

INTRODUÇÃO

Os Técnicos Superiores de Educação Especial e Reabilitação, a trabalharem directamente com crianças e jovens com necessidades educativas especiais, conhecem a importância que a participação e prática de actividades recreativas e de lazer têm na autonomia, auto-conceito, aceitação, integração social e participação da pessoa com deficiência na sociedade, deparam-se constantemente com a não participação da pessoa com deficiência na sociedade, e em especial com o facto de não lhes ser dada a opção / oportunidade de escolha e de participação em actividades lúdicas e recreativas.

A investigação que passamos a apresentar, pretende ser um contributo para um conhecimento cada vez mais aprofundado e estruturado, relativamente à participação activa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, nas brincadeiras, actividades recreativas e de lazer, sejam elas de âmbito colectivo ou individual.

Os estudos indicam que a recreação e o lazer na vida de uma criança com deficiência é de extrema importância. Sem actividades recreativas, sem momentos de lazer, a rotina torna-se insuportável, a vida monótona e tediosa.

As actividades de recreação e lazer, tal como qualquer outra actividade, têm de ser aprendidas e devem ser cultivadas de forma natural na vida da criança e do adulto.

A família e a escola têm um papel consideravelmente influente no despertar de interesses e de dinâmicas de lazer e recreação.

Face às reflexões expostas, a presente pesquisa pretendeu identificar e comparar as práticas recreativas e de lazer das crianças e jovens sem e com necessidades educativas especiais e, simultaneamente, responder à seguinte questão:

A prática de actividades recreativas e de lazer contribui para o desenvolvimento psicossocial e integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais?

Uma criança educada em ambiente onde são valorizadas e estimuladas as brincadeiras, os jogos, as actividades desportivas, culturais, a interacção social, tem maior probabilidade de vir a desenvolver hábitos e atitudes saudáveis, estimulando a sua criatividade e imaginação.

A presença de crianças com deficiência em actividades culturais, recreativas e ou desportivas, implica uma chamada de atenção e exposição dos mesmos, o que, de certa forma, aumenta as atitudes segregacionistas, dificultando a integração com os ditos

“normais”, pois estes tendem a afastar-se, o que leva à aproximação dos ditos “deficientes”.

A verdadeira participação / integração das crianças com necessidades educativas especiais nas actividades recreativas e de lazer, só será alcançada quando houver uma aceitação recíproca, convívio espontâneo e receptividade natural entre todas as crianças, em todas as circunstâncias e contextos do seu desenvolvimento.

Face ao exposto, a presente dissertação, encontra-se dividida em duas grandes partes.

A **Parte I**, onde foi feito um enquadramento teórico, do qual resultaram o capítulo 1, onde é abordado todo o contributo da psicologia da educação em contextos educativos, familiares e sociais, o capítulo 2 que aporta as problemáticas das crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas diferentes vertentes, educativa, familiar, social e de integração e por último o capítulo 3 que nos esclarece relativamente à relevância das actividades recreativas e de lazer enquanto promotoras de desenvolvimento psicossocial e nos define os conceitos de recreação, lazer e brincadeiras.

A **Parte II** do trabalho foi direccionada para o estudo empírico da investigação, da qual fazem parte o capítulo 4 onde é exposta toda a metodologia utilizada, instrumentos de avaliação, apresentação, análise e discussão de resultados, bem como uma proposta de um Programa Lúdico e Recreativo para Crianças e Jovens com necessidades educativas especiais, ficando a mesma concluída com as conclusões e implicações da investigação.

Terminamos este trabalho com as referências bibliográficas e os anexos.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPITULO 1 – DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

1.1 – Desenvolvimento psicossocial de crianças e jovens

A teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson prognostica que o crescimento psicológico passa por estádios e fases, não acontece ao acaso, depende da interação da pessoa com o meio que a rodeia. Cada estágio é trespassado por uma crise psicossocial entre um declive positivo e um declive negativo. As duas vertentes são necessárias, mas é essencial que se sobreponha a positiva. Esta teoria concebe o desenvolvimento em 8 estádios, um dos quais se situa no período da adolescência.

O primeiro estágio – confiança/desconfiança – ocorre ao longo do primeiro ano de vida. A criança pode adquirir, ou não, uma segurança e confiança em relação a si própria e em relação ao mundo que a rodeia, tudo depende da relação que tem com a mãe. Se a mãe não responder às suas necessidades, a criança pode desenvolver medos, receios, sentimentos de desconfiança que podem poderão vir a ter reflexos em relações futuras. Se a relação é de segurança, satisfeitas as necessidades, a criança vai apresentar melhor capacidade de adaptação a situações futuras, às pessoas e aos papéis socialmente requeridos.

O segundo estágio – autonomia/dúvida e vergonha – é assinalado por uma incoerência entre a própria vontade (os impulsos), as normas e as regras sociais que a criança tem que começar a integrar. Explorar o mundo, o seu corpo e o meio devem servir de estímulo à autonomia da criança, não sendo alvo de extrema austeridade, que deixará a criança com sentimentos de vergonha. A afirmação de uma vontade é um passo importante na construção de uma identidade.

O terceiro estágio – iniciativa/culpa – é o prolongamento da fase anterior, mas de forma mais madura: a criança começa a ter capacidade de distinguir entre o que pode fazer e o que não pode fazer. Este estágio permite tomar iniciativas sem que se adquira o sentimento de culpa: a criança experimenta diferentes papéis nas brincadeiras em grupo, imita os adultos, tem consciência de ser “outro” que não “os outros”, de individualidade. Deve-se estimular-se a criança no sentido de ser aquilo que imagina ser, sem sentir culpa.

O quarto estágio – indústria/inferioridade – acontece ao longo da idade escolar antes da adolescência. A criança compreende-se como pessoa trabalhadora, capaz de produzir, sente-se competente. Neste estágio, a resolução positiva dos anteriores estádios tem especial relevância: sem confiança, autonomia e iniciativa, a criança não poderá afirmar-se

nem sentir-se capaz. O sentimento de inferioridade pode levar a bloqueios cognitivos e a atitudes regressivas: a criança deverá conseguir sentir-se integrada na escola, uma vez que este é um dos novos momentos e relacionamentos interpessoais importantes.

O quinto estágio – identidade/confusão de identidade – marca o período da adolescência. Neste estágio adquire-se uma identidade psicossocial: o adolescente começa a entender o seu papel no mundo tomando consciência da sua singularidade. Há uma sinopse e redefinição dos elementos de identidade adquiridos até então – esta é a chamada crise da adolescência. Os factores que contribuem para a confusão da identidade são a perda de laços familiares, falta de apoio no crescimento, expectativas parentais e sociais divergentes do grupo de pares, dificuldades em lidar com a mudança, falta de laços sociais exteriores à família (que permitem o reconhecimento de outras perspectivas) e o insucesso no processo de separação emocional entre a criança e as figuras de ligação.

O sexto estágio – intimidade/isolamento – ocorre entre os vinte e os 30 anos, aproximadamente. O principal objectivo deste estágio é o estabelecimento de relações íntimas do jovem adulto com outras pessoas. A vertente negativa é o isolamento pela parte dos que não conseguem estabelecer compromissos nem trocar afectos com intimidade.

O sétimo estágio – inércia – caracteriza-se pela necessidade de orientar a geração seguinte, investir na sociedade onde está inserido. É uma fase de afirmação pessoal no mundo do trabalho e na família. O lado negativo leva o indivíduo à inércia nos compromissos sociais, à falta de relações exteriores e à centralização em si próprio.

O último estágio – o oitavo estágio – integridade/desespero – ocorre a partir dos sessenta anos e é favorável a uma integração e compreensão do passado vivido. Quando se renega a vida, se sente fracassado pela falta de poderes físicos, sociais e cognitivos, este estágio é mal ultrapassado.

Pela análise da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial apresentada por Erikson, podemos inferir, que a forma como cada criança e jovem ultrapassa as diferentes crises ao longo de todos os estádios de desenvolvimento irá influir na capacidade de decisão de conflitos inerentes à vida familiar, escolar e social.

1.2 – A família e a escola – Modelação dos comportamentos das crianças

Cada criança que olhamos reproduz, através da sua expressão corporal e facial, um conjunto de vivências (salutares, ou não, para o seu normal desenvolvimento) que não são nada mais do que o “espelho” de toda a dinâmica familiar e social onde se insere.

“A investigação demonstra que é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral (...)”. *Brazelton (2002 p. 47)* *Pereira (2002)* considera que a primeira fase de socialização da criança inicia-se com a família, referindo-se ao facto de que o ritmo de vida dos filhos é condicionado pelo ritmo de vida da família.

Menezes (1990: 53) refere que compete à família a função de proteger o bem-estar físico e emocional das crianças e salienta que a família conjugal tem tendência em fechar-se sobre si própria, trocando a antiga sociabilidade pelo desenvolvimento de laços afectivos num âmbito mais íntimo e particular.

A família constitui o alicerce da sociedade, sendo, como tal, um dos principais contextos de desenvolvimento da criança. Apesar da existência de debate em torno do seu papel actual e da sua composição, a família mantém-se como o sustentáculo na vida e desenvolvimento de todo e qualquer ser humano.

Detry e Cardoso (1995) defendem que as famílias têm um papel muito importante na avaliação dos trajectos educativos das crianças e dos jovens. O investimento no apoio escolar e em actividades escolares paralelas (leitura, actividades desportivas, culturais, recreativas e de lazer), que se revelam importantes para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor, encontra-se dependente do estatuto socio-económico e cultural das famílias de origem.

Do ponto de vista de *Neto (1994:5)*, “Tempos livres e espaço de jogo para a família é uma necessidade essencial para que a criança tenha tempo e espaço para poder brincar”.

Serrano e Neto (1997:207) referem que existem muitos estudos de investigação em idade pré-escolar, os quais mostram que o desenvolvimento da criança pode estar relacionado com a situação socio-económica da família, assim como com os processos relacionados com os padrões de interacções parentais, entre outras.

De acordo com *Neto (1994)*, as famílias mais carenciadas economicamente, que vivem em condições degradadas, não possuem as condições necessárias para proporcionar às crianças uma qualidade de estimulação lúdica que é fundamental ao seu total desenvolvimento.

Apesar de se encontrar estatisticamente provado que a chegada de uma criança com deficiência ao seio de um casal é, muitas das vezes, motivo de ruptura do mesmo, encontra-se de igual forma provado que, frequentemente, ela é a origem da junção de esforços do mesmo e do fortalecimento de laços. Não obstante todo o sofrimento, solidão ou desânimo pelos quais são “assaltados”, os elementos da família, ao serem informados da notícia, em seguida e ultrapassados que estão todos os sentimentos iniciais, são postos em prática um sem número de esforços que possam proporcionar à criança a certeza de um bem-estar, de um desenvolvimento harmonioso e de um sentimento de pertença à família que a protege. Sendo na sua essência estas as principais funções da família.

Paralelamente a estes factores, encontra-se associado um motor de desencadeamento e mobilização de esforços no sentido da inclusão da criança, não só no seio familiar, como em todos os sistemas da sociedade de que faz parte.

Muitas das vezes, e ainda que de forma inconsciente, as crianças com necessidades educativas especiais despoletam naqueles que as rodeiam, novos sentimentos e teorias que provavelmente desconheciam se não tivessem que se confrontar com os mesmos.

Educar posturas e atitudes é sensibilizar para a diferença e para a aceitação da mesma como uma forma de interacção e crescimento, em oposição à exclusão e reeducação de mentalidades.

Observando o desenvolvimento da criança à luz do modelo bio-ecológico proposto por Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Ceci, 1994), é na família que se deve desenvolver um processo de vinculação seguro, no qual deve assentar uma boa relação afectiva com ambos os progenitores, num estilo educativo democrático e numa estruturação familiar com regras adequadas aos diferentes contextos.

Os factores de protecção inerentes ou não à família revelam-se de supra importância, uma vez que é com base neles que assentam os alicerces da inteligência cognitiva e emocional:

- Clima emocional e educacional aberto e protector;
- Adequado modelo comportamental parental;
- Encorajamento de resolução de problemas de forma construtiva;
- Redes de apoio afectivo;
- Competências parentais adequadas;
- Relações familiares positivas;
- Saúde mental parental;

- Relações conjugais de qualidade, assim como as suas características enquanto criança;
- Temperamento fácil enquanto bebe;
- Regulação fisiológica adaptativa;
- Vinculação segura;
- Auto-estima elevada;
- Competência de resolução de problemas;
- Regulação afectiva adaptativa;
- Competências de planeamento;
- Locus de controlo interno.

Todos estes factores de protecção existentes no microssistema, apresentados no modelo bio-ecológico proposto por Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Ceci, 1994) e no ontossistema permitem desenvolver a resiliência, auto-estima e auto-conceito da criança com necessidades educativas especiais, fazendo com que se integre mais facilmente no macro e mesossistema que a envolve. Quando a criança transita da família para a escola, podemos observá-la a ajustar ou não as suas competências e habilidades sociais, o que vai contribuir para uma melhor ou pior integração e inserção em grupos de pares. A partir desta altura desenvolve-se uma série de comportamentos que a levarão a níveis de aprendizagem e adaptação superiores. É neste espaço de comunicações interpessoais que se vivenciam os primeiros conflitos, as primeiras transições e os primeiros confrontos com uma realidade menos protegida que a realidade da família.

A educação em ambientes, onde as brincadeiras, actividades recreativas e de lazer, desportivas, culturais, actividades onde a interacção social é promovida, leva ao desenvolvimento de hábitos sociais, posturais adequados e assertivos em todos os contextos onde a criança e jovem se encontre, estimulando em simultâneo a criatividade e imaginação, contribuindo para uma integração e participação plena.

Continua-se a assistir à não criação das condições que levem à total participação e igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência, e em especial na prática de actividades recreativas e de lazer.

A inclusão e integração só serão alcançadas, quando houver uma aceitação recíproca, uma receptividade natural e um convívio espontâneo entre todos, em todas as situações e circunstâncias da vida. Continua-se com muitos estereótipos em torno das crianças com

necessidades educativas especiais, os quais necessitam ser urgentemente superados através do respeito pela individualidade e igualdade de deveres e direitos.

1.3 – Contributo da psicologia da educação em contextos educativos especiais

Falar em contextos educativos especiais, implica proferir sobre contextos de socialização.

O enamoramento entre duas pessoas, a vida a dois e posteriormente a opção pela maternidade e paternidade leva ao início de um novo projecto educativo com implicações pessoais e emocionais, fruto de uma dependência por parte dos filhos face aos pais e não só mas também de todo o empenho que estes têm para com o seu novo estatuto, o de pais.

O projecto de ser-se pai e mãe, tal como qualquer outro projecto, implica o assumir de responsabilidades, as quais foram resumidas em quatro aspectos por Palacios e Rodrigo, 1998:

- Assegurar a sobrevivência dos filhos, saúde, crescimento saudável e a sua adequada socialização.
- Promover um desenvolvimento psicológico equilibrado, através de um clima de afecto e apoio emocional.
- Estruturar e organizar as estimulações e interacção directas dos seus filhos, de forma, a que estes se relacionem assertiva e adequadamente às múltiplas exigências sociais e aos diferentes contextos de socialização.
- Promover o contacto com os diferentes contextos educativos e de socialização tais como a escola, tempos livres, família e amigos.

Ser-se pai e mãe é um longo processo que se inicia com a concepção e só termina quando os pais “falecem” uma vez que aos progenitores compete apoiar os filhos enquanto crianças, adolescentes e continuá-los a apoiar mesmo quando os filhos constituem uma nova família.

O desenvolvimento da criança e jovem e da sua família, enquadra-se num contexto social, exposto a factores de risco e de protecção. Compete ao pais ensinar os seus filhos a gerir os conflitos e a desenvolver mecanismos de resiliência, de forma, a que criem estruturas sólidas a nível físico e emocional, que lhes permitam passar a ponte para o lado de lá – “o mundo fora da família”. Por volta dos seis, sete anos, as crianças começam a aumentar o tempo que disponibilizam para estar com os pares, aos quais vão buscar um modelo de comparação social face ao que vivenciaram até então.

Medrich, Rosen, Rubin e Buckley (1982), perguntaram a crianças de doze e treze anos, o que é que faziam com os amigos, ao que estes responderam que brincavam, passeavam e socializavam. As interações aconteciam fora de casa, mas dentro da proximidade da residência, mais em sítios privados do que públicos e mais entre sujeitos do mesmo sexo do que em sexos opostos.

Os estudos de Suomi e Harlow (1978) de Ana Freud e Dann (1951, cit em Berk, 2005) e de Piaget em 1932 e Sullivan em 1953, vêm provar que um bom desenvolvimento humano e uma adaptação social positiva depende de boas relações com os pares. Estar isolado socialmente, ou ter dificuldades em integrar um grupo social, pode estar directamente relacionado com problemas como a delinquência, abuso de álcool, depressão, abandono escolar (Kupersmidt, Coie e tal. 1990).

