



Representações dos profissionais de
educação sobre o seu papel no
brincar em crianças com
desenvolvimento atípico

Andreia Joana Sousa Carvalho Monteiro

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial

| | ' ' | | ' ' |



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA



POLITÉCNICO
DE LISBOA

2020-2021

Representações dos profissionais de
educação sobre o seu papel no
brincar em crianças com
desenvolvimento atípico

Andreia Joana Sousa Carvalho Monteiro

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial
Orientadora: Prof. Doutora Clárisse Nunes

2020-2021

| ' ' | | ' ' |

AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar, o meu profundo agradecimento à Professora Clarisse Nunes que desde o início me fez acreditar que eu poderia percorrer este caminho. Pelos seus ensinamentos, pela sua dedicação, pelo seu envolvimento, pelo seu investimento pessoal e profissional.

Aos meus filhos pela compreensão, pela força que me dão e que me ajuda a nunca desistir.

Ao meu marido pelo apoio incondicional e por me fazer acreditar que nada é impossível.

Aos profissionais de educação que se disponibilizaram a colaborar neste estudo.

E a todas as pessoas que se cruzaram comigo nesta minha jornada pela cidade de Lisboa e que tiveram sempre um sorriso, uma palavra amiga para comigo.

RESUMO

Brincar é uma atividade ancestral, essencial e vital para o desenvolvimento humano especialmente nas primeiras idades. As crianças são especialistas nesta atividade, através da qual constroem as suas culturas e se relacionam com o mundo exterior.

A investigação científica tem vindo a demonstrar que a criança através do brincar desenvolve as suas capacidades cognitivas, motoras, linguísticas e sócio-afetivas. E este comportamento torna-se ainda mais importante em crianças que apresentam alguns comportamentos que se distanciam e se diferenciam dos descritos como típicos em comparação com o desenvolvimento da maioria das crianças. Cabe assim, aos profissionais de educação através da implementação de boas práticas promover o brincar nos diversos contextos educativos de forma a que as crianças com desenvolvimento atípico não se privem desta atividade.

Este estudo pretende conhecer e perceber por um lado, o lugar que o brincar assume nos documentos nacionais e internacionais de referência para a infância e, por outro as representações dos profissionais de educação sobre o seu papel no brincar em crianças com desenvolvimento atípico, bem como identificar estratégias que estes consideram utilizar nas suas práticas.

Para tal desenvolveu-se um estudo que se enquadra no paradigma qualitativo, na modalidade de estudo exploratório tendo participado no estudo oito profissionais de duas regiões urbanas do país: Lisboa e Porto. A recolha de dados envolveu o recurso a duas técnicas: a pesquisa documental e a entrevistas semiestruturadas. Os dados recolhidos foram analisados através da análise de conteúdo.

No que diz respeito ao lugar que o brincar ocupa nos documentos nacionais e internacionais relacionados com a infância verificou-se que este é considerado como um direito de qualquer criança, e nos documentos orientadores da prática educativa verificou-se a existência de orientações para a implementação de práticas que promovam o brincar em contextos educativos.

Os resultados obtidos sugerem que os profissionais de educação consideram o brincar como uma atividade importante no desenvolvimento da criança e que este tem um papel preponderante em crianças com desenvolvimento atípico, sendo um meio

privilegiado de aprendizagem. Contudo, verificou-se que as limitações que as crianças com desenvolvimento atípico apresentam altera a forma de brincar e o tipo de brincadeiras que desenvolvem.

No que se refere ao papel que os profissionais de educação consideram ter no brincar com crianças com desenvolvimento atípico verificou-se que cabe ao adulto potencializar o brincar quer como parceiro quer como orientador. No que se refere às estratégias utilizadas pelos profissionais de educação para promoverem o brincar em crianças com desenvolvimento atípico é possível aferir que utilizam o brincar em todos os contextos e em todas as atividades, organizando o espaço e dos materiais em função das características do grupo e das crianças.

Palavras-chave: Brincar, criança com desenvolvimento atípico, representações, profissionais de educação de infância

ABSTRACT

Playing is an ancestral activity, essential and vital for human development, especially in the early years. Children are experts in this activity, through which they build their cultures and relate to the outside world.

Scientific research has shown that children through play develop their cognitive, motor, linguistic and socio-affective abilities. And this behavior becomes even more important in children who have some behaviors that deviate from and differ from those described as typical compared to the development of most children. Thus, it is up to education professionals, through the implementation of good practices, to promote playing in different educational contexts so that children with atypical development do not deprive themselves of this activity.

