da Educação inclusiva: Um exemplo que veio da África do Sul. *Inovação*, 15, 1-2-3, 221-240.
- Bénard da Costa, A. M. (2006). A educação inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp.13-29). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Bettelheim, B. (1994). *Bons pais: O sucesso na educação dos filhos*. Venda Nova: Bertrand.



- Bloemers (2003). Perspectivas Europeias sobre Inclusão: aspectos sociais e educacionais. In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 209-233). Porto: Porto Editora.
- Boavida, J. E. (1993). Um Processo Transdisciplinar e Inter-Serviços. In Actas do III encontro nacional de Intervenção Precoce (1993) *A Família na Intervenção Precoce- Da Filosofia à Acção*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brandão, M. T. (1999). Contextos lúdicos e crianças com deficiência. In N. Pais, L. Santos & F. Viegas (org.). *Contextos lúdicos e crianças com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brás, M. L. C. (1994). *Actividades na educação pré-escolar e activação do desenvolvimento psicológico*. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological system theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cabral, A. (1991). *Jogos populares infantis*. Porto: Domingos Barreira.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C. & Horta, N. S. (1998). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: alguns itinerários*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Lisboa: Cotovia.
- Caldeira, E., Pães, I., Micaelo, M. & Vitorino, T. (2004). *Aprender com a diversidade: um guia para o desenvolvimento da escola*. Lisboa: Acime.
- Camisão, I. F. F. (2004). *Percepção dos Professores do Ensino Básico acerca da Inclusão educativa de alunos com necessidades educativas especiais*. Tese de mestrado em Psicologia, na área de Psicologia Escolar. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Campos, B. P. (1994). Das escolas especiais às escolas "inclusivas". *Inovação*, 7, 1, 9-12.
- Carmo, H. e Ferreira, M. C. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. M. R. (2003). O jogo na formação de formadores ou a gestão do lúdico. *O Professor*, 79, III Série, 26-29.
- César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (org.). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Chateau (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlantida Editora.
- Chaves, J. H. (1992). A incidência do jogo no processo educativo: o jogo e o ensino/aprendizagem do cálculo aritmético. *Revista Portuguesa de Educação*, 5 (2), 77-86
- Chaves, J. H.; Coutinho, C. P.; Dias, M. (1993). A imagem no ensino de crianças com necessidades educativas especiais. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia. Vol. 6, n.º 3, 57-66.

- Christie, F. & Johnson, E. (1987). *Preschool Play*. In J. H. Block & N. R. King (Eds.). *School play* (pp. 109-136). New York: Garland Publishing.
- Christie, J. (ed.) (1991). *Play and Early Literacy Development*. Suny: State University of New York Press.
- Christie, J. (2003). Literacia - contextos lúdicos enriquecidos. In C. Neto (Ed.). *O Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp.140-149). Lisboa: Edições FMH
- Convenção sobre os Direitos da Criança. Adoptada pela *Resolução N.º 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas* em 20 de Novembro de 1989.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. Rodrigues (Ed.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 123-142). Lisboa: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2003). O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou quando inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (org.). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.11-40). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2004). Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 2, (XXII), 369-376.
- Correia, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Serrano, A. M. (2005). Parcerias pais-professores na educação da criança com NEE. In L. M. Correia (org.). *Inclusão e Necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores* (pp. 61-70). Porto: Porto Editora.
- Coutinho, M. T. (1990). *Estudo do comportamento exploratório e o jogo em crianças normais e com síndrome de Down: Influência de variáveis ecológicas. Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica*. Lisboa: UTL – FMH.
- Crahay, M. (2002). *Poderá a escola ser justa e eficaz?* Coleção Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Cruz, A. I. (Coord.), Fontes, F. e Carvalho, M. L. (2003). *Avaliação da satisfação das famílias apoiadas pelo PIIP: Resultados da aplicação da escala ESFIP*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Cunha, N. H. S. (1994). *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Maltese
- Daniels, H. (org.) (1994). *Vygotsky em foco: Pressupostos e Desdobramentos*. São Paulo. Papyrus Editora.
- Dansky, J. L. (1986). Play and creativity in young children. In K. Blanchard (Ed.). *The many faces of play*. Campaign: Human Kinetics Publishers.
- Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959).
- Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto. *Diário da República n.º 193/91 - I Série A*, 4389-4393. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. *Diário da República*, 1.ª série — N.º 4, 154-164. Ministério da Educação.