Em 1932, Piaget, apresenta quatro aspectos importantes das relações com os pares:

- Aprender e experimentar a reciprocidade nas relações;
- Explorar os princípios da igualdade e da justiça ao discutir e chegar a acordos;
- Aprender a perceber os interesses e pontos de vista do grupo;
- Adquirir competências para desenvolver relações de amizade mais íntimas.

Santrock, 1997, Bee e Boyd, 2003, Berk, 2005, referem o facto das relações entre os pares não terem apenas aspectos positivos, podendo apresentar também efeitos negativos, uma vez que muitas vezes são os pares que levam os adolescentes a questionar valores e regras familiares, iniciando-se muitas vezes no consumo de substâncias ilícitas.

Também nas relações com os pares, os pais têm um papel preponderante, uma vez que indirecta ou directamente, vão influenciar as relações com os pares. Normalmente são os pais que escolhem o local da residência, a escola, as actividades que os filhos praticam / frequentam. Muitas vezes os pais ajudam os filhos a desenvolver estratégias e competências de socialização, que são muito importantes para melhorar as relações com os pares (Berk, 2005).

Face ao exposto é impreterível que os pais não se demitam da responsabilidade de formar os seus filhos, no sentido de crescerem homens livres e responsáveis, aptos a desenvolver mecanismos de defesa face aos diferentes factores externos que os acercam ao longo da vida. *“Crescer livre, é desenvolver-se de forma harmoniosa física e emocionalmente, adaptando a sua forma de ser e estar às suas próprias limitações, sem que estas o impeçam de estar totalmente integrado na sociedade de que deve fazer parte”* (Dores, M.J, 2009).

CAPITULO 2 – CRIANÇAS E JOVENS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

2.1 – A família com filhos com necessidades educativas especiais

A família é o núcleo central de individualização e socialização, no qual se vive uma circularidade permanente de emoções e afectos, positivos e negativos entre todos os elementos. É também certo que este foi e sempre será um núcleo complexo de vivências e experiências constantemente exposto a um conjunto diverso de pressões que o ameaça em permanência.

Se, por um lado, deverá ser do núcleo familiar que deverá emergir a força para que esta se mantenha unida, é, no entanto e por oposição a esta teoria, no mesmo que muitas das vezes está a origem da sua desestruturação.

A família é o núcleo principal de individualização e socialização, onde se perpetua a educação e a cultura dos afectos e emoções entre os seus elementos.

As relações entre os elementos conduzem às funções da família que, organizada como sistema, permite aos seus membros experimentarem diferentes funções e/ou papéis ao longo do seu crescimento, das suas “entradas e saídas” do ciclo de vida da família, sentindo-se os seus elementos protegidos e fazendo parte de um grupo (família) que lhes oferece segurança e estabilidade.

A família sujeita a pressões de diversa ordem interna ou externa, tenta entre si levar o indivíduo à constituição de uma outra família (ciclo vital da família).

As pressões internas surgem de conflitos entre os indivíduos, que por vezes as sofrem vindas do exterior, por parte daqueles que neles depositaram expectativas quanto ao desempenho da díade (casal) à tríade (casal com 1.º filho).

O passo mais complexo, prende-se sobretudo com a fase da adolescência, que todos atravessam e que são momentos de profundas alterações nas relações interpessoais entre os elementos da família, uma vez que o próprio adolescente sente dificuldade “em lidar” com as suas próprias dúvidas e mudanças.

Haley (1991) fala-nos da necessidade que a família tem de redefinir papéis, regras e espaços como um momento preponderante nesta fase do seu ciclo vital. Relvas (1996) complementa esta ideia mencionando a coordenação e reorganização dos papéis dos elementos da família no seu ciclo com a facilitação do equilíbrio entre a liberdade e a responsabilidade do adolescente, o estabelecimento dos interesses pós-parentais, a

permissão da separação e o seu lançamento no exterior com assistência e a manutenção de uma boa base de suporte familiar, preparada para receber o jovem sempre que assim seja necessário.

Segundo Costa, MI (s.d.), é por uma grande e complexa diversidade de sentimentos que é “assaltada” a família da criança com necessidades educativas especiais.

Tal como já havia sido referido anteriormente, qualquer casal que passe a conviver com a notícia da chegada de um novo membro à família, já vai despoletar no seu seio um leque de sentimentos, atitudes e posturas que deverão ir de encontro a esta nova situação e a poder adaptar-se a ela. A par de todas estas mudanças, o facto da criança ser portadora de uma deficiência vem, sem sombra de dúvida, interferir com toda a dinâmica do casal, requerendo deste um esforço acrescido para se adaptar a uma circunstância inesperada e desconhecida.

Na grande maioria das vezes, a chegada de uma criança com necessidades educativas especiais ao seio familiar contribui para que, gradualmente, exista uma desestruturação do mesmo. A vida de cada um dos membros sofre modificações a partir do momento em que se conhece esta realidade, e com esta vem o confronto com a ausência (ou pelo menos a modificação) dos sonhos e de toda a vida planeada.

A partir do choque inicial, seguem-se os sentimentos de rejeição, de incredulidade e os sentimentos de culpa em relação ao sucedido. No entanto, e segundo a perspectiva da autora, apesar da solidão, do desamparo e medo que experimentam, os pais e a família têm, muitas das vezes, a capacidade para ultrapassar a situação e aprender a viver com a dor. Comumente, a situação difícil não produz efeitos negativos mas, pelo contrário, pode tornar-se numa experiência enriquecedora.

A partir do momento em que a criança é acolhida no seio familiar, importa aos pais obter um diagnóstico preciso da doença, informar os irmãos e outros familiares e estabelecer os procedimentos para cumprir as funções familiares. De referir o facto de existir, por parte dos pais, a preocupação em transferir as responsabilidades parentais para outros subsistemas da família, nomeadamente o fraternal ou instituições, no sentido de que estes possam garantir o bem-estar e a sobrevivência dos filhos após a sua morte.

Um dos subsistemas referenciado é o fraterno, os irmãos das crianças com necessidades educativas especiais reconhecem ter sido beneficiados com o facto de ter um irmão com deficiência. Através desta situação, vêem-se desenvolvidos sentimentos como a tolerância e compaixão perante as diferenças, altruísmo, compreensão e maior maturidade.

É de referir os factores de stress que exercem posteriormente a sua influência no seio da família:

- Beckman sugere que 66% do stress das mães (agitação, irritabilidade ou falta de compreensão) resulta do tipo de exigências colocadas pelo adolescente;
- A presença de um membro com deficiência na família pode criar necessidades financeiras acrescidas, o que pode originar conflitos no seio familiar, essencialmente nas famílias desprovidas financeiramente;
- O facto das reacções e atitudes de terceiros relativamente a crianças com N.E.E. nem sempre serem as mais agradáveis, colocando os pais e as próprias crianças em situações de embaraço, conduzem muitas vezes a um conseqüente afastamento social.

Definidos que estão os factores de stress, enumeremos agora os factores de protecção:

- A inclusão das crianças com necessidades educativas especiais de forma a promover a sua interacção social e as aquisições que daqui resultam;
- A família que possui um maior número de filhos cria uma atmosfera de “normalidade”, parecendo, deste modo, que os pais estão mais dispostos a aceitar a deficiência;
- As famílias tradicionais constituídas pelo pai e pela mãe têm tendência a aceitar a deficiência de uma forma mais positiva;
- As actividades recreativas constituem, indubitavelmente, uma importante forma de socialização e de aprendizagem para as pessoas com deficiência, uma vez que vão de encontro às necessidades psicossociais e favorecem o vivenciar de experiências com os pares.

” *Ajudar a criança com N.E.E. a desenvolver uma identidade pessoal positiva, é fundamental e decisiva para favorecer a qualidade de vida familiar*”, Costa, M.I.B (s.d.).

É urgente serem possibilitadas a todas as crianças com necessidades educativas especiais as mesmas ocasiões de oportunidade que são proporcionadas às crianças e jovens sem necessidades educativas especiais, para que estas possam desenvolver todas as suas competências (interactivas e sociais), diminuindo as dificuldades através da exibição das capacidades.

2.2– Uma escola para todos

A “perspectiva centrada na escola” tem vindo a expandir-se nos últimos anos e são inúmeras as escolas que se têm vindo a organizar de forma a poderem adequar-se às diferentes necessidades educativas dos seus alunos, procedendo a adaptações curriculares e de funcionamento, mobilizando recursos materiais e humanos e tomando iniciativas diversas no âmbito da formação de professores.

A evolução dos conceitos e das práticas da Educação Especial depende de vários factores:

- Intervenção das famílias;
- Atitudes da comunidade;
- Papel desempenhado pelos profissionais;
- Evolução Tecnológica;
- Outros e principalmente da publicação de legislação adequada.

A “Educação Especial”, em Portugal, norteia-se pelos princípios que estão consignados em inúmeras resoluções de organismos internacionais, a que este país está filiado (Nações Unidas, UNESCO, UE, etc.) bem como pelos diplomas legais publicados nos últimos anos, nomeadamente a Lei de Bases do Sistema Educativo, o *D.L. 35/90, de 25 de Janeiro* e o *D.L. 319/91, de 23 de Agosto* (ver anexo 1)

Estes princípios podem ser resumidos sob a forma de três direitos fundamentais:

- O DIREITO À EDUCAÇÃO;
- O DIREITO À IGUALDADE DE OPORTUNIDADES;
- O DIREITO DE PARTICIPAR NA SOCIEDADE.

Com a publicação do *DL 319/91*, procurou-se dotar o país com um diploma que assegurasse a estas crianças a frequência da escola regular e que regesse esta integração escolar, de forma a poder ser utilizado como instrumento que apoia e suporta a escola regular, no esforço que ela desenvolva no sentido de atender adequadamente todos os alunos, mesmo aqueles que sejam portadores de uma ou mais deficiências. A aplicação deste diploma depende, certamente, da disponibilidade dos recursos educativos essenciais à concretização das medidas do “REGIME EDUCATIVO ESPECIAL” (*artigo 2.º*).

No contexto da evolução da Educação Especial, tal como foi referido anteriormente, esta medida constitui o suporte legal para muitas das medidas que vinham a ser experimentadas em diversas escolas do país, quer numa perspectiva de apoio centrado no aluno, quer na perspectiva centrada na escola, podendo também ser considerada como um ponto de

partida para novas experiências e para novas direcções que a perspectiva de “*Escola para Todos*” permite antever.

2.2.1 – Igualdade de oportunidades

Apesar do desenvolvimento da legislação sobre a integração de pessoas com deficiência, a realidade é que demasiadas pessoas se encontram ainda excluídas e privadas de oportunidades para a participação plena na sociedade.

Só na Europa, as pessoas com deficiência constituem 10% da população total, tendo estas os mesmos direitos humanos de todos os outros cidadãos.

As actividades recreativas e de lazer têm vindo a assumir um papel significativo no bem-estar físico, emocional e social das pessoas com necessidades educativas especiais.

Embora o princípio de normalização tenha surgido na Europa há mais de 30 anos, a realidade é que crianças e jovens com necessidades educativas especiais continuam a não participar de forma frequente em actividades recreativas e de lazer, muitas vezes por perceberem que a sua participação será um fracasso e uma frustração. O Sistema Educativo Europeu continua pouco preparado para responder às necessidades de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, num ambiente integrado.

Neste 3.º milénio em que nos encontramos, há palavras que as nossas crianças, jovens e até mesmo os adultos têm vergonha de pronunciar. Palavras que dizem muito, mas que simultaneamente nos comprometem e responsabilizam perante quem as ouve: “amizade”, “opção”, “sonho”, “escolha”, “acreditar”. É urgente modificar atitudes, valores, pois só assim nos é possível alcançar a igualdade de oportunidades e um desenvolvimento o mais homogéneo possível para todos, independentemente das suas necessidades educativas especiais, os seus *handicaps*.

Ao longo da história, a forma como a pessoa com deficiência era vista, veio sofrendo alterações.

Com o Cristianismo, a pessoa é considerada uma espécie íntegra, surgindo as primeiras tentativas de compreensão da diferença.

A tentativa de dar significado à diferença ainda hoje continua, de uma forma ininterrupta.

Reflectindo sobre a história da História, verifica-se uma preocupação relativamente à forma como cuidamos, atendemos a pessoa com deficiência, tratamento esse que nos leva, muitas vezes de um modo inconsciente, a mudanças irreversíveis, as quais promovem um melhor atendimento a todos.

A mudança e a criatividade, são uma nova forma de olhar arcaicos problemas, o que leva à criação de novas medidas de atendimento às crianças com necessidades educativas especiais. Um exemplo dessas medidas foi o Relatório de Warnock (1978), que veio fomentar mudanças sociais, uma vez que diferenciava o tipo e o grau de problemas de aprendizagem a nível psicopedagógico, ficando para trás o modelo médico, até à data implementado.

A mudança de Paradigma vai transpor o seu âmbito de actuação, não se aplicando somente às crianças com deficiências comprovadas, mas a todas as crianças incluídas no sistema regular de ensino. A presença física de alunos com necessidades educativas especiais, leva a alterações na forma e conteúdos programáticos de todo o Plano Educativo e, conseqüentemente, em toda a dinâmica da escola.

Com o Decreto-Lei n.º 319/91(Anexo 5), onde se proclama a “Escola para Todos”, a escolaridade obrigatória deixa de ser apenas para os alunos sem necessidades educativas especiais, para abranger todos os alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 14 anos.

Não nos podemos esquecer que todos nós, de uma forma ou de outra, apresentamos, ao longo da nossa vida, necessidades especiais, tendo por base contextos e acessibilidades nos inputs, processamentos e outputs. Essas necessidades especiais surgem principalmente, ao nível do nosso suporte afectivo, o qual contém as nossas angústias, medos, alegrias, toda a nossa história de vida.

No início do séc. XX, é a escola a impulsionadora da tão esperada “Igualdade de Oportunidades”, apresentada na Constituição Portuguesa no Artigo n.º 74: *“O ensino deve contribuir para a superação de desigualdades económicas, sociais e culturais”*.

Em 1998, no documento das Nações Unidas sobre Igualdade de Oportunidades para pessoas com deficiência, o conceito é definido deste modo:

- *“Processo pelo qual os diversos sistemas da sociedade e o meio envolvente (serviços, actividades, informação, etc.) se tornam ACESSÍVEIS a todos.*

- *Implica ainda que as necessidades de todos e de cada um tenham igual importância, que sejam essas necessidades a base de planeamento das sociedades e que todos os recursos sejam utilizados de forma a garantir a cada pessoa uma igual oportunidade de participação.*

- *As pessoas com deficiência, quando atingem a igualdade de oportunidades, passam também a ter iguais obrigações.*

- *À medida que os direitos forem atingidos, as sociedades devem aumentar as suas expectativas face às pessoas com deficiência”.*

O termo “*igualdade*” não é entendido por todos da mesma forma; uns entendem-na como dar igual a todos, quando igualdade deve ser entendida como dar a cada pessoa o que ela precisa e não o que é comum a todos.

É urgente que a escola e sociedade em geral, aceite a “*diferença*” de cada um de nós, independentemente dessa “*diferença*” se traduzir numa deficiência visível. Se reflectirmos, concluímos que afinal todos nós somos diferentes e em algum momento da nossa vida fomos e seremos ESPECIAIS.

2.2.2 – Conceito de necessidades educativas especiais

Ao longo desta investigação, muito se tem falado de crianças e jovens com necessidades educativas especiais, sendo fundamental que este conceito seja apresentado.

É no final dos anos 70 que o conceito começa a ser utilizado, representando uma alteração terminológica e semântica, mas principalmente um propósito definitivo de mudança relativamente à perspectiva de Educação Especial e, conseqüentemente, da Educação dita “regular”.

Esta alteração possibilita uma visão socialmente menos estigmatizante dos problemas dos alunos, uma vez que por necessidades educativas especiais se entendia todos os alunos que ao longo do seu percurso escolar apresentassem qualquer tipo de problema e ou dificuldade.

Nos anos oitenta surgem outras definições do conceito de necessidades educativas especiais. *In Education Act (Londres, 1981)*, considerou-se que “*Uma criança tem necessidades educativas especiais se tiver dificuldades nas aprendizagens que requerem a intervenção da educação especial*”.

Brennan (1988:36) considera que existe uma necessidade educativa especial quando “*uma deficiência (física, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas) afecta a aprendizagem até tal ponto que são necessários alguns ou todos os acessos especiais ao currículo especial ou modificado, ou a umas condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno seja educado adequada e eficazmente. A necessidade pode apresentar-se em qualquer ponto de um continuo que vai desde a ligeira à grave: pode ser permanente ou ser uma fase temporária no desenvolvimento do aluno*”.