This study aims to know and understand, on the one hand, the place that playing assumes in national and international reference documents for childhood and, on the other, the representations of education professionals about their role in playing in children with atypical development, as well as identify strategies that they consider using in their practices.

To this end, a study was developed that fits the qualitative paradigm, in the form of an exploratory study, with eight professionals from two urban regions of the country participating in the study: Lisbon and Porto. Data collection involved the use of two techniques: document research and semi-structured interviews. The collected data were analyzed through content analysis.

With regard to the place that playing occupies in national and international documents related to childhood, it was found that this is considered a right of every child, and in the documents that guide educational practice it was found that there are guidelines for its implementation. of practices that promote playing in educational contexts.

The results obtained suggest that education professionals consider playing an important activity in the child's development and that it has a preponderant role in children with atypical development, being a privileged means of learning. However, it

was found that the limitations that children with atypical development present change the way they play and the type of games they develop.

With regard to the role that education professionals consider to have in playing with children with atypical development, it was found that it is up to the adult to enhance playing both as a partner and as a mentor. With regard to the strategies used by education professionals to promote play in children with atypical development, it is possible to infer that they use play in all contexts and in all activities, organizing the space and materials according to the characteristics of the group and of children.

Keywords: Play, child with atypical development, education professionals, representations

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	2
CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico	2
1. A importância do brincar no desenvolvimento infantil.....	4
2. O brincar em crianças com desenvolvimento atípico.....	9
3. Papel do profissional de educação na criação de oportunidades de brincar.....	13
CAPÍTULO II – Metodologia de Investigação	2
1. Definição do problema e questões orientadoras	17
2. Objetivos de estudo.....	18
3. Natureza e desenho do estudo.....	19
4. Participantes do estudo	20
5. Processos e Técnicas de recolha e análise de dados.....	22
6. Procedimentos éticos	25
CAPÍTULO III.....	2
1. Apresentação dos resultados da pesquisa documental.....	26
1.1 Documentos nacionais.....	27
1.1.1 Direitos das crianças	27
1.1.2 Representações sobre o brincar no desenvolvimento das crianças.....	28
1.1.3 O papel dos profissionais de educação quanto ao brincar	29
1.2 Documentos internacionais	30
1.2.1 Direitos das crianças	30
1.2.2 Representações sobre o brincar no desenvolvimento das crianças	32
2. Apresentação dos resultados das entrevistas	32
2.1 Região de Lisboa	33
2.1.1 Representações sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico	32
2.1.2 Perceções que as profissionais de educação têm sobre o modo como as crianças com DA brincam	34

2.1.3	Papel dos profissionais quanto ao brincar de crianças com DA.....	35
2.1.4	Estratégias utilizadas para integrar o brincar nas práticas e nos contextos educativos ...	37
2.1.5	Dificuldades no âmbito da prática educativa e formas de resolução	39
2.2	Região do Porto	40
2.2.1	Representações sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico	40
2.2.2	Perceções que as profissionais de educação têm sobre o modo como as crianças com DA brincam	42
2.2.3	Papel dos profissionais quanto ao brincar de crianças com DA.....	43
2.2.4	Estratégias utilizadas para integrar o brincar nas práticas e nos contextos educativos ...	45
2.2.5	Dificuldades no âmbito da prática educativa e formas de resolução	47
3.	Discussão dos resultados	48
3.1	Lugar do brincar em documentos oficiais	49
3.2.	Representações dos profissionais de educação sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico	50
3.3	Papel que os profissionais de educação desempenham no brincar	52
3.4	Estratégias utilizadas pelos profissionais de educação para integrarem o brincar nas suas práticas e nos seus contextos educativos	53
	Considerações Finais	2
	Referências	60
	Anexo A.....	67
	Guião de entrevista	67
	Anexo B	70
	Exemplo de um processo de análise de conteúdo da região de Lisboa.....	70
	Anexo C	78
	Excerto do documento síntese das análises de conteúdo das entrevistas.....	78
	Anexo D.....	85
	Exemplo de análise de conteúdo da pesquisa documental	85
	Anexo E	89
	Ofício de apresentação do estudo ás instituições educativas	89
	Anexo F	91

Consentimento informado aos profissionais de educação	91
---	----

Índice de Figuras

Figura 1. <i>Formulário sobre as Representações dos profissionais de educação sobre o seu papel no brincar em crianças com desenvolvimento atípico.....</i>	23
---	----