- DeGroot, R. (1977). The handicapped child his Play and his toys. In R. V. Kooij & R. Groot (Eds.). *That's all in the game* (pp. 139-166). Gronongen: Verlay Rhlinstetten.
- Deshaies, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Despacho n.º 105/97, de 1 de Julho. *Diário da República n.º 159/97- 2.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Dicionário Enciclopédico Alfa (2002). Lisboa: Alfa.
- Díez, A. M. (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Edginton, C. R.; Jordan, D. J.; DeGraaf, D. G. & Edginton, S. R. (2002). *Leisure and Life Satisfaction: Foundational Perspectives*. Third edition. New York: McGraw-Hill.
- Eheart, B. K. (1982). Mother-child interactions with nonretarded and mentally retarded preschoolers. *American Journal of Mental Deficiency*, 87 (1), 20-25.
- Emygídio da Silva, M. O. (2002). Análise de necessidades: Uma estratégia de formação contínua para a integração e inclusão de alunos com NEE no ensino regular. *Inovação*, 15, 1-2-3, 147- 161.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2006). O Consórcio Transatlântico sobre Intervenção Precoce na Infância. *Euronews on special needs education*, 15, p. 12.
- Fagen, R. (1984). Play and behaviour flexibility. In P. K. Smith (Ed.). *Play in animals and humans* (pp. 159-173). New York: Basil Blackwell.
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com Necessidades Educativas Especiais: Como as educar? *Inovação*, 7, 23-35.
- Fernandes, M. R. (2003). Jogo e interação social. Estudo do Jogo entre Crianças Normais e com Síndrome de Down do 1.º Ciclo do Ensino Regular da Área de Lisboa. In C. Neto (Ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp. 71-82). Lisboa: Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa.
- Ferreira, M. da C. D. F. (2003). *A construção da escola inclusiva: Um estudo sobre a escola em Bragança*. Bragança: Série Estudos – Edição do Instituto Politécnico de Bragança.
- Field, T., DeStefano, L., & Koewler, J. (1982). Fantasy play of toddlers and preschoolers. *Developmental Psychology*, 18, 503- 508.
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): Três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, (1), 273-291.
- Fonseca, M. J. (1999). Brincar... Não é diferente!... In N. Pais, L. Santos & F. Viegas (org.). *Contextos lúdicos e crianças com necessidades especiais* (pp. 9-19). Lisboa: Instituto de Apoio à Criança. Fundação Caloust Gulbenkian.
- Fonseca, V. (1980). *Algumas Reflexões sobre a Educação Especial em Portugal*. Lisboa: Moraes Editora.
- Frazão, A. A. (2000). Comunicação educadora-criança e actividade simbólica: estudo comparativo da interação e do jogo simbólico em crianças normais e crianças com síndrome de down. In F. R. Leitão (org.). *A intervenção precoce e a criança com síndrome de down: Estudos sobre interação* (pp. 85-115). Porto: Porto Editora.
- Freire, S. e César, M. (2003). Inclusive ideals/inclusive practices: how far is a dream from reality? Five comparative case studies. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 18, No. 3, October 2003.

- Frost, J. L. (1992). *Play and playscapes*. New York: Delmar.
- Frost, J. & Klein, B. (1979). *Children's Play and Playgrounds*. Boston: Allyn and Bacon.
- Garcia, M. L. B., Caldera, M. I. F., Castro, F. V., Fernández, M. I. R. e Díaz, A. V. D. (2005). El papel del profesorado ante la integración del alumnado com discapacid en Extremadura. In I. R. Fernández, F. V. Castro, A. V. D. Díaz, J. A. B. Campo & M. I. F. Caldera (orgs.). *Necesidades Educativas Específicas: Hay respuestas?* (pp. 39-51). Santander: Psicoex.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gaspar, F. (1999). *Projecto mais-pais: factores socioculturais e interpessoais do desenvolvimento numérico de crianças em idade pré-escolar – o nome dos números e o envolvimento dos pais*. Dissertação de Doutoramento não publicada em Ciências da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1992). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta
- González, M. C. O. (2003). Escola inclusiva: uma escola para todos. In L. M. Correia (org.). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 57-88). Porto: Porto Editora.
- Gorospe, E. R. (2002). Los discapacitados también son niños. In Caldera, M. I. F., Fernández, M. I. R., Díaz, A. V., Florêncio, V. C. & J. A. J. Moreno (Orgs.) *Necesidades Educativas Especiales. Familia y Educación: Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 228-240). Teruel: Psicoex.
- Guedes, G. (1998). O património lúdico e o desenvolvimento da criança – Os jogos de ontem no 3.º milénio. In N. Pais; L. Santos & F. Viegas (org.). *Cultura lúdica, tradição e modernidade*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança. Fundação Caloust Gulbenkian.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. In D. Rodrigues (Ed.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 77-91). Lisboa: Porto Editora.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hohmann, M. e Weikart, D. P. (2003). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002) *O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação*. Lisboa: IIE/ME.
- Huizinga, J. (1976). *Homo ludens*. Paris: Gallimard.
- Huizinga, J. (1983). *Homo ludens: Essai sur la fonction sociale du jeu*. Paris : Editions Gallimard.
- International Association for the Children's Right to Play - IPA (1982). *World Conference Resolutions*. EUA: IPA.
- Isaia, S. M. A. (1999). A cognição infantil: múltiplos caminhos para a sua compreensão. In R. Krebs, F. Copetti, T. S. Beltrame & M. Ustra (org.). *Perspectivas para o desenvolvimento infantil* (pp. 221-240). Santa Maria – Brasil: Edições SIEC.
- Jiménez, R. B. (1997). Uma escola para todos: A Integração Escolar. In R. B. Jiménez (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais* (pp.20-35). Lisboa: Dinalivro.
- Johnson, J., Christie, J. & Yawkey, T. (1999). *Play and Early Childhood Development*. New York: Addison Wesley Longman.
- Kamii, C. (2003). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Kishimoto, T. M. (1996). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Kishimoto, T. M. (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Kishimoto, T. M. (2003). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Kooij, R. van der (2003). O Jogo da Criança. In C. Neto (Ed.). *O Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp.32-56). Lisboa: Edições FMH.
- Kotliarenco, M. A. (1999). El juego como posibilidad de refuerzo a la resiliencia. In S. M. P. Santos (org.). *Brinquedoteca – O lúdico em diferentes contextos* (pp. 33-51). Petrópolis: Editora Vozes.
- Krasnor & Pepler (1980). The study of children's Play: some suggested future directions. In K. H. Rubin (Ed.). *New directions for child development: Children's Play* (pp. 85-95). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kronberg, R. M. (2003). A inclusão em escolas e classes regulares. A educação especial nos Estados Unidos: Do passado ao presente. In L. M. Correia (org.). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 41-56). Porto: Porto Editora.
- Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro. *Diário da República, I Série, n.º 237, 3067-3081*. Ministério da Educação.
- Leitão, F. A. R. (1994). *Interação mãe-criança e actividade simbólica: os comportamentos da diáde e a emergência do jogo simbólico, na criança normal e na criança com síndrome de down*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Leitão, F. A. R. (2000). Comportamento diádico e actividade simbólica na criança normal e na criança com síndrome de Down. In F. R. Leitão (org.). *A intervenção precoce e a criança com síndrome de down: Estudos sobre interação* (pp. 59-84). Porto: Porto Editora.
- Leite, C. & Rodrigues, M. L. (2001). *Jogos e Contos numa Educação para a Cidadania*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Leite, T. S. (2005). Diferenciação Curricular e necessidades educativas especiais. In I. Sim-Sim (coord.), *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola* (pp. 9-25). Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores.
- Lessard-Hérbert, M.; Goyette, G. & Bouti, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LLuïsa, A. S. & Petra, E. L. (2002). Nuevos valores en el mundo de hoy. In M. I. F. Caldera, M. I. R. Fernández, A. V. Díaz, V. C. Florêncio & J. A. J. Moreno (orgs.). *Necesidades Educativas Especiales. Familia y Educación: Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 381-384). Teruel: Psicoex.
- Lourenço, O. M. (1993). *Crianças para o amanhã*. Porto: Porto Editora.
- Lourenço, O. M. (2007). *Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo: Teorias, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.
- Madureira, I. P. & Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Magalhães e Santos (1994). Se não serve para brincar, não presta! *Comunicação apresentada no 1º Encontro Nacional de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo da Areal Editores – Porto*.