Brennan (1990:34) definiu que uma criança tem dificuldades de aprendizagem “*se tiver dificuldades significativamente maiores para aprender do que a maioria das crianças da sua idade, ou se tiver incapacidade que a impede ou que lhe coloca dificuldades no uso dos meios educativos geralmente oferecidos nas escolas (...)*”.

Casanova (1990) referiu-se a necessidades educativas especiais como “*aqueles que têm certos alunos com dificuldades maiores que o habitual (mais amplas e mais profundas) e que precisam, por isso, de ajudas complementares específicas. (...) Determinar que um aluno apresenta necessidades especiais supõe que para atingir os objectivos educativos, necessita de apoios didácticos ou serviços particulares e definidos, em função das suas características pessoais (...)*”.

Em Portugal, o conceito de necessidades educativas especiais começou logo a ser utilizado nas escolas, apesar das confusões terminológicas nas denominações outorgadas a alunos com necessidades especiais, necessidades educativas especiais.

No início dos anos 90, com a publicação dos Decretos-Lei n.º 35/90, n.º 319/91 e o Despacho n.º 173/ME/91, é clarificada a utilização legal do conceito de necessidades educativas especiais.

Madureira & Leite (2003:31) dão o seu contributo para a definição do conceito de necessidades educativas especiais, definindo-as “*(...) como situações onde são evidentes dificuldades de aprendizagem, ou seja, em aceder ao curriculum oferecido pela escola, exigindo um atendimento especializado, de acordo com as características específicas do aluno*”.

É da competência da escola procurar dar resposta adequada e atempada às necessidades educativas especiais de cada um dos seus alunos, respeitando as diferenças individuais de cada um enquanto criança e jovem com direito à Educação.

Face ao exposto podemos dizer, que crianças e jovens com necessidades educativas especiais, são todas aquelas que em algum momento da sua vida apresentam dificuldades na aprendizagem, necessitando de adaptações nos conteúdos programáticos, uma vez que manifestam dificuldades nos meios “normais” de aprendizagem, necessitando por isso de aceder a um curriculum com adaptações e de um atendimento / acompanhamento especializado.

2.2.3 – Conceito de integração

A escola não deverá ser apenas um local de passagem, mas sim fracção complementar de um processo pessoal e social desenvolvido de forma o mais coerente possível, indo de encontro às expectativas individuais de cada uma das nossas crianças e jovens, reconhecendo-os individualmente enquanto pessoas.

Deverá ainda funcionar como instrumento promotor do desenvolvimento psicossocial e, simultaneamente, facilitar a integração social, promovendo a acessibilidade e transição para a vida adulta, ao mesmo tempo que melhora o auto-conceito, eficácia e bem-estar, promovendo a qualidade de vida.

Para que o conceito de Integração Total fosse compreendido, Martin Soder (1980) definiu três tipos de integração:

- **INTEGRAÇÃO FÍSICA** – Traduz-se pela redução da distância física entre os alunos da Educação Especial e os alunos da Educação Geral. Trata-se, portanto, da aproximação geográfica dos espaços escolares destinados aos dois grupos de alunos.
- **INTEGRAÇÃO FUNCIONAL** – Traduz-se pela redução funcional da distância existente entre os dois grupos. Isto é, a distância funcional surge quando cada grupo utiliza diferentes espaços e recursos escolares. A Integração Funcional, num sentido lato, traduz-se, portanto, numa utilização conjunta dos recursos educativos existentes. Obviamente pode ter várias formas de utilização. De modo a dar cobertura a todas elas, a integração funcional pode subdividir-se em três expressões práticas. A primeira é a **co-utilização** dos recursos. Se esta co-utilização for efectuada ao mesmo tempo pelos dois grupos escolares poderá chamar-se **utilização simultânea**. Finalmente, se a utilização for planeada de antemão, dando lugar a actividades comuns, chamar-se-á simplesmente **co-operação**.
- **INTEGRAÇÃO SOCIAL** – Traduz-se pela redução da distância social existente entre um grupo de crianças com deficiência e um grupo de crianças ditas “normais”. É considerado “distância social” a inexistência ou a fraca existência de interacção entre os dois grupos, provocando a situação psicológica de afastamento.

A aproximação dos dois grupos traduz-se pela aceitação mútua e sentimento de pertença natural a um mesmo grupo.

Por último, é-nos apresentado o conceito de INTEGRAÇÃO TOTAL, enquanto promotora de uma “Escola para Todos”.

- INTEGRAÇÃO TOTAL – Traduz-se para o adulto com deficiência na oportunidade de influenciar o seu próprio destino, de ter uma actividade produtiva, no acesso aos recursos oferecidos para todos pela comunidade e na participação activa na comunidade como qualquer outro dos seus membros.

No momento actual, a concepção de uma “ESCOLA PARA TODOS” é motivo de acesos debates e a sua implementação situa-se a níveis muito diversos nos diferentes países: em alguns está amplamente difundida e está apoiada por legislação que a suporta, noutros encontra-se em fase inicial e/ou experimental ou, então, ainda não foi iniciada.

Em Portugal, tal como aconteceu em muitos outros países, verifica-se que as experiências que caracterizam cada fase não vieram substituir a realidade anteriormente existente. No entanto, aponta no sentido da crescente responsabilização da escola regular para todos os alunos e pela sua adequação às necessidades educativas especiais.

Considerando a “*Educação Integrada*”, pode afirmar-se que a generalidade dos programas se situa na perspectiva do “apoio centrado no aluno” (*in A Educação de Crianças e Jovens com NEE*’.) No entanto, a “*perspectiva centrada na escola*” tem vindo a expandir-se nos últimos anos e são numerosas as escolas que se têm vindo a organizar de forma a poderem adequar-se às diferentes necessidades educativas especiais dos seus alunos, procedendo a adaptações curriculares e de funcionamento, mobilizando recursos materiais e humanos e tomando iniciativas diversas no âmbito da formação de professores.

As nossas escolas, os nossos técnicos não estão preparados / apetrechados para a prática de currículos funcionais, a desenvolver na própria escola e/ou em articulação com a comunidade em geral.

Com o novo sistema de classificação CIF e com o Decreto-Lei 3/2008 (Anexo 6) onde vem mencionada a obrigação da escola em traçar os PIT (Plano Individual de Transição) dos seus alunos com necessidades educativas especiais. a partir dos 12 anos de idade, continuam a não existir protocolos de estágios pré-profissionais e profissionais para

integração dos nossos jovens com necessidades educativas especiais. nas pequenas e médias empresas da região.

Não nos podemos esquecer que a escola é para aprender, mas nem todos temos os mesmos interesses, motivações e objectivos, assim como as mesmas capacidades. Daí a necessidade de um ensino diferenciado e individualizado para todos aqueles que apresentam características especiais mais evidentes, pois só assim podemos formar crianças e jovens com alicerces para serem adultos realizados pessoal e profissionalmente, adultos FELIZES com a vida e consigo próprios.

CAPITULO 3 – RECREAÇÃO E LAZER – ACTIVIDADES PROMOTORAS DE DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

3.1 – Actividades recreativas e de Lazer, promotoras de desenvolvimento psicossocial e de integração social

As actividades recreativas e de lazer influenciam positivamente o desenvolvimento psicomotor e social em todas as fases do desenvolvimento do ser humano.

O lazer é um direito fundamental da humanidade. É nestes períodos de lazer e recreação que as crianças e jovens têm oportunidade para se descobrirem a si próprios, para agir e sentir, indo de encontro aos outros, à sociedade.

A *Associação Mundial de Recreação e Lazer* (World Leisure and Recreation Association-WLRA), na Carta Internacional de Educação para o Lazer (1993), considera que o lazer promove a saúde e o bem-estar geral, ou seja, é um recurso para melhorar a qualidade de vida, englobando um estado de bem-estar físico, mental e social. Salienta ainda que o lazer deve incluir liberdade de escolha, criatividade, satisfação, diversão e aumento de prazer e felicidade.

“O lazer é um conjunto de ocupações a que o indivíduo se pode entregar de livre vontade, quer para repousar, quer para se divertir, quer para desenvolver a sua informação ou a sua formação desinteressada, a sua participação voluntária ou a sua livre capacidade criadora depois de se ter libertado das obrigações profissionais, familiares e sociais” (*Dumazedier e Israel, 1974:9*).

O lazer está dependente da educação, dos padrões culturais, das oportunidades que a comunidade oferece, assim como das condições sócio-económicas da família. Assim sendo, o lazer reflecte os valores culturais da família e do *status* que representa (*Pereira, 1993*).

Kelly (1995:47) refere que “Leisure is a mutual interest for the family, a focus of interaction and communication”. É ainda referenciado que o lazer é uma oportunidade para desenvolver novas facetas da relação familiar, poder ser uma oportunidade para ganhar autonomia e independência e está dependente das condições económicas da família (*Kelly, 1995*).

Edginton e tal. (2002:17) referem que existem diferentes razões e diferentes níveis de intensidade para as pessoas procurarem as actividades de lazer, dependendo da essência das suas necessidades, valores e atitudes numa determinada ocasião. Salientam que o lazer

pode ser procurado como um fio em si mesmo, algumas vezes como uma forma de compensar a insatisfação noutras áreas da vida ou, por outro lado, pode ser procurado como uma forma de realçar a sua posição na sociedade.

Dumazedier e Israel (1974) consideram três funções essenciais do lazer:

- Função do repouso (o repouso liberta do cansaço. As obrigações quotidianas e de trabalho aumentam a necessidade de repouso, de lazer);
- Função de divertimento (liberta o tédio, é uma procura de diversão, de fuga para um mundo diferente, por vezes oposto ao mundo de todos os dias);
- Função de desenvolvimento da personalidade (possibilita uma participação social mais ampla e mais livre; permite novas oportunidades de integração nas actividades recreativas, culturais e sociais).

A recreação implica uma escolha livre, uma auto-gestão do tempo livre, com o objectivo de satisfação pessoal, de forma a melhorar a qualidade de vida, nomeadamente o bem-estar físico, mental e social. Recreação e Lazer devem estar associados a satisfação: não está em causa se uma criança brinca com os brinquedos, joga damas, pratica patinagem, anda nos escuteiros no seu tempo livre, o que é indispensável é que quando o faça, o faça de livre vontade, com contentamento.

A prática de actividades recreativas e de lazer é, para qualquer criança, extremamente importante, independentemente da sua classe social.

Olivier (1976) refere-se ao lazer dizendo “‘lazer’ rima com ‘prazer’, e a supressão do prazer é uma forma de mortificação do próximo. Mas fiquemos desde já cientes de uma coisa: se privarmos a criança de lazes, total e completamente, ela pode ficar gravemente traumatizada”, *Olivier (1976:12)*.

É muito importante proporcionar à criança oportunidades na vida que lhe permitam a exploração de si própria, dos outros e dos diferentes contextos onde se encontra integrada, para assim, e de uma forma progressiva, poder proceder à descentração de si própria, tornando-se apta no meio dos outros.

A prática e o contexto onde a recreação ocorre, deve ser um meio que permita fomentar o desenvolvimento de todos aqueles que a praticam (*Pereira, 1993*).

Todas as crianças têm direito a usufruir/participar em actividades de lazer. Cada um deve escolher aquilo que lhe dá mais prazer.

As actividades recreativas estimulam o desenvolvimento físico e emocional, o que contribui para um desenvolvimento global das crianças, tornando-as pessoas felizes e alegres.

Através das actividades lúdicas e recreativas, desenvolvem-se áreas como a criatividade, a qual ajuda as nossas crianças a resolver os seus problemas, explorar o mundo físico, preparando-as para que no futuro possam ser cidadãos competentes, responsáveis, sociáveis, tolerantes, contribuindo para um mundo mais solidário, onde haja lugar para todos, independentemente das suas limitações motoras, cognitivas e/ou sensoriais (Neto, C . 1997).

As actividades de recreação e lazer, tal como qualquer outra actividade, têm de ser aprendidas e devem ser cultivadas de forma natural na vida da criança e do adulto.

A família e a escola têm um papel consideravelmente influente no despertar de interesses e dinâmicas de lazer e recreação.

3.2 - Conceito de recreação, lazer e brincadeiras

Alguns autores utilizam os termos recreação, lazer e brincadeiras como se fossem sinónimos.

Muitos autores consideram que recreação, lazer e brincadeiras são o resultado de um processo criativo, enquanto modificador da realidade e do presente, de uma forma imaginária. Não é fácil definir se uma actividade recreativa é lazer ou uma brincadeira, ou até mesmo um jogo. Para que a análise seja correcta, é necessário que tenhamos em conta a forma como a actividade se desenvolve/decorre.

Rousseau (1712-1771) definiu recreação como “a liberdade total da criança, não se deve obrigar o aluno a ficar quando quiser ir, não constrangê-lo a ir quando quiser ficar onde está. O aluno deve ser educado por e para a liberdade. É preciso que saltem, corram, gritem quando tiverem vontade”.

Valente (1994,p.180), engloba o lazer e o jogo na actividade recreativa. A recreação tem sido estudo enquanto componente do lazer. Assim, todas as palavras isoladas da palavra “lazer”, incluem de forma natural a recreação e o jogo.

A recreação é muito importante para todo o ser humano, não só para as crianças e jovens. Todos nós precisamos de momentos de lazer. A palavra recreação vem do latim “*recreare*”, cujo significado é “recrear”. As actividades recreativas devem ser espontâneas, criativas e proporcionarem prazer, diminuindo os momentos de stress e ansiedade e, simultaneamente, promover a participação individual e colectiva em acções que melhorem a qualidade de vida, melhorando o auto-conceito e facilitando o desenvolvimento psicossocial.

O sociólogo francês Dumazedier (1983, p.34) acredita que o lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo se deve entregar de livre vontade. Nessas ocupações estão englobados o repouso, divertimento, recreação e entretenimento, assim como a formação desinteressada. A participação deve ser voluntária, livre e criativa e, normalmente, ocorre após o término das obrigações profissionais, familiares e sociais.

Em 1995, Marcellino faz referência ao carácter desinteressado e à componente cultural vivenciada, não se esperando qualquer recompensa, se não apenas a satisfação física, psicológica e social.

Oleiras (2003) definiu recreação como todas as actividades que o indivíduo procura praticar no seu tempo livre de forma a que as mesmas lhe tragam satisfação.

No lazer estão englobadas as actividades de férias, trabalhos voluntários, actividades desportivas, gastronómicas, leitura, diálogo com um amigo ou conhecido. São actividades que colocam à margem as obrigações familiares, sociais, políticas e religiosas. São desinteressadas e realizadas livremente, a fim de proporcionar satisfação aos indivíduos que as praticam.

Em 1911, Froebel Blow apresenta a teoria metafísica do brincar, enquanto contributo para o desenvolvimento da criança. As brincadeiras, para Froebel, permitem o estabelecimento de relações entre os objectos culturais e a natureza onde estes se inserem. O brincar é visto como uma actividade livre e espontânea, responsável pelo desenvolvimento físico, social e cognitivo.

Silva (1993) explicou brincadeira como uma simples distração, que permite à criança descarregar energias, o que faz com que seja uma actividade sem importância, mas própria de qualquer criança.

Barreto (1998) definiu brincadeiras como uma actividade livre, lúdica, com regras, actividade onde predomina o “faz-de-conta”. Uma criança quando brinca, fá-lo de forma consciente e divertida. As brincadeiras ocorrem dentro dos seus próprios limites de tempo, espaço e de acordo com regras previamente definidas e de um modo estruturado.

Para Sá (2005), brincar é algo intrínseco à vida de qualquer criança, independentemente da sua condição física, psicológica ou social.

As brincadeiras ocorrem ao longo de todo o desenvolvimento físico e psicológico do indivíduo de forma individualizada ou colectiva.

Brincar é a melhor forma de desenvolvimento. A brincar a criança inventa, descobre, exercita, e confronta habilidades, estimula a curiosidade, iniciativa e autoconfiança.