Índice das Tabelas

Tabela 1- Descrição da fase I do Desenho do estudo	19
Tabela 2 - Descrição da fase II do Desenho do estudo.....	20
Tabela 3 - Descrição da fase III do Desenho do estudo	20
Tabela 4 - Dados de caracterização dos profissionais de educação: sexo, idade, região, função, habilitações literárias, tipo de JI	21
Tabela 5 - Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Direitos das Crianças	27
Tabela 6 - Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Representações sobre o brincar no desenvolvimento das crianças	28
Tabela 7 - Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema O papel dos profissionais de educação quanto ao brincar	29
Tabela 8 - Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Direitos das Crianças	30
Tabela 9 - Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Representações sobre o brincar no desenvolvimento das crianças	31
Tabela 10 - Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Representações sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico	32
Tabela 11- Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Perceções sobre o modo como as crianças com DA brincam	34
Tabela 12 - Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Papel dos profissionais quanto ao brincar de crianças com DA	35
Tabela 13 - Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Estratégias utilizadas para integrar o brincar nas práticas e nos contextos educativos ..	37

Tabela 14 - Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Opinião sobre as estratégias utilizadas	38
Tabela 15 - Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Dificuldades no âmbito da prática educativa e formas de resolução	39
Tabela 16 - Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Representações sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico	40
Tabela 17 - Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Perceções sobre o modo como as crianças com DA brincam	42
Tabela 18 - Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Papel dos profissionais quanto ao brincar de crianças com DA	43
Tabela 19 - Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Estratégias utilizadas para integrar o brincar nas práticas e nos contextos educativos ..	45
Tabela 20 - Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Opinião sobre as estratégias utilizadas	46
Tabela 21 - Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Dificuldades no âmbito da prática educativa e formas de resolução	47

Lista de Abreviaturas

DT – Desenvolvimento Típico

DA – Desenvolvimento Atípico

1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

A presente dissertação foi elaborada no âmbito do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa cujo tema de investigação incide sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico.

Brincar é uma atividade natural do desenvolvimento do ser humano. É a capacidade do ser humano de interagir com as pessoas, com os objetos e com o mundo que o rodeia. No que diz respeito à educação, o brincar é uma atividade necessária e essencial para o desenvolvimento de qualquer tipo de criança, pois ao brincar ela desenvolve as suas capacidades cognitivas, motoras e sócio-afetivas. E numa criança que apresenta alguns comportamentos que se desviam dos padrões da normalidade, esta atividade reveste-se ainda de uma acrescida e fundamental importância. Cabendo aos profissionais de educação que acompanham estas crianças o papel de desenvolver tal atividade. Mas, qual será a perceção destes profissionais sobre a importância do brincar em crianças com desenvolvimento atípico? E como estes adequam as suas práticas educativas de forma a que estas crianças não se privem de uma atividade tão essencial na infância como é o brincar?

Partindo destas questões, este estudo pretende conhecer e perceber as representações dos profissionais de educação sobre o seu papel no brincar em crianças com desenvolvimento atípico, bem como identificar estratégias utilizadas por estes nas suas práticas.

Esta dissertação encontra-se organizada em três capítulos. No primeiro capítulo apresenta-se uma revisão da literatura pertinente à temática em questão, dando relevo ao conceito de brincar e à sua importância no desenvolvimento infantil e ainda dentro deste âmbito será referenciado como brincam as crianças com desenvolvimento atípico e quais as suas características e necessidades. No fim este capítulo será abordado o papel dos profissionais de educação perante esta temática e ainda serão apresentados alguns resultados de investigação que refletem sobre este mesmo papel.

No capítulo seguinte apresenta-se o quadro metodológico onde são apresentadas as questões de investigação e os objetivos de estudo, a natureza e desenho do estudo, o contexto do estudo e os participantes, os métodos e as técnicas de recolha e análise de dados utilizados, bem como, os procedimentos éticos desenvolvidos.

O último capítulo refere-se à apresentação e discussão dos resultados da investigação concretizada. Apresentam-se primeiramente os resultados que advém da análise aos documentos nacionais e internacionais e posteriormente, os que decorrem da análise de conteúdo efetuada às entrevistas aos profissionais de educação. Após os mesmos segue-se a discussão dos resultados tendo em conta as questões de investigação e o enquadramento teórico.

Por fim, finaliza-se esta dissertação apresentando algumas considerações finais, onde se esclarecem algumas das limitações sentidas ao longo da investigação, bem como uma reflexão sobre o estudo em si.