- Marchesi, A. (2001). A prática das escolas inclusivas. In D. Rodrigues (Ed.). *Educação e diferença: Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 77-91). Lisboa: Porto Editora.
- Martin, V. G; Gaspar, J. M. & González, J. P. S. (2003). O acesso ao currículo: Adaptações Curriculares. In M. M. Bueno e B. S. Toro (coord.). *Deficiência Visual: Aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Livraria Santos.
- McWilliam, P. J., Winton, P. J. & Crais, E. R. (1996). *Practical strategies for family-centered intervention*. San Diego CA: Singular Publishing Group.
- Melro, J. & César, M. (2005). Escola inclusiva: Aquém ou além do pleonasma (educativo)?! In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.). *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 1851-1876). Braga: Universidade do Minho.
- Michelet, A. (1992). Classificação de jogos e brinquedos – a classificação I.C.C.P. In A. Friedmann (org.). *O direito de brincar: a brinquedoteca* (pp. 157-168). São Paulo: Scritta.
- Ministério da Educação (2001). *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Ministério da Educação (2006). *Reorientação das Escolas Especiais em Centros de Recursos: Documento estratégico*. Lisboa: ME/DGIDC.
- Miranda, N. (1993). *200 jogos infantis*. Belo Horizonte: Italiana.
- Moreira, C. D. (1994). *Planeamento e estratégias de Investigação Social*. Lisboa: ISCSP.
- Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L. M. Correia (org.). *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp. 73-88). Porto: Porto Editora.
- Mota & Rodrigues (1999). *Jogo e espaços lúdicos infantis*. Oeiras: Câmara Municipal de Oeiras.
- Musselwhite, C. R. (1986). *Adaptive play for special needs children: strategies to enhance communication and learning*. San Diego: College-Hill Press.
- Neto, C. (1994). A família e a institucionalização dos tempos livres. *Ludens*, 14, 1, 5-10.
- Neto, C. (1998). O desenvolvimento da criança e a perspectiva ecológica do jogo. In R. Krebs, F. Copetti & T. Beltram (Eds.). *Discutindo o desenvolvimento infantil* (pp. 161-174). Santa Maria – Brasil: Edições SIEC.
- Neto, C. (1999). O jogo e os quotidianos da vida da criança. In R. Krebs; F. Copetti; T. S. Beltrame & M. Ustra (org.). *Perspectivas para o desenvolvimento infantil* (pp. 49 – 66). Santa Maria – Brasil: Edições SIEC.
- Neto, C. (2001a). A criança e o jogo – perspectivas de investigação. In B. Pereira & A. Pinto (Coord.). *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir* (pp. 31-51). Lisboa: Edições Asa.
- Neto, C. (2001b). Aprendizagem, desenvolvimento e jogo de actividade física. In Guedes, M. G. S. (ed.). *Aprendizagem motora: Problemas e contextos* (pp. 193 -220). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2003). Tempo & Espaço de Jogo para a Criança: Rotinas e Mudanças Sociais. In C. Neto (Ed.). *Jogo & Desenvolvimento da Criança* (pp.10-22). Lisboa: Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa.
- Newcombe, N. (1999). *Desenvolvimento infantil: abordagem de Mussen*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula: um guia para professores*. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência: guia para educadores*. Lisboa: ME/DEB
- OCDE (1995). *A integração escolar das crianças e dos adolescentes deficientes: ambições, teorias e práticas*. Coimbra: SPRC
- OECD – CERI (1999). *Inclusive education at work. Students with disabilities in mainstream schools*. Paris: OECD.
- Pais, N. (1992). Brincar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol. XXVI, n.º 3, 373-377.
- Palhares, P. (2004). O jogo e o ensino/aprendizagem da matemática. *Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*. 5, (5), 129-145.
- Passos, C. (1999). Ludoliga – uma experiência lúdica integrada. In N. Pais, L. Santos & F. Viegas (org.). *Contextos lúdicos e crianças com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança. Fundação Caloust Gulbenkian.
- Pedro, C. S. F. (2005). *Identificação das Práticas de Lazer: Estudo com crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico de Valpaços*. Tese de mestrado em Estudos da Criança - Educação, Física e Lazer. Braga: Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho.
- Pereira, A. (2004). *Educação Multicultural: Teorias e práticas*. Coleção Cadernos do CRIAP. Lisboa: Edições Asa.
- Pereira, A. (2002). *Guia prático de utilização do SPSS: Análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, F. (2004). Práticas em Educação Especial: O sentido da mudança. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, Vol. 11, n.º 2, 7-17.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote - Instituto de Inovação Educacional.
- Pessanha, A. M. A. (2001). *Actividade lúdica associada à literacia*. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2003) *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, N. (1987). *Early Intervention for Handicapped and At-Risk Children*. London: Love Publishing Company.
- Piaget (1978). *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar.
- Piaget & Inhelder (1995). *A psicologia da criança*. Porto: Edições Asa.
- Pimentel, J. V. Z. S. (1997). *Um Bebê Diferente: Da Individualidade da Interação à Especificidade da Intervenção*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e integração das Pessoas com Deficiência.
- Pimentel, J. S. (2004). Avaliação de programas de intervenção precoce. *Análise Psicológica*, 1, (XXII), 43-54.