Brincar é indispensável à saúde física emocional e intelectual da criança. É uma arte, uma capacidade natural, que quando bem cultivada, vai contribuir no futuro, para a eficiência e equilíbrio do adulto.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

CAPITULO 4 – METODOLOGIA

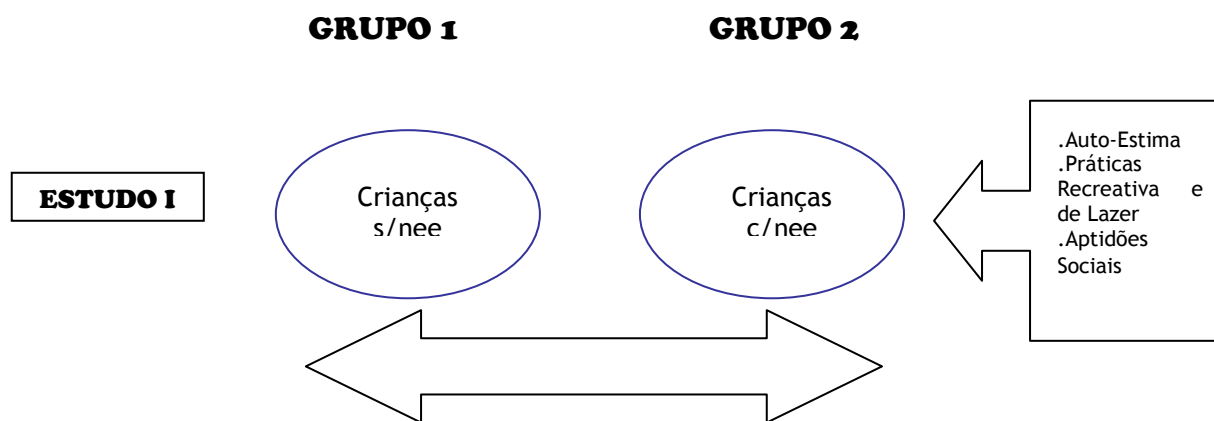
Considerando a perspectiva de Fortin (1999), este projecto de investigação pode ser considerado um estudo exploratório e descritivo, na medida em que descreve uma realidade ou conceito relativamente à população com necessidades educativas especiais, identificando as suas características, assim como as da amostra.

4.1– Desenho da investigação

A partir da pesquisa bibliográfica realizada, podemos constatar que vários autores colocam em destaque várias investigações, que apontam para um desenvolvimento psicossocial de crianças e jovens sem ou com necessidades educativas especiais dependente de um conjunto de actividades intrínsecas, como é o brincar, e de estímulos motores através de actividades colectivas e de interacção social, as quais promovem um desenvolvimento psicossocial harmonioso e equilibrado.

De seguida é apresentada a **Figura 1**, que representa o desenho da investigação. Esta investigação incidiu sobre dois grupos distintos, de crianças e jovens do Agrupamento de Escola de Castro Verde. O Grupo 1, crianças e jovens sem necessidades educativas especiais (s/nee) e o Grupo 2 crianças e jovens com necessidades educativas especiais (c/nee)

FIGURA 1 – DESENHO DA INVESTIGAÇÃO



RECREAÇÃO E LAZER – PRÁTICAS PROMOTORAS DE INTEGRAÇÃO SOCIAL E DE DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL

Pela análise da **Figura 1**, podemos verificar, que com esta investigação procurou-se avaliar de que forma a prática de actividades recreativas e de lazer contribuem para a integração social e para o desenvolvimento e aumento da auto-estima e melhoria das aptidões sociais das crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Por outro lado quisemos verificar se as actividades recreativas e de lazer promovem o desenvolvimento psicossocial das crianças e jovens que apresentam necessidades educativas especiais.

4.1.1 – Objectivos do projecto de investigação

O presente estudo tem como objectivo principal responder ao problema de investigação levantado:

A prática de actividades recreativas e de lazer contribui para o desenvolvimento psicossocial e integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais?

Assim, pretendemos compreender melhor de que forma a participação em actividades recreativas e de lazer, sejam elas incentivadas ou não pela família e pela escola, promovem o desenvolvimento psicossocial das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, contribuindo para uma integração social mais efectiva.

Neste sentido, os objectivos da investigação são os seguintes:

- Conhecer as práticas recreativas e de lazer das crianças e jovens sem e com necessidades educativas especiais;
- Avaliar o auto-conceito físico das crianças e jovens sem e com necessidades educativas especiais
- Avaliar as aptidões sociais;
- Identificar as diferenças entre as práticas recreativas e de lazer das crianças e jovens sem e com necessidades educativas especiais, bem como o auto-conceito físico das crianças e jovens sem e com necessidades educativas especiais.

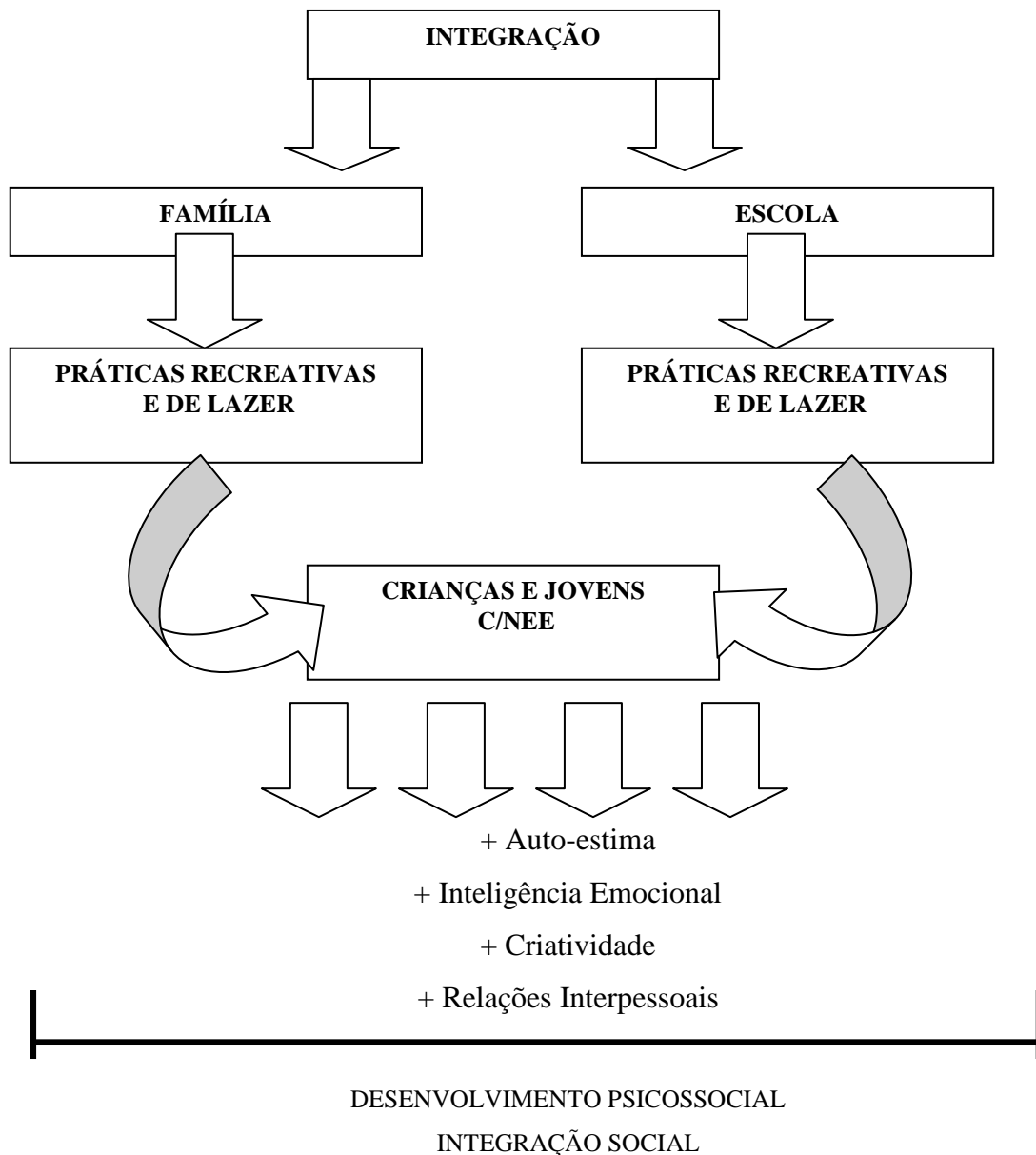
No sentido de melhor conhecer as dinâmicas implicadas neste contexto de investigação, consideramos que seria importante, investigar também, de que forma as crianças e jovens com necessidades educativas especiais diferem das outras. Neste sentido foram criadas duas amostras, com crianças e jovens do Agrupamento de Escolas de Castro Verde, que

foram dar origem a dois estudos. O **Estudo 1**, crianças e jovens sem necessidades educativas especiais e o **Estudo 2** crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

4.1.2 – Modelo racional teórico – Promoção do desenvolvimento psicossocial de crianças e jovens com necessidades educativas

Através da **FIGURA 2** apresentamos o modelo racional teórico da investigação, que nos mostra o investimento da família e escola em práticas recreativas e de lazer, bem como o contributo positivo das mesmas ao nível do desenvolvimento psicossocial e integração social das crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

FIGURA 2 – MODELO RELACIONAL TEÓRICO



Ao longo da revisão bibliográfica, vários autores mencionaram a importância da família, não só como primeiro contexto ambiental que o indivíduo conhece e com o qual interage. Brazelton (2002), “*a investigação demonstra que é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases para o desenvolvimento intelectual, emocional e moral (...)*”, mas também pelo facto de ser através da família que a criança adquire as bases para uma boa socialização e interação com os pares e concomitantemente para uma boa aceitação e integração social.

A escola também é apontada como um facilitador de experiências e participação escolar, através da influência dos professores, das expectativas elevadas e oportunidades de sucesso que são proporcionadas aos alunos, pelos momentos de individualidade e pela ajuda que deve ser dada, no sentido de os ajudar na sua auto-descoberta.

A figura dois, mostra que se houver por parte da família e da escola estímulos para a prática de actividades recreativas e de lazer, leva a que estas crianças e jovens com necessidades educativas especiais, aumentem a sua auto-estima, inteligência emocional, criatividade e simultaneamente melhorem as relações interpessoais, impulsionem o desenvolvimento psicossocial e a integração social.

4.2 – Amostra do estudo

A amostra populacional é de 120 crianças e jovens, distribuídas por dois estudos. ESTUDO 1 = 60 Crianças e jovens sem necessidades educativas especiais / (E1=60) e ESTUDO 2 = 30 Crianças e jovens com necessidades educativas especiais / (E2 = 30), às quais foram aplicados os dois instrumentos de avaliação (Q.I.P.R.L.I. e SPPC.).

A caracterização da amostra dos ESTUDOS 1 e 2 foi obtida através de um conjunto de questões iniciais do Q.I.P.R.E.L.I., que analisam variáveis sociais, académicas e demográficas.

4.2.1– Amostra do estudo 1

A amostra do ESTUDO 1 é constituída por 60 alunos.

ESTUDO 1 – Alunos do Agrupamento da Escola EB 2,3 de Castro Verde, a frequentar o 1.º ciclo, no 4.º ano de escolaridade ou a frequentar o 2.º ciclo, nos 5.º e 6.º anos de

escolaridade, num total de 60 alunos que não apresentem qualquer alteração ao currículo normal (ESTUDO 1).

4.2.2 – Amostra do estudo 2

A amostra do ESTUDO 2 é constituída por 30 alunos.

ESTUDO 2 – Todos os alunos do Agrupamento da Escola EB 2,3 de Castro Verde, a frequentar o 1.º ciclo, no 4.º ano de escolaridade ou a frequentar o 2.º ciclo, nos 5.º e 6.º anos de escolaridade, abrangidos pelo Decreto-Lei 319/91 e pelas alíneas i) e c), perfazendo um total de cerca de 30 alunos (Amostra A), aos quais foram passados dois questionários, o que deu um total de 60 questionários aplicados. No Estudo II, a amostra foi sempre a mesma para os dois instrumentos de avaliação, o Q.I.P.R.L.I. e o SPPC., uma vez que no 4.º, 5.º e 6.º anos apenas existiam 30 alunos com necessidades educativas especiais.

As amostras foram probabilísticas de conveniência, na medida em que o universo de entrevistados é composto por todos quantos estiverem disponíveis a colaborar na investigação.

4.3 - Instrumentos utilizados

Após a revisão bibliográfica efectuada, verificou-se a inexistência de um estudo que permitisse identificar as práticas recreativas e de lazer das crianças e jovens sem e com necessidades educativas especiais. Neste sentido foi criado o Questionário de Identificação das Práticas Recreativas e de Lazer na Infância (Dores, M.J., 2008), (Anexo 3) previamente testado e validado. Este instrumento de avaliação foi criado, revisto e aferido à população em causa, com base em revisão da literatura referente aos objectivos em estudo.

Foi ainda passada a Escala – Self Perception Profile for Children de Harter (SPPC de S. Harter) (Anexo 4) adaptada à população portuguesa, por Luísa Maria Soares Faria (1990), da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto (crianças e pré-adolescentes) para avaliação do auto-conceito físico.

4.3.1 – Q.I.P.R.L.I - Questionário de identificação das práticas recreativas e de lazer na infância (Dores, M.J, 2008)

Este questionário foi criado pelo investigador, e testado em pré-teste.

Encontra-se dividido em três partes distintas:

1.^a parte – Identificação. Neste ponto ficamos a saber o nível de escolaridade que a criança frequenta, sexo, idade e as habilitações académicas dos pais.

2.^a Parte – Contexto Escolar - Identificação dos tipos de brincadeiras que a criança pratica no recreio da escola e reconhecidos os colegas com quem brinca.

3.^a Parte – Contexto Familiar e Social - Procurou-se identificar quais são as pessoas da família com quem a criança mais gosta de brincar. Qual o sítio para onde vai após o término da escola.

Procurou-se saber se estas crianças gostariam e/ou praticam alguma actividade colectiva/grupo, e qual a participação dos pais na escolha dessa actividade.

Pretendemos ainda saber como é que ocupam os tempos livres, se têm tempo para brincar, se os pais os incentivam a brincar e se brincam com eles. Por último, deixaram-se algumas perguntas abertas, procurando que as crianças deixassem a sua opinião relativamente ao que é para elas brincar, recreação e lazer.

4.3.2 – SPPC - Self perception profile for children de Harter (SPPC de S. Harter)

Esta escala é constituída por 36 questões, divididas em 6 subescalas, com 6 itens cada.

- **Cognitiva:** itens 1,7,13,19,25,31
- **Social:** itens 2,8,14,20,26,32
- **Competência Física:** itens 3,9,15,21,27,33
- **Aparência Física:** itens 4,10,16,22,28,34
- **Comportamento:** itens 5,11,17,23,29,35
- **Auto-estima global:** itens 6,12,18,24,30,36

A aplicação desta escala procurou avaliar o auto-conceito físico de crianças e jovens sem e com necessidades educativas especiais.

4.3.3 – Procedimentos e recolha de dados

Aos participantes na investigação foi dada uma explicação prévia relativamente à natureza e objectivos do estudo. Foi pedido o consentimento e respeitado o direito à privacidade, ficando a garantia do respeito pelos princípios de natureza ética, confidencialidade e anonimato das informações. As informações obtidas não serão utilizadas para outro fim, que o do presente estudo.

Os questionários ao Estudo 1 e 2 foram aplicados individualmente, na sala de aula, com a presença do investigador e do director de turma, uma vez que os questionários foram passados nas aulas de formação cívica, sobre a tutela do director de turma.

4.3.4 – Tratamento de dados

Os dados recolhidos foram codificados e tratados estatística e graficamente com utilização dos programas EXCEL (Office 2003) e SPSS (v. 16.0).

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo ostenta os resultados obtidos a partir da aplicação dos instrumentos de recolha de dados apresentados no capítulo anterior. Os dados foram processados estatisticamente na base de dados do OFICCE EXCEL 2007 e no SPSS 16.0 (2000).

Nos gráficos, tabelas e quadros apresentados, a fonte será omitida, pelo facto de se referir à amostra populacional de 90 crianças e jovens (Estudo 1(E1) = 60 crianças sem necessidades educativas especiais e Estudo 2 (E2) = 30 crianças com necessidades educativas especiais), a frequentar os 4.º, 5.º e 6.º anos no Agrupamento de Escolas de Castro Verde – Escola EB 2,3 Dr. António Francisco Colaço CASTRO VERDE, às quais foram aplicados os dois instrumentos de avaliação (Q.I.P.R.L.I e S.P.P.C).

Dos títulos das tabelas, quadros e gráficos será igualmente omitido o ano e o local, visto não existir variação nesses elementos (2008-Castro Verde).

5.1 – Caracterização da amostra do estudo 1 e do estudo 2

No ESTUDO 1, a média (M) geral de idades é de 10.2 anos. Das crianças observadas, as mais novas têm 9 anos e as mais velhas 12 anos de idade.

Quanto ao ano de escolaridade que frequentam, a sua maioria situa-se no 4.º ano de escolaridade (16 no 4.º ano, 4 no 5.º ano e 10 no 6.º ano). Comparativamente ao género, a maioria é do sexo Feminino (16 do sexo feminino (F)) e 14 do sexo masculino (m). No que se refere às habilitações académicas dos progenitores, a moda (M) dos pais situa-se no 2.º Ciclo. Das habilitações académicas dos pais, o grau académico mais elevado é o de mestre, e o mais baixo é o de 1.º ciclo. As habilitações académicas das mães situam-se no 3.º ciclo, sendo o grau académico mais elevado a licenciatura e o mais baixo o 1.º ciclo.