CAPÍTULO I - Enquadramento Teórico

| ' ' ' | ' ' ' |

O presente capítulo refere-se à revisão da literatura pertinente à temática em questão, onde se expõe o enquadramento teórico relativo ao brincar. Para tal será feita uma abordagem à importância e ao papel do brincar no desenvolvimento infantil, bem como ao brincar em crianças com desenvolvimento atípico. Por fim, realiza-se uma análise ao papel dos profissionais de educação no brincar, salientando-se alguns resultados que advêm de diferentes estudos.

1. Importância do brincar no desenvolvimento Infantil

Brincar é um conceito complexo (Garvey, 1992) e que tem suscitado o interesse de vários investigadores em diferentes áreas do conhecimento ao longo dos tempos. É considerado intrínseco à criança e caracteriza-se por ser uma atividade lúdica centrada na própria criança.

Spodek e Saracho (1998) referenciado por Queiroz (2006) salientam que a dificuldade que existe em definir o brincar está na falta de critérios para caracterizar esta atividade lúdica. Em alguns contextos e momentos uma atividade lúdica pode ser considerada ou não uma brincadeira, dependendo da relação que existe com a situação em si, e do que significa para os sujeitos dessa atividade.

Garvey (1992) cita Stanley Hall, em que este observou crianças a brincarem e verificou que as brincadeiras mudam consoante a idade das mesmas definindo uma teoria, a “teoria da recapitulação”. Segundo este autor as brincadeiras das crianças refletem o seu crescimento. Desta forma, as crianças no decorrer do seu desenvolvimento brincam de formas diferentes, com interesses, de acordo com a sua faixa etária e maturidade, ou seja, as brincadeiras e os jogos sucedem-se, em parte, segundo as diferentes fases de idade as quais poderão definir o conteúdo das atividades lúdicas em que participa.

Brincar enquanto atividade dominante na criança apresenta segundo Wajskop (2012) três aspectos fundamentais: é a forma pela qual a criança começa a aprender; é onde inicia a formação dos seus processos de imaginação e é onde se apropria das funções sociais e das normas de comportamento. Esta autora refere que a brincadeira é uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos, exatamente pela possibilidade de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de convivência e de conteúdos temáticos.

Segundo Vigotsky citado por Wajskop (2012), a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra e estas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, aparecendo de forma mais evidente em algum tipo de brincadeira tendo em conta a idade e a função que desempenham para a criança. E resulta no seu ponto de vista, da necessidade urgente que a criança tem, de colmatar motivações, vontades e necessidades impossíveis de realizar de forma imediata.

Para Coplan, Rubin e Findlay (2006) existem dois tipos de brincar: o social e o não social. O brincar social envolve a interação com pares (quando a criança está motivada para tal e tem as competências necessárias para o fazer), em atividades funcionais, construtivas, de jogo dramático ou jogos com regras. E acarreta a existência de conversas entre as crianças, facilitadoras da interação e da negociação de papéis e regras. Em contrapartida o brincar não social, refere-se às situações de atividade solitária que decorrem na presença de potenciais parceiros de brincadeira.

Em 1932, Parten categorizou o brincar social e o não social. No brincar não social considerou três categorias: comportamento desocupado – completa ausência de foco ou intenção; comportamento observador – observar as atividades que estão a ter lugar sem tentar integrá-las; brincar solitário – brincar afastado das outras crianças sem lhes prestar atenção. Sendo que para o brincar social apresentou as seguintes categorias: brincar paralelo – as crianças brincam perto umas das outras, no mesmo tipo de atividade sem interagir entre si; o brincar associativo – no qual as crianças interagem embora não se verifique nenhum tipo de colaboração, ainda que possam estar a partilhar o mesmo material; o brincar cooperativo – que consiste numa atividade organizada que decorre em colaboração com um objetivo comum.

Explicitado de forma breve o conceito de brincar analisemos agora o seu papel no desenvolvimento infantil.

Primeiro importa referir que o brincar é fundamental para todo o ser humano. É através das brincadeiras que ocorre o desenvolvimento pessoal e social de cada criança. Este ato é uma forma de socialização que em conjunto com as interações sociais é tão necessário ao desenvolvimento infantil quanto a nutrição, os primeiros cuidados e outros fatores que permitem a satisfação das necessidades vitais da criança. Ao brincar a criança compreende o mundo ao seu redor, constrói o seu conhecimento, desenvolve a sua personalidade e imaginação.