- Pires, J. & Pires, G. N. (1992). Actividade lúdica e aprendizagem. In *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Vol. XXVI, n.º 3, 379-391.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro. Edição Cidine.
- Public Law 94-142 (1975). Education for all Handicapped Children Act of 1975, 94 th Congress, First Session.*
- Puigdemívol, I. (1998). *La educación especial en la escuela integrada: Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Quivy R. & Campenhoudt L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, M. F. (2002). *Orientar para a inclusão: um estudo das percepções docentes sobre a inclusão escolar no Concelho de Lamego*. Lamego: Câmara Municipal de Lamego.
- Rocha, M. E. (1993). *A dimensão lúdica e o desenvolvimento humano: faixa etária dos 3 aos 6 anos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação não publicada - Activação do Desenvolvimento Psicológico. Aveiro: Universidade do Minho.
- Rodrigues, A. J. (1991). *Integração e Currículo*. Comunicações do IV Encontro Nacional de Educação Especial. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Rodrigues, D. (1995). Dimensões da metodologia de intervenção com crianças com necessidades especiais. In D. Rodrigues (Org.). *A inovação em educação especial* (pp. 99-104). Secção de Educação Especial da Sociedade. Lisboa: Portuguesa de Ciências da Educação.
- Rodrigues, D. (1999). A educação motora e as necessidades educativas especiais. In Krebs, R., Copetti, F., Beltrame, T. S. & Ustra M. (org.). *Perspectivas para o desenvolvimento infantil* (pp. 69-77). Santa Maria – Brasil: Edições SIEC.
- Rodrigues, D. (2001). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (Org.). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 15 -31). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2003). Educação inclusiva: as boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.). *Perspectivas sobre a Inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 89-103). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, M. (2005). A escola inclusiva como parte indissociável de uma escola pública e de qualidade. *O Professor*, 89, III Série, 23-25.
- Rodrigues, D. (2006). Notas sobre Investigação em Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (org.). *Investigação em Educação Inclusiva* (pp. 11-16). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Rosamilha, N. (1979). *Psicologia do jogo e aprendizagem infantil*. São Paulo. Livraria Pioneira Editora.
- Rosera, M. A., Serrahima, I. F., & Elias, C. L. (2004). Crianças com necessidades educativas especiais. In T. L. Arribas et al. (Eds). *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar* (pp.317-337). Porto Alegre: Artmed.
- Rubin, K., Fein, G., & Vandenberg, B. (1993). Play. In P. Mussen (Ed.). *Handbook of Child Psychology* (pp. 693-774). New York: Wiley.
- Rubio, C. G. (1998). *Educación Especial: de la integración escolar a la escuela inclusiva*. Valencia: Promolibro.
- Ruela, A. (2000). *O aluno surdo na escola regular: a importância do contexto familiar e escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.