No ESTUDO 2, a média (M) geral de idades é de 11.4 anos. Das crianças observadas, as mais novas têm 9 anos e as mais velhas 14.

Quanto ao ano de escolaridade que frequentam, a sua maioria situa-se no 4.º ano de escolaridade (14 no 4.º ano, 4 no 5.º ano e 12 no 6.º ano). Comparativamente ao género, a maioria é do sexo Masculino (21 do sexo masculino e 9 do sexo feminino). No que se refere às habilitações académicas dos progenitores, a moda (M) dos pais situa-se no 1.º ciclo. Das habilitações académicas dos pais, o grau académico mais elevado é o 3.º ciclo e o mais baixo é o 1.º ciclo. As habilitações académicas da maioria das mães situa-se no 1.º ciclo, sendo de registar um bacharelato e uma licenciatura.

5.2 – Identificação das práticas recreativas e de lazer

Procurou-se identificar os tipos de brincadeiras que as crianças e jovens têm durante o seu dia-a-dia em contexto escolar, familiar e social.

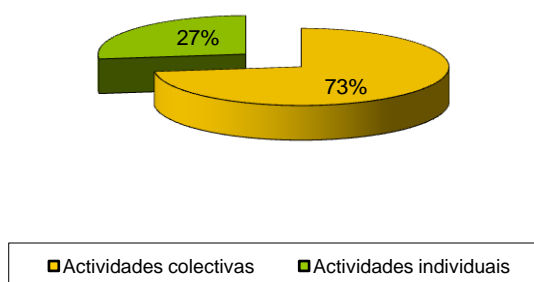
Neste sentido, pretendeu-se ainda compreender o papel dos pais/famílias no incentivo para estas práticas e analisar a importância das mesmas para o desenvolvimento dos seus filhos, enquanto promotores do seu desenvolvimento psicossocial e sua integração social.

5.2.1 – Identificação das práticas recreativas e de lazer no estudo 1

5.2.1.1 – Contexto escolar

Inquiridas as crianças e os jovens relativamente ao tipo de brincadeiras que os ocupam durante o recreio da escola (ver Gráfico 1), verificou-se que **73% ocupam o recreio escolar em actividades colectivas/de interacção social** (28% responde que conversa com um colega, 14% joga futebol, 4% joga ao pião, 3% brinca ao faz-de-conta, 11% joga ao berlinde, 4% joga à apanhada e 9% joga às escondidas) e **27% em actividades individuais/isoladas** (15% consulta a biblioteca escolar, 5% joga computador e 7% consulta a Internet).

GRÁFICO 1 – PRÁTICAS RECREATIVAS E DE LAZER EM CONTEXTO ESCOLAR (E1)



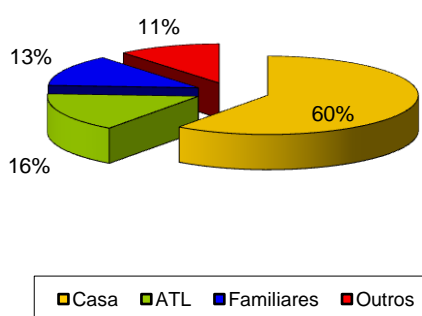
Pretendemos saber se, para as crianças e jovens, o aspecto físico, as capacidades cognitivas e o estatuto socioeconómico são relevantes nas escolhas dos colegas com quem costumam brincar, ou com os quais preferem brincar. Verifica-se que 17% prefere brincar com todos os colegas, 17% com os colegas altos, 14% com os bons alunos, e os restantes 52% com outros (baixos 12%, gordos 8%, magros 11%, alunos com necessidades educativas

especiais. 7%, alunos que vestem roupa de marca 5%, com os que são mais amigos 6%, com os de estatura média 1%, com os sem necessidades educativas especiais. 2%).

5.2.1.2 – Contexto familiar e social

Antes de identificar as práticas recreativas e de lazer das crianças e jovens sem necessidades educativas especiais, procurámos saber para onde é que estas crianças e jovens costumam ir quando terminam a escola (ver Gráfico 2). Verificou-se que 60% vai para casa, 16% vai para espaços de ATL (Actividades de Tempos Livres), 13% para casa de familiares e os restantes 11% para outros locais (casa de amigos 3% e trabalho dos pais 8%).

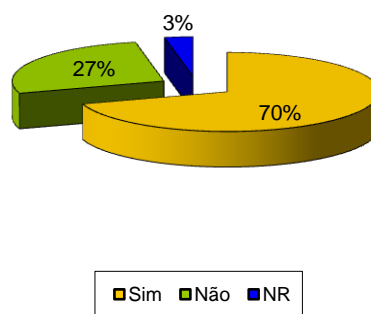
GRÁFICO 2 – LOCAIS DE PERMANÊNCIA APÓS O TÉRMINOS DA ESCOLA (E1)



Analisou-se com quem é que as crianças e jovens mais gostavam de brincar em contexto familiar e social. E verificámos que 30% com os amigos, 16% com os irmãos, 9% com o pai, 9% com os vizinhos, 8% com a mãe e os restantes 29% com familiares (avó 5%, avô 6%, tio 6%, tia 7%, primos 6%).

Ao indagar sobre as actividades sociais, quisemos saber se o grupo inquirido frequentava alguma actividade colectiva fora do contexto escolar (ver Gráfico 3) e verificámos que 70% responde que sim, 27% responde que não e 3% não responde.

GRÁFICO 3 – FREQUÊNCIA DE ACTIVIDADES COLECTIVAS FORA DO CONTEXTO ESCOLAR (E1)



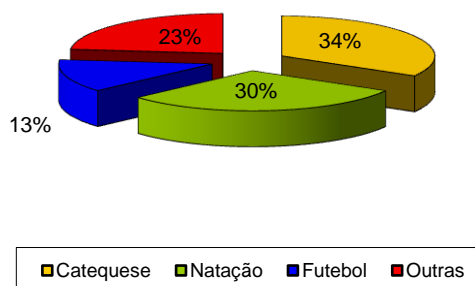
Dos 27% que respondem que não, as razões apontadas para a não frequência de actividades colectivas fora do contexto escolar foram:

34% baixa motivação, 33% oposição dos pais, 22% a distância e 11% não apresentaram justificação.

Relativamente ao tipo de actividades colectivas praticadas pelas crianças e jovens inquiridos, verifica-se, pela análise do Gráfico 4, que as mais frequentadas são:

34% catequese, 30% natação, 13% futebol e os restantes 23% distribuem-se por outras actividades (3,3% patinagem, 3,3% dança, 3,3% Hóquei, 6,5% Teatro, 3,3% Aikidu, 3,3% Coral Alentejano).

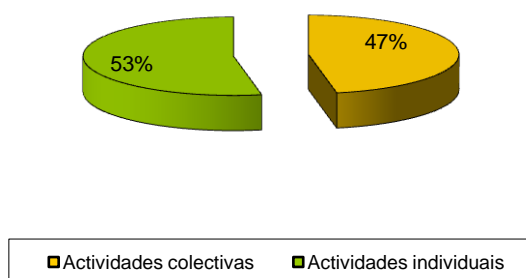
GRÁFICO 4 – ACTIVIDADES COLECTIVAS PRATICADAS EM CONTEXTO FAMILIAR E SOCIAL (E1)



Propusemo-nos perceber se as actividades colectivas frequentadas resultam da escolha das próprias crianças e jovens ou da imposição dos familiares. 62% foram escolhidas pelas próprias crianças e jovens, 35% foi opção dos pais e 3% opção dos irmãos.

Quanto à forma como ocupam os tempos livres (ver Gráfico 5), verifica-se que 53% ocupa os tempos livres em actividades individuais /isoladas (9% vê televisão, 9% ouve música, 8% joga PSP, 7% lê, 7% joga computador, 6% estuda e 6% navega na Internet). Os restantes 47% ocupam os seus tempos livres em actividades colectivas (3% frequenta a biblioteca, 5% vai ao parque infantil, 6% passeia, 2% dança, 1% ouve rádio, 6% anda de bicicleta, 4% anda de trotineta, 2% de skate, 4% jogos de mesa, 7% ajuda os pais, 1% joga futebol, 1% visita os familiares e 8% está com os amigos).

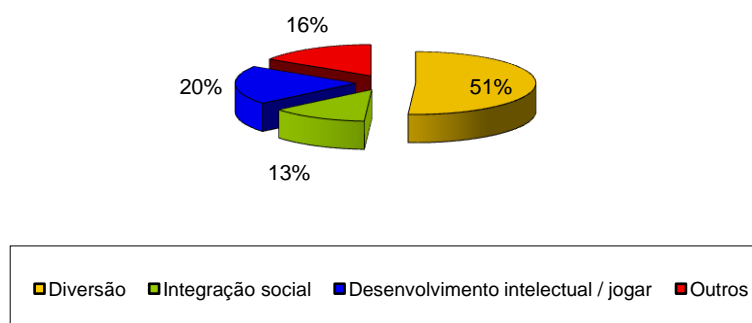
GRÁFICO 5 – OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES (E1)



Ainda ao nível da apresentação dos resultados em âmbito familiar e social, inquirimos o grupo do Estudo 1, relativamente ao que é para eles brincar (ver Gráfico 6).

Para 51% brincar é uma forma de diversão, 13% considera brincar uma forma de integração social, 20% um factor de desenvolvimento intelectual/jogar e 16% aponta outros factores (3% considera brincar como uma forma de adquirir regras de socialização, 8% um contributo para o desenvolvimento global e 5% não responde).

GRÁFICO 6 – O QUE É BRINCAR? (E1)

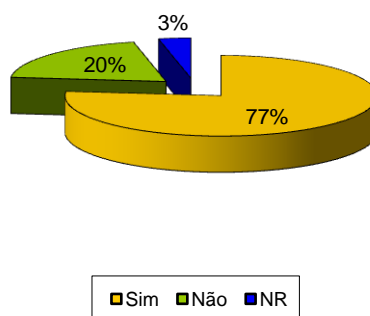


No que confere ao “tempo para brincar”, todos os inquiridos consideram que têm tempo para brincar (100%), apontando como razões para tal a organização do tempo (OT) (36%), poucas actividades sociais (PAS) (13%) e os restantes 51% apresenta outras razões (OR) (37% não apresenta justificação, 7% auxilia os pais e 7% tem excesso de trabalhos de casa).

Quanto ao papel dos pais na “brincadeira”, fomos saber se os progenitores incentivam os filhos a brincar, se brincam com eles e se é o pai, a mãe ou ambos que mais brinca com os filhos.

77% responde que os pais os incentivam a brincar, 20% que não incentivam a brincar e 3% não responde (ver Gráfico 7).

GRÁFICO 7 – OS PAIS INCENTIVAM A BRINCAR? (E1)



As razões apontadas pelos filhos para que os pais não os incentivem a brincar foram: 33% dos filhos considera que os pais os incentivam a brincar, pois vêem o brincar como uma forma de desenvolvimento global (DG), 10% uma forma de expressar emoções (EE) e 7% considera ser uma forma de lazer/actividade de lazer (AL). Os restantes 50 % apresentam outras razões (7% uma forma de se libertarem dos filhos, 3% um direito das crianças, 3% uma forma de impor regras e 37% não apresenta justificação).

Quisemos saber se os pais costumam brincar com os filhos. 63% responde que sim e 37% responde que não.

A justificação destes valores prendem-se com:

30% alega falta de tempo (FT), 23% considera que o facto dos pais brincarem com eles é uma forma de afecto (FA) e 38% não apresenta qualquer justificação (SJ). Os restantes 9% apontam que a brincadeira entre pais e filhos é uma prática inexistente em suas casas (3%), uma forma de diversão (3%) e os restantes 3% dizem que os pais brincam com eles, porque têm tempo.

Com quem brincam mais? 36% das crianças e jovens respondem que é com o pai, 27% com a mãe, 23% com ambos, e os restantes 14% respondem que brincam sozinhos (7%) ou não respondem (7%).

As razões apontadas para brincarem mais ou menos com um dos progenitores ou com ambos, prende-se com:

37% diz ter a ver com uma maior disponibilidade (MD) por parte de um dos progenitores, neste grupo do pai, 33% não apresenta justificação e 27% justifica ter a ver com o temperamento dos pais (TP). Os restantes 3% apontam a ausência da mãe.

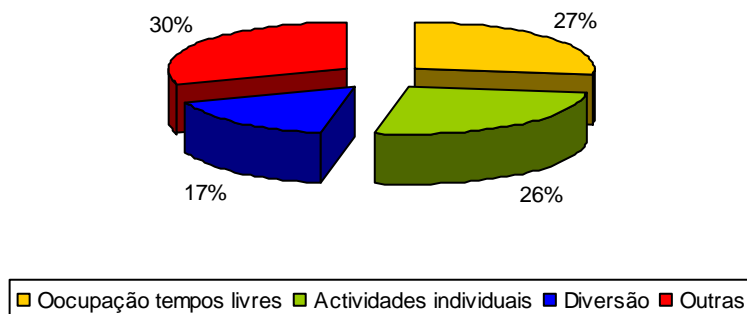
Quisemos saber se quem tem muitos amigos é quem mais brinca. 40% responde que sim, 56.7% responde que não e 3.3% não apresenta qualquer justificação.

As razões apontadas foram: 16.7% considera que mais brincadeira implica mais amigos, 13.3% ter amigos é um direito, 33.3% pensa que brincar muito não implica ter muitos amigos e 36.7% não apresenta justificação/sem justificação.

Fomos perguntar ainda à amostra do Estudo 1 se consideravam que quem sabe brincar é quem tem mais amigos. 40% responde que sim, 60% outras razões (30% sem justificação, 15% considera brincar um acto espontâneo, 15% pensa que brincar é um acto de socialização).

Procurámos saber o que a amostra do Estudo 1 entendia por actividades de lazer. (27%) diz ser uma forma de ocupar os tempos livres, (26%) actividades individuais e 17% uma forma de diversão. Os restantes 30% apresentam outras justificações (3% diz serem actividades pouco relevantes, 7% não responde, 13% não sabe, 7% actividades colectivas).

GRÁFICO 8 – O QUE SÃO ACTIVIDADES DE LAZER? (E1)



Relativamente à relevância das actividades recreativas, 30% considera-as uma aprendizagem criativa, 20% uma ocupação de tempos livres, 17% uma forma de brincadeira/diversão. Os restantes 33% apresentam outras justificações: 3% não responde, 27% não sabe e 3% considera actividades recreativas, as brincadeiras que se têm no recreio.

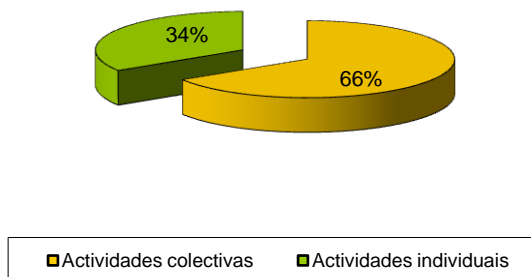
Por último, incluímos uma questão aberta, para que as crianças e jovens da amostra pudesse expressar ideias complementares e livres sobre os conceitos de brincar, brincadeiras e divertimento. 77% não respondeu e 23% considerou brincar uma actividade saudável.

5.2.2 – Identificação das práticas recreativas e de lazer no estudo 2

5.2.2.1 – Contexto escolar

Quando inquiridas as crianças e jovens relativamente ao tipo de brincadeiras que as ocupam durante o recreio da escola (ver Gráfico 9), verifica-se que **66% se ocupa de actividades colectivas/Interacção social** (22% joga futebol, 18% responde que conversa com um colega, 4% joga ao pião, 2% brinca às escondidas, 6% salta à corda, 5% joga ao faz-de-conta, 9% joga ao berlinde). Os restantes **34% ocupam-se de actividades individuais/isoladas** (1% joga ao computador, 6% consulta a Internet, 9% lê uma revista, 1% não brinca e 17% vai à biblioteca escolar).

GRÁFICO 9 – PRÁTICAS RECREATIVAS E DE LAZER EM CONTEXTO ESCOLAR (E2)

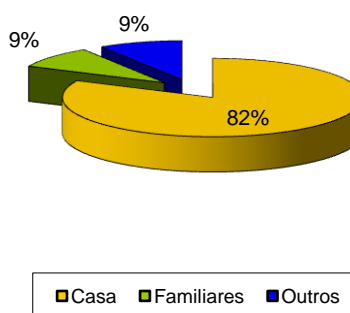


Quando se procurou saber se para as crianças e jovens o aspecto físico, as capacidades cognitivas e o estatuto socioeconómico são relevantes nas escolhas dos colegas com quem costumam brincar, ou com os quais preferem brincar, verifica-se que, 18% prefere brincar com os colegas baixos, 14% com os bons alunos, 34% com os magros, os amigos e os colegas que vestem roupa de marca, e os restantes 34% com outros (altos 10%, gordos 7%, alunos com N.E.E. 7%, alunos médios 3%, com os colegas 4%, não brinca 3%).