Para o adulto, brincar pode ser uma palavra simples e de uso fácil, mas para a criança brincar é viver e esta é uma tarefa complexa que o ocupa profundamente e que leva muito a sério. Para a criança, o ato de brincar surge naturalmente, de uma forma espontânea, mas através do qual ela começa a dar sentido e significado às situações, aos objetos, aos outros e a si própria.

Segundo Neto (2015) brincar não é uma perda de tempo, “até aos 10/12 anos de idade, é absolutamente essencial brincar para desenvolver a capacidade adaptativa, quer do ponto de vista biológico quer do ponto de vista social”(p.15). Ainda segundo Neto & Lopes (2018), as vantagens do brincar para o processo de desenvolvimento humano incluem: i) a promoção do desenvolvimento cognitivo; ii) a aquisição de competências ao nível da complexidade das operações mentais; iii) o desenvolvimento da linguagem; iv) a identidade cultural; v) o desenvolvimento motor; e vi) a promoção da socialização (p.29).

O brincar e toda a atividade lúdica que o acompanha tem sido vista, ao longo dos tempos, de maneiras diferentes a par da forma de como a própria infância tem sido perspectivada pela sociedade e sua evolução. O direito a brincar foi, pela primeira vez, reconhecido na Declaração dos Direitos da Criança de 1959. A criança passou a ser vista como um sujeito de direito, inclusive, com direito a brincar. Brincar passa a ser considerado como um princípio fundamental e particular da criança se exprimir, pensar, interagir e comunicar com outras crianças. Assim, a brincadeira é cada vez mais encarada como uma atividade que promove o desenvolvimento global da criança, pois

incentiva à interação entre pares e adultos, promove a resolução de conflitos e ajuda as crianças a serem cidadãos críticos e reflexivos.

Diversos investigadores atribuem ao brincar um lugar de destaque no desenvolvimento da criança. Pellegrini e Boyd referem o brincar como uma atividade que mostra as diversas competências das crianças, pois “... obtemos uma visão mais aprofundada da competência cognitiva, emocional e social das crianças. (...) ela é uma janela aberta para a mente das crianças” (Pellegrini & Boyd, 2002, p.253).

A criança explora, descobre e conhece-se a si mesma, os outros e o meio que a rodeia, através das diversas atividades expressivas na sua infância. O brincar é, por isso, uma das atividades fundamentais para a educação e desenvolvimento biopsicossocial da criança.

Quando a criança brinca, o afeto, a motricidade, a linguagem, a percepção, a representação, a memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligadas e são trabalhadas em conjunto pela criança e desenvolvidas. Através da interligação de todas as funções cognitivas durante as brincadeiras, a criança passa a compreender as características dos objetos e seu funcionamento, os acontecimentos sociais e ambientais que se desenvolvem à sua volta, permitindo a construção de novas possibilidades de ação e formas de resolver conflitos e situações particulares que se lhe colocam.

O ato de brincar constitui um meio que vai favorecer todo um equilíbrio afetivo ao mesmo tempo que constitui um processo de apropriação de signos sociais. Diversos estudos demonstram que quando a criança brinca, a relação que ela estabelece com o espaço, com os materiais/objetos, e papéis que ela representa, através de imitação, na fase do jogo simbólico ou faz-de-conta, vão ter inscritos aspetos característicos da comunidade e da sociedade na qual está inserida.

Segundo estudos de Elkonin (1980), a brincadeira infantil surgiu historicamente como uma forma específica de educar através da utilização de objetos, do imaginário e do corpo desenvolvendo-se até aos nossos dias, tal como a conhecemos e compreendemos hoje, como meio de introduzir as crianças no mundo de adultos através das mesmas imagens, concepções e representações do real. É através do brincar, nas suas diversas vertentes (jogos, faz-de-conta, criatividade, imaginação...) que a criança vai

entrar em contacto e ser gradualmente introduzida na sociedade em que está inserida, aproximando-se das múltiplas formas de ser, pensar e viver dessa mesma sociedade.

A criança é um verdadeiro explorador cujas aproximações e interações com o mundo físico que a rodeia são caracterizados através da experimentação e da descoberta. Ao brincar, a criança vai integrando as rotinas da sua vida ao mesmo tempo que tenta dar sentido a um mundo complexo com o qual se vai relacionando e conhecendo.