- Sameroff, A. J., & Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz; M. Hetherington; S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.). *Review of child development research* (Vol. 4), pp. 187-244. Chicago: University Chicago Press.
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades Educativas Especiais e Apoios e Complementos Educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I. R. (2001). *Comportamentos e estratégias de actuação na sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63-83.
- Sandall, S. R., & Schwartz, I. S. (2005). *Construindo blocos: Estratégias para incluir crianças com necessidades especiais em idade pré-escolar*. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. (1991). Aspectos psicopedagógicos da actividade lúdica. *Cadernos do Instituto de Apoio à Criança*, 3, Instituto de Apoio à Criança.
- Santos, S. M. P. & Cruz, D. R. M. (2000). *Brinquedo e infância: um guia para pais e educadores em creche*. Petrópolis: Vozes.
- Santos, M. E. B. & Barros, E. (2006). Entrevista a Júlio Pedrosa. *Revista Noesis*, 66, 16-22.
- Silva, J. A. F. R. (1996). *Contributo para o estudo da actividade lúdica na criança e no jovem deficiente mental*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Psicologia da Educação. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Silva, M. B. & Rodrigues, D. (1990). Observação e Interação Infantil em Situações de Actividade Livre: Dois estudos comparados de crianças com e sem necessidades educativas especiais. *Educação Especial e Reabilitação*, 1, 839, 20-26.
- Simões, A. C. L. (2003/2004). A Importância da Intervenção Precoce Centrada na Família. *Integrar*, 21/22, 53-57.
- Solé, M. B. (1992a). Los juguetes en el marco de las ludotecas: elementos de juego, de transmisión de valores y desarrollo de la personalidad. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 3, 461-492.
- Solé, M. B. (1992b). *O Jogo Infantil: organização de ludotecas*. Lisboa: IAC.
- Souza, F. & Rodrigues, M. M. (2002). A segregação sexual na interação de crianças de 8 e 9 anos *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 3, 489-496.
- Stainback, S. , & Stainback, W. (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sutton-Smith, B. (1979). *Play and Learning*. New York: Gardner Press.
- Sutton-Smith, B. (1986). *Toys as culture*. New York: Gardner Press.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Paris: Ed. Unesco.
- UNESCO (1996). *Necessidades Especiais na Sala de Aula - Conjunto de Materiais para a Formação de Professores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

- Vandenberg, B. (1980). Play problem-solving and creativity. In K. H. Rubin (Ed.). *Children's play: New directions for child development* (pp. 49-68). San Francisco: Jossey-Bass.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1993). *Psicologia actual do desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Veiga, L., Dias, H., Lopes, A., & Silva, N. (2000). *Crianças com Necessidades Educativas Especiais: ideias sobre conceitos de ciências*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Vieira, C. M. (1999). A credibilidade da investigação científica de natureza qualitativa: Questões relativas à sua fidelidade e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXIII (2), 89-116.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini, & Vieira (2006). Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. *Paidéia*, 16 (34), 263-273.
- Zêzere, P. (2002). A escola inclusiva e a igualdade de oportunidades. *Análise Psicológica*, 3 (XX), 401-406.

## **ANEXOS**

---

**ANEXO 1 - Q. A. A. L. C. - Questionário de Atribuições sobre a Actividade Lúdica para Crianças**

**ANEXO 2 - Q. A. A. L. P. - Questionário de Atribuições sobre a Actividade Lúdica para Pais**

**ANEXO 3 - Q. A. A. L. Prof. - Questionário de Atribuições sobre a Actividade Lúdica para Professores**

**ANEXO 4 - Q. A. A. L. C. – Quest. de Atribuições sobre a Activ. Lúdica para Crianças – VERSÃO FINAL**

**ANEXO 2 - Q. A. A. L. P. – Quest. de Atribuições sobre a Activ. Lúdica para Pais – VERSÃO FINAL**



## Anexo 1

### **Q. A. A. L. C.**

(Questionário de Atribuições sobre a Actividade Lúdica para Crianças)

#### **Instruções:**

Neste questionário vais encontrar quatro grupos de questões: **Grupo A, B, C e D.**

O **Grupo A** é constituído por um conjunto de frases acerca daquilo que pensas sobre a importância do brincar e do jogo para as crianças. Terás que assinalar, para cada uma, com uma cruz, o **V (Verdadeiro)** ou o **F (Falso)**.

Lê com cuidado cada afirmação e responde o mais sinceramente possível. Não há respostas certas ou erradas.

Nos **Grupos B, C e D** irás encontrar algumas questões às quais deves responder por extenso.