5.2.2.2 – Contexto familiar e social

Antes de identificar as práticas recreativas e de lazer das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, procurou-se saber que caminho seguem estas crianças e jovens após o dia de escola (ver Gráfico 23). 82% vai para casa, 9% para casa de familiares e 9% outros (6% não tem sítio para onde ir e 3% vai para a casa do pai).

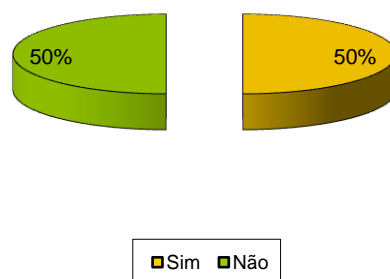
GRÁFICO 10 – LOCAIS DE PERMANÊNCIA APÓS O TÉRMINOS DA ESCOLA (E2)



Analisou-se com quem é que as crianças e jovens mais gostavam de brincar em contexto familiar e social. 25% com os amigos, 28% com o pai, 14% com a mãe, 19% com os irmãos e os restantes 28% com familiares (avó 4%, avô 6%, tio 6%, tia 4%, vizinhos 7%, sozinhos 1%).

Socialmente, foi nosso objectivo analisar se o grupo inquirido frequentava alguma actividade colectiva fora do contexto escolar (ver Gráfico 11). 50% responde que sim e 50% responde que não.

GRÁFICO 11 – FREQUÊNCIA DE ACTIVIDADES COLECTIVAS FORA DO CONTEXTO ESCOLAR (E2)

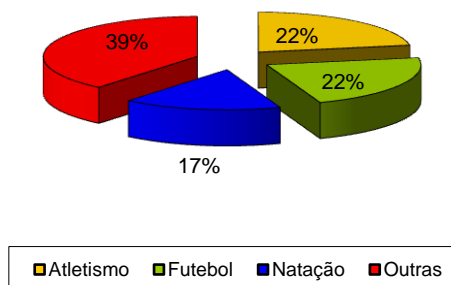


Dos 50% que respondem que não, as razões apontadas para a não frequência de actividades colectivas fora do contexto escolar foram:

23% baixa motivação, 7% oposição dos pais, 17% a distância e 53% não apresentaram justificação (ver Gráfico 26).

Relativamente ao tipo de actividades colectivas praticadas pelos 50% (ver Gráfico 12), verifica-se que as mais frequentadas são o futebol (22%), o atletismo (22%), a natação (17%) e os restantes 39% praticam outras actividades (10% taikondue, 5% Catequese, 6% Música, 6% Karaté, 6% Ténis, 6% Skaite).

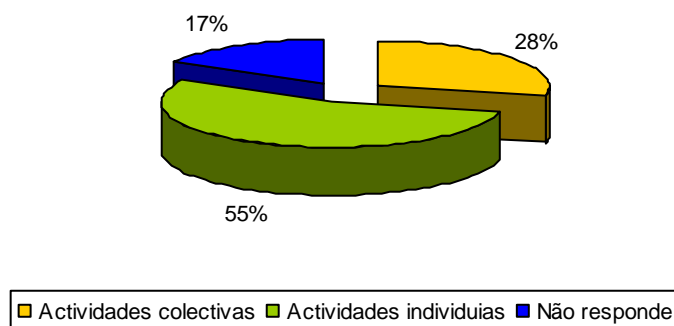
GRÁFICO 12 – ACTIVIDADES COLECTIVAS PRATICADAS EM CONTEXTO FAMILIAR E SOCIAL (E2)



Outro ponto do Estudo incidu no facto das actividades colectivas frequentadas terem resultado de uma escolha das próprias crianças e jovens que as frequentam. 58% foram as próprias crianças e jovens que escolheram, 7% foi opção dos pais e 3% opção dos irmãos, 33% não respondeu.

Quanto à forma como ocupam os tempos livres (ver Gráfico 13), verifica-se que 55% ocupa os tempos livres em actividades individuais/isoladas (14% vê televisão, 7% joga computador, 15% ouve música, 4% lê, 6% estuda, 4% joga playstation, 4% navega na Internet e 1% trata de animais), 28% ocupam os tempos livres em actividades colectivas/interacção social (5% anda de bicicleta, 5% está com os amigos, 2% vai à biblioteca, 1% parque infantil, 3% passeia, 1% dança, 2% anda de trotineta, 2% de skate, 3% joga a jogos de mesa, 3% ajuda os pais e 1% joga futebol) e os restantes 17% não responderam.

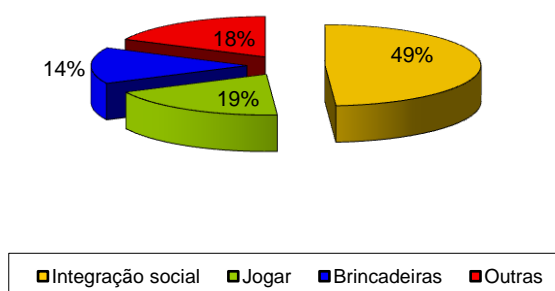
GRÁFICO 13 – OCUPAÇÃO DOS TEMPOS LIVRES (E2)



Ainda ao nível da apresentação dos resultados em âmbito familiar e social inquirimos o grupo do Estudo 2 relativamente ao que é para eles brincar (ver Gráfico 14).

49% considera brincar uma forma de integração social, para 19% brincar é uma forma de jogar, 14% entende brincar como brincadeiras e 18% outras (2% uma forma de adquirir regras de socialização, 3% não responde, 6% diz que brincar é uma forma de desenvolvimento global e intelectual e 7% uma forma de diversão).

GRÁFICO 14 – O QUE É BRINCAR? (E2)



No que confere ao “tempo para brincar”, 74% responde que tem tempo para brincar, 13% diz não ter tempo para brincar e 13% não responde. As razões apontadas foram:

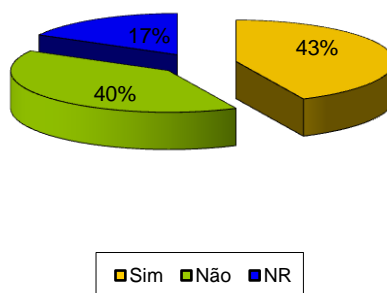
43% não apresenta qualquer justificação, 27% responde que brinca porque sabe organizar o tempo, 17% porque tem poucas actividades colectivas extra escolares, 10% diz não

brincar porque tem de auxiliar os pais e os restantes 3% diz não ter tempo para brincar porque não consegue organizar o tempo.

Quanto ao papel dos pais na “brincadeira”, fomos saber se os pais incentivam os filhos a brincar, se brincam com eles e se é o pai ou a mãe ou ambos que mais brinca com os filhos.

43% responde que os pais os incentivam a brincar, 40% que não incentiva e 17% não responde (ver Gráfico 15).

GRÁFICO 15 – OS PAIS INCENTIVAM A BRINCAR? (E2)



As razões apontadas pelos filhos para o incentivo, ou não, por parte dos pais para que os filhos brinquem foram:

40% dos filhos considera que os pais não os incentivam a brincar pois vêem o brincar como uma actividade pouco importante para o desenvolvimento global (DG) dos seus filhos, 28% não apresenta justificação, 12% diz que os pais consideram o brincar uma forma de lazer para os filhos, 12%, considera que os filhos já não têm idade para brincar, e 8% diz que os pais os mandam brincar, como forma de se libertarem deles.

Quisemos saber se os pais costumam brincar com os filhos. 43% responde que sim e 40% responde que não, os restantes 17% não responde.

A justificação destes valores prendem-se com:

34% não apresenta qualquer justificação, 27% diz que os pais têm falta de tempo (FT), 11% diz que os pais não têm o hábito de brincar com eles e os restantes 28% apresenta justificações várias (7% considera brincar como um dever dos pais para com os filhos, 7% como uma forma destes se divertirem, 7% como uma forma de afecto e os restantes 7% diz ser uma prática comum).

Com quem brincam mais as crianças e jovens inquiridos? Com o pai ou com a mãe?

- 40% com a mãe, 20% com o pai, 13% com ambos e os restantes 10% responde que brincam sozinhos, 10% não respondem e 3% diz brincar com familiares.

As razões apontadas para brincarem mais ou menos com um dos progenitores ou com ambos prendem-se com:

49% não apresenta qualquer justificação; 27% diz brincar mais com a mãe do que com o pai, por causa da mãe ser mais meiga e compreensiva que o pai; 9%, por ausência do pai; e os restantes 15% apresentam as seguintes razões (5% por gostarem muito da mãe, 5% por falta de tempo do pai e 5% por ausência da mãe).

Quisemos saber se quem tem muitos amigos é quem mais brinca. 59% responde que sim, 35% responde que não e 6% não apresenta qualquer justificação. As razões apontadas foram 63% não apresenta qualquer justificação, 20% considera que quem brinca mais tem mais amigos e 17% diz que brincar é um direito, independentemente de se ter muitos ou poucos amigos.

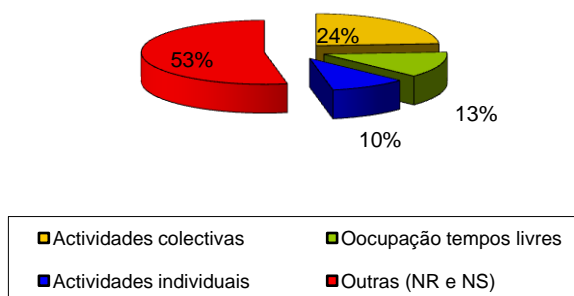
Fomos perguntar ainda à amostra do Estudo 2 se considerava que quem sabe brincar é quem tem mais amigos. 54% responde que sim, 43% afirma que não e 3% não responde (NR). As justificações apontadas foram:

63% não apresenta qualquer justificação, 20% considera que é preciso saber brincar para se ter amigos e 17% diz que brincar é um acto espontâneo, não interferindo directamente no número de amigos.

A amostra do Estudo 2, quando inquirida acerca do que é para ela actividades de lazer, respondeu:

13% uma foram de ocupação de tempos livres, 10% actividades individuais, 24% considera as actividades de lazer actividades colectivas, e 53% outras (23% não sabe, 20% não responde, 7% não considera uma actividade relevante e 3% uma forma de diversão).

GRÁFICO 16 – O QUE SÃO ACTIVIDADES DE LAZER? (E2)



Por actividades recreativas, entendem ser: 27%, brincadeiras que se têm no recreio; 29% não sabe o que é, 17% não responde, 10% diz ser uma forma de diversão, para 7% corresponde a brincar, 7% uma forma de ocupação dos tempos livres e 3% diz serem actividades criativas.

Por último deixámos uma questão aberta, para que as crianças e jovens da amostra tivessem oportunidade de expressar mais alguma ideia relativamente ao brincar, brincadeiras e divertimento. 50% sem opinião, 43% não responde e 7% considera brincar uma actividade saudável.

5.3 - Estudo comparativo entre as práticas recreativas e de lazer do Estudo 1 e do Estudo 2

Pela análise das amostras do Estudo 1 e do Estudo 2, verifica-se que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais apresentam uma faixa etária mais elevada, situando-se a média nos 11.4 anos de idade. Ambas as amostras têm como moda (M) = 4.º ano de escolaridade. Podemos ainda verificar pela análise dos resultados, que os pais das crianças e jovens com necessidades educativas especiais têm formação académica inferior (1.º ciclo) relativamente aos pais das crianças e jovens sem necessidades educativas especiais. (2.º e 3.º ciclos).

Em contexto escolar e relativamente ao tipo de brincadeiras com que as crianças e jovens se ocupam no recreio da escola, podemos observar, pela análise dos gráficos 1 e 9, que ambas as amostras (Estudos 1 e 2) ocupam o tempo livre em actividades colectivas, de interacção social, o que, à luz da Teoria do Desenvolvimento Psicossocial de Erikson, nos parece que as crianças inquiridas apresentam um bom nível de desenvolvimento, situando-se no quarto estágio de desenvolvimento, o qual acontece ao longo da idade escolar, antes da adolescência, caracterizando-se por importantes relacionamentos interpessoais, o que poderá justificar a ocupação do tempo livre em actividades colectivas durante o período do recreio escolar.

No que diz respeito ao local de permanência após o período lectivo (ver gráficos 2 e 10), verifica-se que 82% das crianças e jovens com necessidades educativas especiais vai para casa e as restantes 18% vão para locais do microssistema. As crianças e jovens sem necessidades educativas especiais vão, na sua grande maioria (60%), para casa, e os restantes 40% vão para locais do macrossistema, locais públicos de maior exposição social (Espaços de ATL, casa de amigos e emprego dos pais). Com base nos valores encontrados, podemos inferir relativamente à transferência das responsabilidades parentais para outros subsistemas familiares, uma vez que, observando e comparando os gráficos 2 e 10, verificamos que mais de 90% dos pais das crianças e jovens com necessidades educativas especiais deixam os seus filhos ao cuidado dos diferentes subsistemas familiares.

No que concerne à prática de actividades colectivas fora do contexto escolar, 50% dos alunos com necessidades educativas especiais diz não praticar nenhuma actividade colectiva, sem que seja apresentada qualquer justificação para tal; enquanto que, dos alunos sem necessidades educativas especiais, apenas 27% diz não praticar nenhuma actividade colectiva, justificando pela baixa motivação face à prática das mesmas (33%),

pela oposição dos pais (33%) e pela distância que as separa do espaço onde estas ocorrem (alguns dos alunos inquiridos com e sem necessidades educativas especiais. vivem nas freguesias do Concelho de Castro Verde. Provavelmente podemos adiantar que o ritmo de vida da família condiciona o ritmo de vida dos filhos (Pereira, 2002).

Quanto ao tipo de actividades colectivas praticadas, as mais procuradas pelas crianças e jovens com necessidades educativas especiais. são o futebol e o atletismo, enquanto que as crianças e jovens sem necessidades educativas especiais. procuram actividades como a catequese, natação e futebol (prática comum a ambos).

Comparando o tipo de brincadeiras, actividades que as crianças e jovens praticam fora do contexto escolar e relacionando este facto com o controlo por parte do adulto, verifica-se que nas crianças e jovens sem necessidades educativas especiais., os pais parecem ter um peso muito grande na escolha da actividade praticada. 35% das actividades colectivas praticadas pelas crianças e jovens sem necessidades educativas especiais. foram seleccionadas pelos pais, enquanto que nas crianças e jovens com necessidades educativas especiais, apenas 7% foi escolha dos pais. Este ponto da investigação vai de encontro à teoria de Detry e Cardoso que, em 1995, defendem que as famílias têm um papel muito importante na escolha e avaliação dos trajectos educativos das crianças e jovens.

Confrontando o tipo de actividades de que se ocupam as nossas crianças e jovens nos seus tempos livres (gráficos 5 e 13), apurámos que 47% das crianças e jovens sem necessidades educativas especiais. ocupa-se de actividades colectivas/de interacção social, destacando-se o estar com os amigos, enquanto que apenas 28% das crianças e jovens com necessidades educativas especiais. se ocupa de actividades colectivas de interacção social. É de salientar, correndo o risco de inferir, o facto de não haver, por parte dos pais das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, a preocupação e a consciência do seu papel enquanto impulsionadores imprescindíveis no estímulo e valorização dos seus filhos relativamente à prática de actividades recreativas e de lazer.

Comparando a opinião da amostra do Estudo 1 com a amostra do Estudo 2 relativamente ao que é brincar, verificamos que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais. vêem “no brincar” uma forma de integração social (44%), através do jogo e de brincadeiras; enquanto que as crianças e jovens sem necessidades educativas especiais. sentem “o brincar” como uma forma de diversão (51%). Incidindo nestes valores, é de realçar o facto das crianças e jovens com necessidades educativas especiais verem “o brincar” como uma forma de integração social, o que nos leva a pensar que o modo que estas crianças têm de interagir com os pares é, precisamente, através do “brincar”, uma vez

que o “brincar”, segundo Sá (2005), trata de algo intrínseco à vida de qualquer criança, independentemente da sua condição física, psicológica ou social. Desta forma, os pais não têm grande influência na mesma, o que faz com que não interfiram e inconscientemente deixem “os seus filhos brincar”, não se opondo.

Relativamente ao tempo para brincar, todas as crianças e jovens do Estudo 1 consideram que têm tempo para brincar; já no Estudo 2, só 74% pensa que tem tempo para brincar.