A criança quando brinca movimenta-se corporalmente. Ela brinca com o que se move, brinca em movimento externo e interno (mental). O movimento é, por isso, a projeção de um mundo, o da própria criança (indivíduo) noutra mundo (envolvimento) o qual atinge o pensamento. Como refere Gallimand in Fonseca,1968, “O movimento envolve o ser no seu mundo” (p.29). As relações que a criança vai estabelecendo com o meio que a envolve vão ser cada vez mais intencionais e reflexas à medida que o desenvolvimento motor se processa a par do desenvolvimento mental. Ao brincar, utiliza o movimento para expressar a sua própria ação e através dele, explora o mundo e descobre o seu corpo. A exploração de diferentes movimentos durante as brincadeiras permite que a criança tome consciência das diferentes partes do seu corpo, das suas possibilidades e limitações, bem como vai facilitar a progressiva interiorização do esquema corporal e a consciência deste relativamente ao exterior.

Para Wallon (2007) a acção desempenha o papel fundamental de estruturação cortical e está na base da representação. A criança, quando brinca “produz” gestos corporais que estão associados a toda uma expressão motora que se encontra profundamente ligada ao campo afetivo da criança. Como afirma Fonseca (1981) o brincar “É o mundo das emoções que mais tarde obrigará o mundo da representação, através das atitudes e simulacros, postos em jogo pelo movimento” (p.17), ou seja, enquanto a criança brinca ela produz movimentos e é esta ação do próprio sujeito que, ligada à sensibilidade, à vertente afetiva, estrutura o processo histórico que vai caracterizar a evolução e o desenvolvimento mental / psicológico / cognitivo da criança.

2. O brincar em crianças com desenvolvimento atípico

Começamos este tópico por explicitar o conceito de crianças com desenvolvimento atípico. Para Minetto e Löhr (2016), em cada área do desenvolvimento humano existem padrões esperados que estão fundamentados na maturação biológica do indivíduo, mas que sofrem influência da estimulação ambiental. E quando o desenvolvimento não ocorre segundo a norma, este é designado por desenvolvimento atípico (DA).

Reforçando esta ideia, Lepre (2008) define desenvolvimento atípico como “o desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos e/ou prejuízos em relação às crianças com a mesma faixa etária” (p.28). Ou seja, o desenvolvimento de uma criança, por vezes, não ocorre seguindo os padrões estabelecidos, podendo-se verificar alguns comportamentos que se distanciam e se diferenciam dos descritos como típicos, em comparação com o desenvolvimento da maioria das crianças. Para Minetto e Löhr (2016) citando Callonere et al (2011) utiliza-se o conceito de desenvolvimento atípico para referenciar crianças que apresentam alguma deficiência física ou intelectual, ou dificuldade no acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, as quais podem não estar vinculadas a uma causa orgânica, mas que requerem um código de comunicação diferente do usado pela maioria das crianças.

Souza (2017) no seu estudo, citando Vygotsky (2011) refere que a criança com desenvolvimento atípico, apresenta uma dificuldade real a qual pode decorrer de uma incapacidade ou de uma limitação biológica. O principal desafio vivido por uma criança com DA é pode sentir-se excluída devido à sua deficiência e/ou dificuldade. Ou seja, para este autor é a eventual exclusão social que condiciona a criança de se inserir socialmente, de aprender com os seus pares e com os adultos que a rodeiam.

Importa destacar que segundo a teoria da compensação desenvolvida por Vygotsky (2011, citado por Souza, 2017) “uma criança com desenvolvimento atípico pode atingir o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança normal, só que de maneira diferente, por outros meios” (p.7). Para que tal aconteça devem interagir com crianças que estejam com um melhor desenvolvimento e com adultos, permitindo que

ocorra troca de saberes e de experiências, onde todos possam aprender juntos, de forma a superar as deficiências biológicas, imputadas por doenças ou síndromes.

As crianças com o desenvolvimento típico geralmente vivenciam e experienciam situações que lhes possibilitam dar significado. O facto de estarem expostas à linguagem permite-lhes interagir com os outros e representar a realidade de forma simbólica, conseguindo assim generalizar. No entanto, muitas crianças com DA vivenciam estas experiências de forma mais limitada. Para Amelina e Kindler (2017) todos os tipos de limitações no desenvolvimento da linguagem e da fala diminuem o volume de informação que podem ser adquiridas por uma criança. Estas autoras referem ainda que crianças com comprometimento ao nível da fala têm dificuldade em interagir com os seus pares e apresentam um certo grau de stress emocional, apresentando-se tímidos e por vezes isolados.