#### **Dados Pessoais:**

Responde às questões abaixo indicadas, sem identificares o teu nome:

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

Sexo: M \_\_\_ F \_\_\_

Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_

**Observa o seguinte exemplo:****Ex:**

V	F

1. Gosto muito de ir ao cinema.

(Se concordas, assinala com uma cruz o **V (Verdadeiro)**, se discordas, assinala com uma cruz o **F (Falso)**).

**Lê atentamente cada afirmação e responde:****Grupo A****Escala de Resposta**

V	F

1. Costumo brincar com outras crianças.
2. As outras crianças pedem para brincar comigo.
3. Costumo brincar com o meu pai.
4. Costumo brincar com a minha mãe.
5. Passo algum tempo a brincar por dia.
6. Gosto de brincar com outras crianças.
7. Todas as crianças devem brincar.
8. Na escola, gostava que se fizessem jogos para nos divertirmos.
9. Gosto mais de brincar sozinho(a).



## **Grupo B**

**I.** Que jogos e brincadeiras costumam ter durante os dias de escola?

---

---

---

---

**II.** Que jogos e brincadeiras costumam ter durante o fim-de-semana?

---

---

---

---

**III.** Que jogos e brincadeiras gostas mais de fazer?

---

---

---

---

**IV.** Que jogos e brincadeiras gostavas muito de fazer?

---

---

---

---



**Grupo C**

**I.** Com quem costumavas brincar na escola?

---

---

---

**II.** Com quem costumavas brincar no fim-de-semana?

---

---

---

**Grupo D**

**I.** O que é que achas que os teus pais pensam da brincadeira?

---

---

---

---

---

**II.** Porquê que achas que os adultos não brincam como as crianças?

---

---

---

---



## Anexo 2

### **Q. A. A. L. P.** (Questionário de Atribuições sobre a Actividade Lúdica para Pais)

#### **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 do 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 a 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 uma questão, à qual deve responder por extenso.

**As respostas a este questionário são absolutamente anónimas.**

#### **Dados Pessoais:**

Por favor responda às questões abaixo indicadas, sem identificar o seu nome:

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

Sexo: M \_\_\_ F \_\_\_

Nível de Escolaridade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

**Observe o seguinte exemplo e utilize a escala abaixo apresentada para indicar a sua opinião.**

**Ex:** Gosto de praticar desporto .....

1 2 3 4

(Se concorda completamente, assinale o n.º 1, se concorda, coloque o círculo no 2, se discorda, sinalize o 3 ou, se discorda completamente, assinale o 4).

## Grupo A

**Por favor, leia atentamente cada afirmação e responda:**

Escala de Resposta	1 Concordo Completamente	2 Concordo	3 Discordo	4 Discordo completamente
1	Costumo dizer aos meu(s) filho(s) para ir(em) brincar .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
2	Gosto quando o(s) meu(s) filho(s) me pede(m) para brincar com ele(s) .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
3	Dou bastante tempo livre ao(s) meu(s) filho(s) para brincar .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
4	As crianças devem passar algumas horas por dia a brincar .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
5	É difícil arranjar momentos para fazer brincadeiras em conjunto com o(s) meu(s) filho(s), pois o tempo que passamos juntos é muito pouco .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
6	Muitas vezes aborreço-me com o tipo de brincadeiras do(s) meu(s) filho(s) .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
7	Passo muito tempo a brincar com o meu(s) filho(s) .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
8	As brincadeiras infantis são, apenas, um simples entretenimento .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
9	Não deixo o(s) meu(s) filho(s) brincar(em) durante muito tempo, porque acho que se deve(m) dedicar ao estudo .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
10	Não é a brincar que as crianças aprendem, mas sim a estudar .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
11	O jogo também é importante para ser utilizado na escola .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
12	As crianças podem aprender através das suas brincadeiras .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

- 13 Considero que o jogo pode ajudar no rendimento escolar do(s) meu(s) filho(s) ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 14 A brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 15 Os professores deveriam utilizar alguns jogos e algumas brincadeiras para facilitar a aprendizagem na escola ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 16 Brincar é indispensável para o bem-estar da criança ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 17 As brincadeiras infantis podem ajudar a criança a aprender a portar-se como deve ser ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 18 Os jogos/brinquedos servem apenas para distrair as crianças, não para as ensinar ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 19 Os Educadores/Professores devem utilizar o jogo no interior da sala de aula como forma de interessar as crianças para as matérias ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 20 Brincar é um meio de aprender a viver e não um mero passatempo ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 21 O jogo é um grande meio de desenvolvimento das crianças ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 22 Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 23 Todas as crianças têm o direito a brincar ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |

## Grupo B

**I. Por dia, quanto tempo é que o(s) seu(s) seu(s) filho(s) costuma(m) brincar?**

- (menos) de 30 minutos
- 30 minutos
- 1 hora
- 1 hora e 30 minutos
- 2 horas
- + (mais) de 2 horas

**II. Por dia, quanto tempo acha que o(s) o(s) seu(s) filho(s) deveria(m) brincar?**

- (menos) de 30 minutos
- 30 minutos
- 1 hora
- 1 hora e 30 minutos
- 2 horas

## Grupo C

Comente a seguinte frase: “Brincar é só para crianças. É uma forma típica de ocuparem o seu muito tempo livre

---



---



---



## **Anexo 3**

### **Q. A. A. L. Prof.** **(Questionário de Atribuições sobre a Actividade Lúdica para Professores)**

#### **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 do 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 a 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 uma questão, à qual deve responder por extenso.