Equiparando o que pensam os filhos relativamente ao incentivo ou não por parte dos pais para brincar, verificamos que 77% das crianças e jovens sem necessidades educativas especiais. diz que os pais os incentivam a brincar, pois (pensam os filhos) que os pais consideram o brincar uma forma de desenvolvimento global. As crianças e jovens com necessidades educativas especiais. pensam que os pais não os incentivam a brincar (40%), pois acham que o brincar não é importante para o desenvolvimento global dos filhos. Ainda na actividade brincar, procurámos perceber se os pais brincam com os filhos. 63% das crianças e jovens sem necessidades educativas especiais. dizem que sim, e 40% das crianças e jovens com necessidades educativas especiais. também respondem afirmativamente (40%). Os restantes alegam que os pais não brincam com eles, em ambos os estudos, por falta de tempo.

Observados e analisados os gráficos 8 e 16 relativos aos estudos 1 e 2, quando se inquiriram as crianças e jovens relativamente ao que entendiam por actividades de lazer, as opiniões não diferiram muito. No geral, todos consideram o lazer uma forma de ocupação dos tempos livres e uma forma de participação em actividades individuais. Ainda assim, as opiniões dos Estudos 1 e 2, embora com pontos em comum, divergem. Divergem na medida em que as crianças e jovens sem necessidades educativas especiais consideram as actividades de lazer uma forma de diversão (17%), enquanto que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, consideram-se em lazer quando estão a desenvolver actividades de grupo, colectivas. Mais uma vez é visível a ansiedade que estas crianças e jovens têm de estar inseridas, integradas na sociedade.

Por último, comparando as opiniões do Estudo 1 e do Estudo 2 relativamente à relevância do brincar, 23% das crianças e jovens sem necessidades educativas especiais considera o brincar uma actividade saudável, enquanto que apenas 7% das crianças e jovens com necessidades educativas especiais partilha a mesma opinião.

É visível a vulnerabilidade destas crianças e jovens no que respeita ao desenvolvimento de uma identidade pessoal positiva, identidade essa que, segundo Costa, MIBC (s.d.), favorece a qualidade de vida das famílias.

5.4 – Percepção de auto-conceito

Neste ponto apresentamos e discutimos os resultados da aplicação do instrumento de recolha de dados, SPPC, descrito no ponto 4.3.2.

Os dados foram processados estatisticamente na base de dados do SPSS 16.00 (2000).

Nos quadros apresentados foi omitida a fonte, uma vez que a amostra populacional se refere a 60 alunos do Agrupamento de Escolas de Castro Verde, do 4º, 5º e 6º ano de escolaridades. 30 alunos sem necessidades educativas especiais (Estudo 1) e 30 alunos com necessidades educativas especiais (Estudo 2).

5.4.1 - Percepção de auto-conceito na amostra global

Fomos observar e analisar os resultados obtidos pelas 60 crianças e jovens inquiridos, com e sem necessidades educativas especiais.

Presenciando o Quadro 1, verificamos que das seis sub-escalas avaliadas (Cognitiva, Social, Competência Física, Aparência Física, Comportamento e Auto-Estima Global), aquelas que apresentam os valores mais baixos são a cognitiva, aparência física e comportamento, nas quais o valor alcançado é apenas 6.

A auto-estima global e a aparência física são as que apresentam maior cotação – 24.

Em média verificamos que a sub-escala da competência física é a que apresenta os valores mais baixos (13,92), deixando transparecer que as crianças e jovens inquiridos, talvez se consideram pouco competentes ao nível das suas capacidades físicas. A sub-escala social por sua vez, é a que apresenta as média mais elevada (15,60), com um desvio padrão de 3,126.

QUADRO 1 – TOTAL DAS SUB-ESCALAS – DADOS DESCRITIVOS

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
cognitivatotal	<i>60</i>	<i>6</i>	<i>20</i>	<i>14,58</i>	<i>3,082</i>
socialtotal	<i>60</i>	<i>8</i>	<i>21</i>	<i>15,60</i>	<i>3,126</i>
competfísica	<i>60</i>	<i>7</i>	<i>20</i>	<i>13,92</i>	<i>2,764</i>
aparênciafis	<i>60</i>	<i>6</i>	<i>24</i>	<i>15,13</i>	<i>3,882</i>
comportamento	<i>60</i>	<i>6</i>	<i>22</i>	<i>14,28</i>	<i>3,365</i>
autoestimaglobal	<i>60</i>	<i>8</i>	<i>24</i>	<i>15,25</i>	<i>3,023</i>
totalescala	<i>60</i>	<i>65</i>	<i>104</i>	<i>88,77</i>	<i>8,601</i>

Comparando o total obtido pelas crianças e jovens sem necessidades educativas especiais e os valores totais obtidos pelas crianças e jovens com necessidades educativas especiais através da utilização de um Estudo Comparativo de médias e desvio padrão, nas seis sub-escalas, observamos que nos estudos 1 e 2 (quadro 2) podemos inferir relativamente ao facto de parecer que as crianças e jovens sem necessidades educativas especiais, apresentam uma boa integração social (15,37) e uma boa auto-estima global (15,13).

Comparando com as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, é curioso apurar que, estes últimos, para além de deixarem transparecer a um melhor auto-conceito físico, 91,10 = Estudo 2 (total da escala), Estudo 1 = 86,43 (total da escala) apresentam na sub-escala social valor superior à do Estudo 1 (15,83) e parece que gostam mais da sua aparência física.

Se olharmos o Quadro 2, verificamos que os valores das sub-escalas e total das escalas do Estudo 1 e Estudo 2 não diferem muito nos seus valores totais, no entanto é no estudo 2, que os valores são mais elevados, o que nos leva a inferir relativamente à existência de um melhor auto-conceito físico do que as crianças e jovens sem necessidades educativas

QUADRO 2 – COMPARAÇÃO DOS VALORES DAS SUB-ESCALAS NO ESTUDO 1 E ESTUDO 2

	NEE								
	Sem necessidade			Com necessidade			Total		
	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.	Media	N	Desv. típ.
cognitivatotal	<i>14,57</i>	<i>30</i>	<i>2,515</i>	<i>14,60</i>	<i>30</i>	<i>3,607</i>	<i>14,58</i>	<i>60</i>	<i>3,082</i>
socialtotal	<i>15,37</i>	<i>30</i>	<i>3,662</i>	<i>15,83</i>	<i>30</i>	<i>2,520</i>	<i>15,60</i>	<i>60</i>	<i>3,126</i>
competfísica	<i>13,43</i>	<i>30</i>	<i>2,812</i>	<i>14,40</i>	<i>30</i>	<i>2,673</i>	<i>13,92</i>	<i>60</i>	<i>2,764</i>
aparênciafis	<i>14,57</i>	<i>30</i>	<i>3,766</i>	<i>15,70</i>	<i>30</i>	<i>3,975</i>	<i>15,13</i>	<i>60</i>	<i>3,882</i>
comportamen to	<i>13,37</i>	<i>30</i>	<i>3,586</i>	<i>15,20</i>	<i>30</i>	<i>2,905</i>	<i>14,28</i>	<i>60</i>	<i>3,365</i>
autoestimaglo bal	<i>15,13</i>	<i>30</i>	<i>3,213</i>	<i>15,37</i>	<i>30</i>	<i>2,871</i>	<i>15,25</i>	<i>60</i>	<i>3,023</i>
totalescala	<i>86,43</i>	<i>30</i>	<i>8,982</i>	<i>91,10</i>	<i>30</i>	<i>7,653</i>	<i>88,77</i>	<i>60</i>	<i>8,601</i>

Olhando o quadro 3 ao nível do comportamento, verifica-se alguma diferença significativa. Estudo 1 = 13,37 e Estudo 2 = 15,20. Estes valores levam-nos a inferir relativamente à existência por parte das crianças e jovens com necessidades educativas especiais de uma preocupação acrescida com o “comportar-se bem”, comparativamente às crianças e jovens sem necessidades educativas especiais.

QUADRO 3 – ESTATÍSTICAS DE GRUPO

NEE		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
cognitivatotal	Sem necessidade	30	14,57	2,515	,459
	Com necessidade	30	14,60	3,607	,658
socialtotal	Sem necessidade	30	15,37	3,662	,669
	Com necessidade	30	15,83	2,520	,460
competfísica	Sem necessidade	30	13,43	2,812	,513
	Com necessidade	30	14,40	2,673	,488
aparênciáfis	Sem necessidade	30	14,57	3,766	,688
	Com necessidade	30	15,70	3,975	,726
comportamento	Sem necessidade	30	13,37	3,586	,655
	Com necessidade	30	15,20	2,905	,530
autoestimaglobal	Sem necessidade	30	15,13	3,213	,587
	Com necessidade	30	15,37	2,871	,524
totalescala	Sem necessidade	30	86,43	8,982	1,640
	Com necessidade	30	91,10	7,653	1,397

Através da Correlação de Pearson, fomos correlacionar, as variáveis Idade e aparência física; género com o total das sub-escalas e escala; e por último o ano de escolaridade frequentado com os totais das sub-escalas e escala. Feitas as correlações, não se verificaram valores significativos nas três correlações efectuadas.

5.5 – Relação entre Auto-Conceito e Práticas Recreativas e de Lazer

Na procura de verificar a relação existente entre o número de actividades recreativas e de lazer, praticas pelas crianças e jovens sem e com necessidades educativas especiais em contexto escolar – recreio e em contextos familiares e sociais – actividades praticadas fora do contexto escolar e no período de ocupação dos tempos livres fomos fazer a Correlação de Pearson entre os totais das sub-escalas e escala e o número de actividades praticadas nos três contextos mencionados (escola, família e sociedade) por cada uma das crianças da amostra.

Quisemos saber se a prática de maior ou menor número de actividades praticadas nestes três contextos, aumenta os valores obtidos nas sub-escalas e total da escala, com implicação directa no aumento do auto-conceito.

QUADRO 4 – CORRELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE ACTIVIDADES E A PERCEPÇÃO DE AUTO-CONCEITO – ESTUDO 1

Nº ACT	C	COG.	SOC.	CF	AEG	AF	TE
1,000							
	-,205	-,040	,149	-,058	-,088	,011	-,077
30,000							

- A correlação é positiva a partir de 0,05 (bilateral).
- A correlação é significativa a partir de 0,01 (bilateral)

LEGENDA – C = Comportamento; COG = Cognitiva; SOC = Social; CF = Competência Física; AEG = Auto-estima global; AF = Aparência física; TE = Total da escala

Cruzados os dados e pela análise do quadro 4, verificamos que ao nível do estudo 1 – As crianças e jovens sem necessidades educativas especiais, que praticam mais actividades recreativas e de lazer, têm um total na escala social (**,149**) superior aos restantes elementos da amostra, que praticam menos actividades recreativas e de lazer. Por outro lado verificamos ainda, que estas mesmas crianças com um total na escala social superior, têm valores inferiores na sub-escala do comportamento (**-0205**), comparativamente à restante amostra.

QUADRO 5 – CORRELAÇÃO ENTRE O NÚMERO DE ACTIVIDADES E A PERCEPÇÃO DE AUTO-CONCEITO – ESTUDO 2

Nº ACT	C	COG.	SOC.	CF	AEG	AF	TE
1,000							
	-,156	-,126	,200	-,174	,194	,392	-,077
30,000							

- A correlação é positiva a partir de 0,05 (bilateral).
- A correlação é significativa a partir de 0,01 (bilateral)

LEGENDA – C = Comportamento; COG = Cognitiva; SOC = Social; CF = Competência Física; AEG = Auto-estima global; AF = Aparência física; TE = Total da escala

Relativamente ao estudo 2 – Crianças e jovens com necessidades educativas especiais e pela observação do quadro 5 verifica-se que o número de actividades praticadas em contexto escolar, familiar e social têm um peso significativo nos totais das sub-escalas social (**,200**) auto-estima global (**,194**) e aparência física (**3,92**), tendo a prática das actividades repercussões negativas ao nível das sub-escalas do comportamento, cognitiva e competência física.

Os valores encontrados em ambos os estudos remetem-nos para as várias teorias apresentadas ao longo do enquadramento teórico, nas quais é saliente a pertinência da prática de actividades recreativas e de lazer, enquanto promotoras de interacção social e integração social. As actividades recreativas e de lazer, são tidas como factores de protecção ao longo do desenvolvimento do individuo, pois estas constituem certamente uma importante forma de socialização e de aprendizagem para as crianças e jovens com deficiência / necessidades educativas especiais, indo de encontro às necessidades psicossociais enquanto facilitadores das experiências com os pares.

6 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O tipo de estudo por que optamos, descritivo e exploratório, veio dar resposta às hipóteses em estudo, atingidos assim, os objectivos a que nos propusemos.

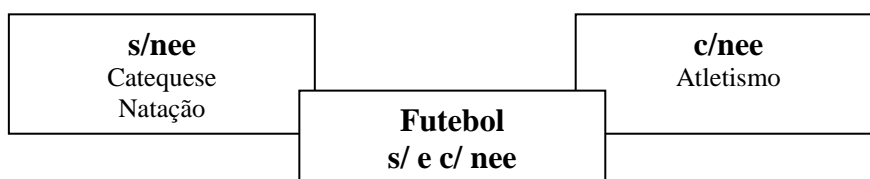
Tal como se previa, são as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, que apresentam uma faixa etária mais elevada, 11.4 de média, situando-se no mesmo ano de escolaridade ocupado pelas crianças e jovens sem necessidades educativas especiais – 4º ano de escolaridade.

As medidas de ensino especial implementadas com o Decreto/Lei 319/91, que abrangem a nossa amostra das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, são indirectamente responsáveis pela retenção destes alunos ao longo do seu percurso escolar, daí a sua faixa etária se apresentar mais elevada, relativamente ao ano de escolaridade que frequentam.

Ao nível das habilitações académicas dos pais da amostra dos dois estudos, verificou-se, que são os pais das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, estudo 2, os que apresentam nível académico mais baixo (1º ciclo). Face ao exposto, podemos inferir, responsabilizando a família pelo fraco investimento a nível escolar e ao nível das actividades paralelas, indo de encontro ao estudo de Detry e Cardoso (1995) “*o investimento por parte da família ao nível do apoio escolar e relativamente às actividades paralelas, está directamente relacionado e dependente do estatuto sócio-económico e cultural das famílias de origem*”.

Revedo e analisando os resultados obtidos relativamente às diferentes práticas recreativas e de lazer, porque optam as nossas crianças e jovens do estudo 1 e estudo 2, podemos inferenciar pela análise do Quadro 6 e Figura3 que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais são muito menos expostas socialmente que as crianças sem necessidades educativas especiais, aspecto que em contexto escolar, não se verifica. Esta visão prendem-se com o facto de que em contexto escolar, os pais não podem controlar e ser invasivos relativamente ao tipo de relações interpessoais que os seus filhos possam vir a desenvolver.

FIGURA 3 – ACTIVIDADES COLECTIVAS PRATICADAS



QUADRO 6 – PRÁTICAS RECREATIVAS E DE LAZER

ACTIVIDADES	CONTEXTO ESCOLAR	CONTEXTO FAMILIAR	CONTEXTO SOCIAL
COLECTIVAS DE INTERACÇÃO SOCIAL	s/nee c/nee	s/nee	s/nee
INDIVIDUAIS		c/nee	c/nee

Comparando o contributo das famílias no que concerne à disponibilidade, empenho e papel enquanto responsáveis máximos pelo desenvolvimento dos seus filhos, verificámos que os pais das crianças com necessidades educativas especiais, têm uma preocupação acrescida, relativamente à sua protecção, super-protegendo-os Costa, MIB (s.d.). Este facto parece verificar-se nos gráficos 2 e 10, que nos mostram para onde é que as crianças e jovens vão após terminarem o período escolar. As crianças e jovens com necessidades educativas na sua maioria fica com os progenitores ou ao cuidado de familiares.

No que diz respeito ao investimento das famílias face às actividades recreativas e de lazer paralelas à escola, (Figura 3) são os pais das crianças sem necessidades educativas especiais, que parecem mais preocupados em que os seus filhos tenham uma formação académica, física e moral o mais equilibrado possível, o que nos leva a conjecturar, que estes pais, ao contrário dos pais das crianças com necessidades educativas especiais, preocupam-se e entendem o desenvolvimento psicossocial da criança como um todo, que deve acontecer de forma equilibrada em todas as suas vertentes; académica, física, moral, pessoal e social.

Esta investigação, vem testificar o que Detry e Cardoso em 1995 defendiam, quando apontam para a família, a responsabilidade das escolhas e avaliações dos trajectos educativos das crianças e jovens. Mais uma vez, os pais das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, parecem demitir-se enquanto facilitadores do processo de integração social dos seus filhos, assim como do seu papel de mediadores e responsáveis pelo processo ensino aprendizagem dos seus filhos.

Do confronto de opiniões entre o estudo 1 e o estudo 2, resulta o Quadro 7 que nos mostra o que entendem por brincar, recreação e lazer os inquiridos de ambas as amostras e simultaneamente apresenta a relevância destas actividades no desenvolvimento psicossocial das crianças e jovens independentemente de apresentarem ou não necessidades educativas especiais.