Alguns estudos realizados com grupos de crianças com desenvolvimento típico e atípico, com idêntica idade cronológica e nível de desenvolvimento, referem que as crianças com DA têm mais dificuldades em desenvolver amizades (Guralnick et al. citados por Guralnick, 2002), dificuldades na relação com os pares (Guralnick, citado por Guralnick, 2002), baixa aceitação e integração social (Guralnick et al., citados por Guralnick, 2002).

Para Brodin (1999), o brincar é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento da criança e numa criança que tenha algum tipo de deficiência, brincar é ainda mais importante, pois torna-se numa ferramenta de aprendizagem. Mafra (2008) salienta também que as crianças com desenvolvimento atípico “necessita[m] de atividades lúdicas no seu dia a dia. Talvez até mais do que outras crianças, por necessitar[em] de muito mais estímulos para desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais” (Mafra, 2008, p.15). Analisemos agora o modo como brincam e as oportunidades que estas crianças têm para se envolver em momentos de brincadeira nos diversos contextos de vida.

Até ao final do século passado pouca atenção foi dada à maneira como a existência de uma deficiência altera ou não a natureza das brincadeiras das crianças. Bulgarelli et al. (2018) referem que apesar do brincar ser uma atividade espontânea, voluntária e intrínseca no desenvolvimento da criança, crianças com deficiência podem ser privadas

de brincar como consequência direta das suas deficiências e/ou porque o ambiente não é adequado o suficiente para que possam ter acesso a formas e contextos de jogo nas quais elas podem participar. Estes mesmos autores mencionam que brincar por brincar é considerado pelos adultos, principalmente para crianças com deficiência, uma perda de tempo. As atividades parecidas com brincadeiras são iniciadas e conduzidas por um adulto (com uma ou mais crianças), em educação, em clínicas, em contextos sociais sendo entendidos como momentos divertidos e agradáveis, cujo objetivo principal não é o brincar, mas antes promover o desenvolvimento de aprendizagens cognitivas, sociais, reabilitação funcional, observação e avaliação da criança, apoio psicológico ou psicoterapia.

Segundo Besio e Stancheva-Popkostadinova, (2018) as crianças que vivenciam algum tipo de deficiência enfrentam diversos desafios quando brincam tais como, dificuldade em iniciar/manter a brincadeira, entender/seguir regras, medo de experimentar atividades diferentes ou mais complexas e, muitas dessas crianças sentem-se mesmo excluídas. Porém, Brodin (1999) afirma que existem mais semelhanças do que diferenças entre o brincar das crianças com e sem deficiência. Contudo, essas diferenças aumentam perante a extensão e severidade das limitações que a criança apresenta.

As deficiências físicas podem afetar a abordagem da criança no brincar de várias maneiras, a dificuldade de se mover e de manipular materiais de maneira construtiva limitam a capacidade da criança de se envolver em brincadeiras criativas e de forma autônoma. As deficiências visuais impedem a criança de desenvolver as suas capacidades exploratórias e de imitação, brincam com os brinquedos de forma estereotipada principalmente quando estão sozinhos. Crianças com deficiências auditivas podem não ser capazes de responder às iniciações de outras pessoas e podem ser vistas como desinteressadas em brincar ou interagir. As oportunidades para realizar brincadeiras sociais podem ser limitadas devido a essa mesma falta de capacidade de resposta. O desenvolvimento das habilidades lúdicas também pode ser afetado por atrasos no funcionamento cognitivo. Dificuldades ao nível da fala e da comunicação inibem a capacidade da criança de interagir e iniciar o jogo com os seus pares, originando limitações no jogo simbólico.

As crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), cujas áreas da comunicação e da interação com os outros se encontram afetadas, também apresentam diferenças no modo como brincam em relação às crianças com desenvolvimento típico. Segundo, Cipriano e Almeida (2016) citando Bernert (2013), estas crianças manifestam dificuldade para brincar organizadamente, baixa permanência num objeto ou brinquedo, ou seja, transições frequentes em diversas atividades, o que conseqüentemente traduz numa brincadeira com pouca vivência exploratória e mais incidente na manipulação; a pouca variabilidade na escolha dos brinquedos bem como o manuseio dos mesmos e apresentam por vezes, a rejeição da capacidade de explorar novos brinquedos. Também as brincadeiras de faz de conta “são observados de forma muito incipiente ou não presentes na vida lúdica destas crianças” (Cipriano & Almeida, 2016, p. 84).