**As respostas a este questionário são absolutamente anónimas.**

#### **Dados Pessoais:**

Por favor responda às questões abaixo indicadas, sem identificar o seu nome:

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

Sexo: M \_\_\_\_ F \_\_\_\_

Ano escolar que lecciona: \_\_\_\_\_

**Observe o seguinte exemplo e utilize a escala abaixo apresentada para indicar a sua opinião.**

**Ex:** Gosto de praticar desporto .....  
1 2 3 4

(Se concorda completamente, assinale o n.º 1, se concorda, coloque o círculo no 2, se discorda, sinalize o 3 ou, se discorda completamente, assinale o 4).

## Grupo A

**Por favor, leia atentamente cada afirmação e responda:**

Escala de Resposta	1 Concordo Completamente	2 Concordo	3 Discordo	4 Discordo completamente
1	O desenvolvimento de actividades de carácter lúdico é valorizado na instituição onde trabalho .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
2	Considero que o jogo pode potenciar o rendimento escolar .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
3	O desenvolvimento de actividades lúdicas é indispensável para um maior sucesso na escola .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
4	Actividades de carácter lúdico são um bom recurso de ensino/aprendizagem .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
5	Estou atento(a) às actividades lúdicas das crianças .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
6	Costumo assistir com frequência aos jogos que as crianças desenvolvem .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
7	Acho mais importante o jogo livre do que o jogo dirigido .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
8	A actividade lúdica pode permitir adequar o currículo às características das crianças .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
9	O papel do jogo resume-se à acção motora .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
10	Devem-se implementar actividades de carácter lúdico no recreio da escola .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
11	As brincadeiras infantis são inatas .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
12	As brincadeiras infantis constituem um factor fundamental ao desenvolvimento das aptidões físicas e mentais das crianças .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4



- 13** As brincadeiras infantis constituem um agente facilitador para que a criança estabeleça vínculos sociais e para aprender a viver em sociedade ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 14** Os educadores/professores deveriam adoptar actividades de natureza lúdica nos seus planos curriculares ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 15** Os jogos/brinquedos são elaborados, apenas, para distrair as crianças, não para as instruir..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 16** As crianças podem aprender através das suas brincadeiras ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 17** Costumo participar nos jogos que as crianças desenvolvem ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 18** A brincadeira é, apenas, um simples entretenimento ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 19** O jogo é um grande meio de desenvolvimento das crianças ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 20** Através do jogo a criança desenvolve a sua capacidade de iniciativa e autonomia ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 21** Brincar, é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 22** As actividades desenvolvidas através de jogos e actividades lúdicas devem ocupar um lugar privilegiado nas metodologias e técnicas de ensino ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 23** As actividades lúdicas ajudam na promoção da criatividade ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 24** Utilizo com frequência actividades de carácter lúdico ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 25** A actividade lúdica é apenas uma forma de as crianças gastarem energia ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 26** A brincadeira deve ser utilizada enquanto actividade educativa ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 27** O jogo é um factor básico do desenvolvimento infantil ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 28** Brincar é um meio de aprender a viver e não um mero passatempo ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 29** Brincar é essencial para o bem estar da criança ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 30** Todas as crianças têm o direito a brincar ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 31** Devem-se implementar actividades de carácter lúdico no espaço da sala de aula ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 32** As crianças actualmente têm pouco tempo para brincar ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 33** As crianças deviam brincar mais tempo por dia ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |

## Grupo B

**I. Por dia, quanto tempo acha que os seus alunos costumam brincar?**

- (menos) de 30 minutos
  - 30 minutos
  - 1 hora
  - 1 hora e 30 minutos
  - 2 horas
  - + (mais) de 2 horas
- Outra: \_\_\_\_\_

**II. Por dia, quanto tempo acha que as crianças deviam brincar:**

- (menos) de 30 minutos
  - 30 minutos
  - 1 hora
  - 1 hora e 30 minutos
  - 2 horas
  - + (mais) de 2 horas
- Outra: \_\_\_\_\_

## Grupo C

Comente a seguinte frase: “Brincar é só para crianças. É uma forma típica de ocuparem o seu muito tempo livre”.

---

---

---

---

## Anexo 4

### Q. A. A. L. C.

(Questionário de Atribuições sobre a Actividade Lúdica para Crianças)

#### Instruções:

Neste questionário vais encontrar quatro grupos de questões: **Grupo A, B, C e D.**

O **Grupo A** é constituído por um conjunto de frases acerca daquilo que pensas sobre a importância do brincar e do jogo para as crianças. Terás que assinalar, para cada uma, com uma cruz, o **V (Verdadeiro)** ou o **F (Falso)**.

Lê com cuidado cada afirmação e responde o mais sinceramente possível. Não há respostas certas ou erradas.

Nos **Grupos B, C e D** irás encontrar algumas questões às quais deves responder por extenso.