QUADRO 7 – BRINCADEIRAS, RECREAÇÃO E LAZER

ESTUDO	BRINCADEIRAS / RECREAÇÃO e LAZER	
Estudo 1	<ul style="list-style-type: none"> • Diversão • Ocupação dos tempos livres • Participação em actividades individuais • Diversão 	
Estudo 2	<ul style="list-style-type: none"> • Ocupação dos tempos livres • Participação em actividades individuais • Desenvolvimento de actividades de grupo / colectivas 	
IMPLICAÇÕES NO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL	s/nee Actividade Saudável	c/nee Integração Social

Com o exposto anteriormente, pela análise do ponto 5.5, onde é apresentada a relação existente entre as práticas recreativas e de lazer e o aumento do auto-conceito físico e pela revisão bibliográfica efectuada ao longo desta investigação, creio que estamos em condições de referir, que as actividades recreativas e de lazer são um bom “motor de arranque” para um desenvolvimento psicossocial equilibrado com vista a uma integração plena.

7 – PROGRAMA RECREATIVO E DE LAZER PARA CRIANÇAS E JOVENS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Após o término desta investigação, parece-nos que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais, continuam a ser discriminadas e deixadas na “outra margem”, quando falamos em actividades recreativas e de lazer.

Muitas vezes, parece ser a família um dos principais opositores ao desenvolvimento da autonomia da criança. Considerando-se que seria importante promover um Programa de Recreação e Lazer, que tenha como principais objectivos o alargar de horizontes da criança e jovem com necessidades educativas especiais, foi traçado um programa recreativo e de lazer (Quadro 8) que visa a promoção do desenvolvimento psicossocial nos seguintes níveis:

- Auto-conceito físico;
- Sociabilização
- Integração Social;
- Participação da Família no desenvolvimento da autonomia dos seus filhos com necessidades educativas especiais.

a) População alvo

Este programa terá como objectivo abranger todas as crianças e jovens do Concelho de Castro Verde, estando dirigido, numa primeira fase, a todas as crianças e jovens com perturbações do desenvolvimento que frequentem a APADIJ – Associação para Acompanhamento do Desenvolvimento Infantil e Juvenil de Castro Verde.

A APADIJ é uma associação sem fins lucrativos que pretende dar respostas às perturbações do desenvolvimento de crianças e jovens até aos 18 anos, apoio familiar e consultoria escolar.

A associação desenvolve uma intervenção educativa e social com a missão de contribuir para um melhor nível de vida dos utentes e respectivas famílias.

QUADRO 8 – PROGRAMA RECREATIVO E DE LAZER

NÍVEIS	OBJECTIVOS	ACTIVIDADES
Auto-Conceito Físico	<ul style="list-style-type: none"> • Aumentar a auto-estima • Melhorar a imagem corporal • Aceitar a diferença física e psicológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades desportivas terrestres e aquáticas • Percursos pedestres • Passagens de modelos
Sociabilização	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver comportamentos assertivos em diferentes contextos • Promoção de estratégias de resolução de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de apresentação • Tarde literária • Reconhecimento nocturno da fauna do Campo Branco
Integração Social	<ul style="list-style-type: none"> • Troca de saberes e experiências • Melhorar a mobilidade em diferentes contextos 	<ul style="list-style-type: none"> • Karaoke • Baile • Acampamentos • Visitas Institucionais
Participação da família na autonomia da criança/jovem	<ul style="list-style-type: none"> • Aceitar e conhecer as suas limitações 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos de Pista • AVD's • Confecção de pequenas refeições

b) Caracterização do espaço

O Programa irá decorrer no Parque de Campismo de Castro Verde, localizado ao lado das Piscinas Municipais de Castro Verde, Campo de Ténis e Pavilhão Municipal.

Este parque é recente e tem óptimas condições de acessibilidade física. É constituído no seu interior por apartamentos, espaço para tendas, sala de convívio, sala de refeições, balneários, lavadouros, parque infantil e campo de jogos com relva sintética.

c) Recursos humanos

Equipa Técnica da APADIJ (uma psicóloga clínica, uma psicóloga educacional, um terapeuta da fala e uma Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação) coordenada pela TSEER, auxiliares de acção educativa e monitores.

d) Duração

O programa durará 8 dias e 7 noites. De sábado à noite até ao outro sábado, ao longo de duas semanas por mês, durante os meses de Julho e Agosto.

e) Número de participantes

Cada uma das semanas do programa contará com um número mínimo de 12 participantes e um número máximo de 18 crianças e jovens por grupo.

f) Recursos Materiais

Serão pedidos apoios materiais a entidades como a APADIJ, Câmara Municipal de Castro Verde, Somincor, empresas da região e comércio local.

As criança e jovens com necessidades educativas especiais também gostam e sabem brincar, estar com os amigos, rir, divertir-se, só não o fazem porque não lhes são dadas tantas ou iguais oportunidades às dos ditos “normais”.

A proposta de implementação de um PROGRAMA DE RECREAÇÃO E LAZER, visa a promoção do desenvolvimento psicossocial, através da implementação de um conjunto de actividades a desenvolver num período e espaço de tempo, onde as crianças e jovens com necessidades educativas especiais podem recrear-se, divertir-se, brincar, interagir, relacionar-se com os pares, sem barreiras físicas, psicológicas e/ou sociais.

8 – CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES NO ESTUDO

As crianças e jovens investigados, constituem uma amostra de crianças e jovens sem e com necessidades educativas especiais do Agrupamento de Escolas de Castro Verde, a frequentar no ano de 2008, os 4º, 5º e 6º anos de escolaridade.

No nosso estudo foi posto em relevo uma problemática bastante pertinente e actual nos nossos dias, face à pessoa com deficiência / necessidades educativas especiais, a sua integração total.

Todos os profissionais e outros (Técnicos Superiores de Educação Especial e Reabilitação, Professores, Auxiliares de Acção Educativa, Empresários e Familiares), que lidam de perto com esta temática, a integração das crianças e jovens com necessidades educativas especiais ao nível dos diferentes contextos, escolar, familiar, social, procuram incessantemente um conjunto de respostas que sejam facilitadoras deste moroso processo, o qual muitas vezes nem chega a acontecer.

Esta investigação decorreu no sentido de ser um contributo para todos aqueles que acreditam e apostam na criança e jovem com necessidades educativas especiais, procurando encontrar um conjunto de actividades que lhes proporcionem um desenvolvimento psicossocial harmonioso e equilibrado.

A realização desta investigação veio fornecer-nos uma ferramenta de trabalho e simultaneamente tornar-nos mais confiantes na nossa opção de tarefa, as ACTIVIDADES RECREATIVAS E DE LAZER.

Comprovou-se, através da investigação e com a aplicação da escala SPPC (Quadro 5) que a participação em maior número de actividades recreativas e de lazer promove e aumenta a auto-estima global e a aparência física, o que nos leva a inferir que as mesmas facilitam a INTEGRAÇÃO de crianças e jovens com necessidades educativas especiais.

Não basta recrear e promover momentos, espaços de lazer em contextos escolares e sociais. É urgente que a família desenvolva com os seus filhos com necessidades educativas especiais, processos de vinculação segura, assentes em boas relações afectivas com ambos os progenitores, num estilo educativo democrático e numa estrutura familiar com regras adequadas aos diferentes contextos (Bronfenbrenner, 1994), estimulando e promovendo-lhes momentos de interacção social, partilha de valores e saberes com os pares e comunidade em geral.

Os pais devem ser os primeiros a acreditar nas capacidades dos seus filhos, pois só assim os poderão capacitar de competências físicas, cognitivas e sociais, de forma a que ganhem a autonomia suficiente para a participação activa e plena na sociedade onde se inserem.

Esperamos que com esta investigação, deixemos de assistir a crianças que ficam em casa quando toda a turma vai a uma visita de estudo. O ficar em casa não parte só dos agentes de educação, mas sobretudo é uma opção dos pais.

Não nos podemos esquecer que só vivenciando situações variadas é que nós aprendemos.

Pereira, (1993), fala-nos da consequência de facultar à criança oportunidades na vida que lhe permitam a exploração de si própria, dos outros e dos diferentes contextos onde se encontra integrada, só assim, progressivamente, poderá proceder à descentração de si própria, tornando-se apta no meio dos outros.

As actividades lúdicas e recreativas, desenvolvem áreas como a criatividade, a qual ajuda as crianças e jovens a explorar o mundo físico, resolverem os seus problemas, preparando-os para que no futuro possam ser cidadãos competentes, responsáveis, sociáveis, tolerantes, contribuindo para um mundo mais solidário, onde haja lugar para todos, independentemente das suas limitações motoras, cognitivas e/ou sensoriais (*Neto, C 1997*).

Podemos então inferir deste processo de investigação, que as actividades de recreação e lazer são promotoras de desenvolvimento psicossocial, não omitindo que tal como qualquer outra actividade, têm de ser aprendidas e devem ser cultivadas de forma natural na vida da criança e do adulto e ainda que a família e a escola têm um papel consideravelmente influente no despertar de interesses e dinâmicas de lazer e recreação.

BIBLIOGRAFIA

- ACKERMAN, N.W. *Dagnóstico e Tratamiento de las Relaciones Familiares*. Hormé, Buenos Aires, 1974.
- Associação Mundial de Recreação e Lazer (World Leisure and Recreation Association-WLRA), *Carta Internacional de Educação para o Lazer*, (1993).
- Bardin, L. (1988) – *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997) – *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa Gradiva.
- BENARD DA COSTA, A. M. (1996). A Escola Inclusiva: do Conceito à Prática. *Inovação*, 9 (1), pp.151-153 .
- BUSCAGLIA, L. *Os Deficientes e Seus Pais: um desafio ao aconselhamento*, Record, Rio de Janeiro, 1993.
- CORREIA, L. M. (2001). Educação Inclusiva ou Educação Apropriada ? In D.
- CORREIA, L. M.; CABRAL, M. (1997). Alunos com NEE. In L. M. CORREIA (Org.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 45-70). Porto: Porto Editora.
- CORREIA, L. M.; CABRAL, M. (1997). Uma Nova Política em Educação. In L. M. CORREIA (Org.), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.
- Costa, M.I.B.C (s.d.). *A família com filhos com necessidades educativas especiais*. Escola Superior de enfermagem de Viseu-30 anos, 72-100
- Cyrulnik, B. (2002). *Los patitos feos – La resiliência: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2003a). *Resiliência: Essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Departamento de Educação Especial (1992) – “O Planeamento e a Programação Educativa” – DGEBS – ME.
- Departamento de Educação Especial da DGEBS (1992) – “A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais” – DGEBS – ME.
- Detry, Brigitte; Cardoso, Ana (1995). *Construção do Futuro e Construção do Conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Dumazedier, J; Israel, Joachim (1974). *Lazer – Problema Social*. Lisboa.

- Eco, U. (1998) – *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. Lisboa: Editora Presença.
- Edginton, Christopher R. (et al.) (2002). *Leisure and Life Satisfaction: Foundational Perspectives*. Third edition. New York: McGraw-Hill.
- “European Journal of Special Needs Education” – Volume 3, nº 3 October 1993.
- Fonseca, V. (1989) – “Educação Especial – Programa de Estimulação Precoce” – Editorial Notícias, Lisboa.
- Grotberg, E. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit. The Hague, Netherlands: The Bernard van Leer Foundation*.
- Haggerty, R., Sherrod, L, Garmezy, W. & Rutter, M. (1996) (eds). *Stress risk, and resilience in children and adolescents: Processes, mechanisms, and interventions*. Cambridge: University Press.
- Jesus, S.N. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Porto: ASA Editores II.
- Kelly, John R. (1995). *Leisure and the family*. In Critcher, C.; Bramham, P.; Tomlinson A. *Sociology of Leisure*. London: E & FN Spon.
- LEITE, T.S. & MADUREIRA, I.P. (2003) *Necessidades Educativas Especiais*, Universidade Aberta.
- FARIA, L. & FONTAINE, M. (1995). *Adaptação do Self-perception Profile for Children (SPPC) de Harter a crianças e pré-adolescentes*. *Psicologia*, 10(3), 129-142.
- FARIA, L. (2003). *A importância do auto-conceito em contexto escolar*. In C.M. Lopes Pires, P.J. Costa, S. Brites & S. Ferreira (Orgs.), *Psicologia, sociedade & bem-estar* (pp. 87-98). Leiria: Editorial Diferença.
- Menezes, Isabel (1990). *Desenvolvimento no contexto familiar*. In Campos, Bártolo Paiva (coordenador). *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Neto, C. (1997). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Faculdade de Motricidade Humana. Serviço de Edições. Cruz Quebrada – 1499 Lisboa Codex.
- Neto, Carlos (1994). *A Família e a Institucionalização dos Tempos Livres*. *Ludens*. Vol. 14. nº1. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana (pp. 5-10).
- Olivier, Camille (1976). *A Criança e os Tempos Livres*. Lisboa: Publicações Europa-América.

- Pereira, Beatriz Oliveira (1993). *A Infância e o Lazer. Estudo dos tempos livres da criança dos 3 aos 10 anos em diferentes contextos sociais*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- RODRIGUES (Org.), *Educação e Diferença - Valores e Práticas* (pp. 123-142). Porto: Porto Editora.
- Nunes, C. (2006) Relatório da Disciplina de Psicologia da Adolescência. Policopiado. –*Os contextos de socialização*. Faro: Universidade do Algarve.
- Pereira, Beatriz Oliveira (1993). *A Infância e o Lazer. Estudo dos tempos livres da criança dos 3 aos 10 anos em diferentes contextos sociais*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Pereira, Beatriz Oliveira (2002). *Para uma escola sem violência. Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Pereira, M^a F., (1993) – “A Educação Especial na última década Evolução e Tendências” – Núcleo de Orientação Educativa e de Educação Especial – Departamento de Educação Básica.
- Pereira. L M – “Integração Escolar” – Colectânea de textos – Organizada por Leonor Moniz Pereira, UTL / FMH – Departamento de Educação Especial e Reabilitação . pp. 229
- Palacios J., Marchesi A., Coll C. (2001. 2^a ed.) *Desarrollo psicológico y educación. Psicología evolutiva. Vol. I, II e III*. Madrid: Alianza Editorial.
- Piaget J., Inhelder B. (1979) *A psicologia da criança*. Lisboa: Moraes Editores.
- Serrano, João; Neto, Carlos (1997). *As Rotinas de Vida Diária das Crianças com Idades Compreendidas entre os 7 e os 10 anos nos meios Rural e urbano*. In Neto, Carlos (editor). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH, universidade Técnica de Lisboa.

OUTROS DOCUMENTOS / REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, 1994; Bowlby, 1969 in Apontamentos das *Aulas de Mestrado em Psicologia da Educação na área de especialidade em Necessidades Educativas Especiais* da Prof^a Doutora Helena Martins.

- Brazelton (2002 P. 47) in *Apontamentos das Aulas de Mestrado em Psicologia da Educação na área de especialidade em Necessidades Educativas Especiais* da Profª Doutora Cristina Nunes.
- Eldebour. (1993) in *Apontamentos das Aulas de Mestrado em Psicologia da Educação na área de especialidade em Necessidades Educativas Especiais* da Profª Doutora Helena Martins.
- Piaget (1932) e Sullivan (1953) in *Apontamentos das Aulas de Mestrado em Psicologia da Educação na área de especialidade em Necessidades Educativas Especiais* da Profª Doutora Cristina Nunes.
- Nunes, C & Martins, M.H *Aulas de Mestrado em Psicologia da Educação na Área de especialização em Necessidades Educativas Especiais, na cadeira de Ativação do Desenvolvimento Psicológico I*, Beja 2007

WEBGRAFIA

- ERIKSSON - <http://teoriaspersonalidade.no.sapo.pt/indice1.htm>
- GONÇALVES, Y.S. Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea25.htm>>.
- OLEIAS, V. J. Disponível em: <<http://www.cds.ufsc.br/~valmir/cl.html>>.
- HUIZINGA, Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Jogos>>.
- BARRETO, Sidirley de Jesus. *Psicomotricidade: Educação e Reeducação*. Blumenau/Odorizzi, 1998.
- BLOW, Susan E. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/articles/2984/1/A-Importancia-do-Jogo-na-Educacao-Infantil/Pagina1.html>>.

ANEXOS

ANEXO 1

Pedido de autorização para aplicação dos instrumentos de colheita de dados e seu deferimento

ANEXO 2

Pedido de autorização para utilização da Escala SPPC
e seu deferimento

ANEXO 3

Instrumento de Colheita de Dados – Q.I.P.R.L.I

ANEXO 4

Instrumento de Colheita de Dados – SPPC

ANEXO 5
Decreto-Lei N° 319/91

ANEXO 6
Decreto-Lei Nº 3/2008