#### Dados Pessoais:

Responde às questões abaixo indicadas, sem identificares o teu nome:

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

Sexo: M \_\_\_ F \_\_\_

Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_

**Observa o seguinte exemplo:****Ex:**

V	F

1. Gosto muito de ir ao cinema.

(Se concordas, assinala com uma cruz o **V (Verdadeiro)**, se discordas, assinala com uma cruz o **F (Falso)**).

**Lê atentamente cada afirmação e responde:****Grupo A****Escala de Resposta**

V	F

1. Costumo brincar com outras crianças.
2. As outras crianças pedem para brincar comigo.
3. Costumo brincar com o meu pai.
4. Costumo brincar com a minha mãe.
5. Gosto de brincar com outras crianças.
6. Na escola, gostava que se fizessem jogos para nos divertirmos.
7. Gosto mais de brincar com outras crianças
8. As outras crianças convidam-me para brincar com elas.
9. Tenho que fazer muitas coisas (TPC's, etc.) mas ainda tenho muito tempo para brincar



**II. Que jogos e brincadeiras costumam ter durante o fim-de-semana?**

---

---

---

---

**III. Que jogos e brincadeiras gostas mais de fazer?**

---

---

---

---

**IV. Que jogos e brincadeiras gostavas muito de fazer?**

---

---

---

---

**Grupo C**

**I. Com quem costumam brincar na escola?**

---

---

---

**II.** Com quem costumavas brincar no fim-de-semana?

---

---

---

**Grupo D**

**I.** O que é que achas que os teus pais pensam da brincadeira?

---

---

---

---

---

**II.** Porquê que achas que os adultos não brincam como as crianças?

---

---

---

---





## Anexo 5

### **Q. A. A. L. P.** (Questionário de Atribuições sobre a Actividade Lúdica para Pais)

#### **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 do 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 a sua resposta numa escala de **1** a **4**. Coloque um círculo à volta do **1** (se discorda completamente), do **2** (se discorda), do **3** (se concorda) e do **4** (se concorda 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 uma questão, à qual deve responder por extenso.

**As respostas a este questionário são absolutamente anónimas.**

#### **Dados Pessoais:**

Por favor responda às questões abaixo indicadas, sem identificar o seu nome:

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

Sexo: M \_\_\_ F \_\_\_

Nível de Escolaridade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

**Observe o seguinte exemplo e utilize a escala abaixo apresentada para indicar a sua opinião.**

**Ex:** Gosto de praticar desporto .....  
1 2 3 4

(Se discorda completamente, assinale o n.º 1, se discorda, coloque o círculo no 2, se concorda, sinalize o 3 ou, se concorda completamente, assinale o 4).

## Grupo A

**Por favor, leia atentamente cada afirmação e responda:**

Escala de Resposta	1 Discordo Completamente	2 Discordo	3 Concordo	4 Concordo completamente
1	Costumo dizer aos meu(s) filho(s) para ir(em) brincar .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
2	Gosto quando o(s) meu(s) filho(s) me pede(m) para brincar com ele(s) .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
3	Dou bastante tempo livre ao(s) meu(s) filho(s) para brincar .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
4	As crianças devem passar algumas horas por dia a brincar .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
5	Passo muito tempo a brincar com o meu(s) filho(s) .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
6	As brincadeiras infantis são, apenas, um simples entretenimento .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
7	Não deixo o(s) meu(s) filho(s) brincar(em) durante muito tempo, porque acho que se deve(m) dedicar ao estudo .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
8	Não é a brincar que as crianças aprendem, mas sim a estudar .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
9	O jogo também é importante para ser utilizado na escola .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
10	As crianças podem aprender através das suas brincadeiras .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
11	Considero que o jogo pode ajudar no rendimento escolar do(s) meu(s) filho(s) .....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4
12	A brincadeira é importante para o desenvolvimento da criança.....			<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4

- 13 Os professores deveriam utilizar alguns jogos e algumas brincadeiras para facilitar a aprendizagem na escola ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 14 Brincar é indispensável para o bem-estar da criança ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 15 As brincadeiras infantis podem ajudar a criança a aprender a portar-se como deve ser ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 16 Os Educadores/Professores devem utilizar o jogo no interior da sala de aula como forma de interessar as crianças para as matérias ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 17 Brincar é um meio de aprender a viver e não um mero passatempo ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- O jogo é um grande meio de desenvolvimento das crianças ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 18 Brincar é indispensável à saúde física, emocional e intelectual da criança ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |
- 19 Todas as crianças têm o direito a brincar ..... | 1 | 2 | 3 | 4 |

## Grupo B

**I. Por dia, quanto tempo é que o(s) seu(s) seu(s) filho(s) costuma(m) brincar?**

- (menos) de 30 minutos
- 30 minutos
- 1 hora
- 1 hora e 30 minutos
- 2 horas
- + (mais) de 2 horas

**II. Por dia, quanto tempo acha que o(s) o(s) seu(s) filho(s) deveria(m) brincar?**

- (menos) de 30 minutos
- 30 minutos
- 1 hora
- 1 hora e 30 minutos
- 2 horas

## Grupo C

Comente a seguinte frase: “Brincar é só para crianças. É uma forma típica de ocuparem o seu muito tempo livre”.

---



---



---