Segundo Brodin (1999), as crianças com multideficiência que apresentam uma multiplicidade de limitações que as impedem de receber os estímulos vindos do ambiente e de os decodificar adequadamente, as suas capacidades lúdicas estão comprometidas, pois não são tão desenvolvidas e ricas, nem chegam por vezes a ser alcançadas.

Observando o tipo de brincadeiras em que as crianças com DA se envolvem, Gamelas (2003) menciona que estas crianças desenvolvem menos atividades de estilo cooperativo e até mesmo paralelo, e conseqüentemente, o brincar destas crianças não se desenrola de forma natural e simples, nem existem interações com os pares ou até mesmo com o meio envolvente.

Fallon e MacCobb (2013) num estudo sobre o brincar, sem apoio do adulto, de crianças entre os 3 e os 6 anos, com atraso global do desenvolvimento, observaram que estas estiveram bastante tempo em comportamentos de não-brincadeira, principalmente a observar as outras crianças com desenvolvimento atípico (DA). E que, as crianças quando brincaram, apresentaram mais brincadeiras de natureza sensoriomotora, apesar de utilizarem brinquedos que permitiam brincadeiras de natureza construtiva e simbólica.

Segundo Barton e Wolery (2010), qualquer deficiência (física, cognitiva ou sensorial) coloca uma barreira ao envolvimento espontâneo em brincadeiras e atividades lúdicas. As crianças com DA brincam com menos frequência e demonstram

comportamentos de brincadeira menos variados que crianças com desenvolvimento típico (Kasari et al., 2013).

Também a Convenção dos Direitos da Criança (Comentário Geral Nº 17/2013) refere que apesar da importância do brincar na vida das crianças existem alguns grupos mais vulneráveis que vêm esse direito negado, como é o caso de algumas crianças com deficiência, indo contrariamente ao determinado pelo artigo 31º do CDC em que afirma:

As crianças com deficiência devem ter igualdade de acesso à participação nas brincadeiras, recreação, lazer e atividades desportivas, inclusive nas escolas. Os Estados partes devem assegurar que as crianças com deficiência tenham igualdade de acesso como as outras crianças, para brincar, recreação e lazer, e a atividades desportivas e de desportos adaptados. (p.16)

Importa destacar o que nos diz a Declaração da *Internacional Play Association* (IPA), as crianças com deficiência têm o mesmo direito de brincar que as outras e devem ter tempo e espaço suficientes para brincar livremente, da maneira que escolherem, sem serem demasiadamente superprotegidas. Porém, segundo a IPA muitas crianças com deficiência enfrentam múltiplas barreiras que restringem as suas oportunidades diárias de brincar. Essas barreiras incluem a imposição de atividades determinados por adultos, instalações e ambientes inacessíveis, atitudes negativas, bem como políticas e programas sociais inadequados que restringem a vida dessas crianças.

3. Papel do profissional de educação na criação de oportunidades de brincar

Como foi analisado anteriormente, brincar é fundamental para a aprendizagem e faz parte do desenvolvimento de qualquer criança, cabendo ao educador/adulto o proporcionar as condições para que também as crianças com DA brinquem.

O adulto ao oferecer material para brincar com a criança acaba por participar ativamente na brincadeira estimulando-lhe os sentidos. Souza e Batista (2008) referem que crianças com incapacidades na maioria das vezes ficam isoladas pois, não conseguem relacionar-se com os seus pares, daí recorrerem ao adulto para conseguirem atingir um determinado objetivo.

Os adultos ou companheiros de brincadeira geralmente manipulam os brinquedos e tornam-se os “comandantes” da atividade lúdica, deixando às crianças com deficiência o papel de espectadoras, em vez de participantes ativas.

No entanto, é importante realçar que, muitas vezes, é necessário que seja adulto a proporcionar o material necessário para estimular as crianças com deficiência e, sobretudo estar presente nos momentos de brincadeira, proporcionando uma melhoria das suas funções executivas permitindo que a mesma se relacione mais facilmente com o exterior, como relata Brodin (1999). Segundo o mesmo autor (2005) normalmente, as crianças brincam sem a interferência dos adultos, mas tal não acontece, por exemplo com as crianças com multideficiência, pois dependem na sua maioria do apoio do adulto cuidador. Muitas crianças são passivas devido às suas deficiências e também porque têm dificuldades em iniciar o brincar, porém torna-se evidente que elas precisam de ser estimuladas pelos pais ou outro adulto para brincar.

Em geral, segundo Wong (2013), as crianças com deficiência terão mais interações com os pares quando os brinquedos são limitados e bem escolhidos, quando são agrupadas com colegas que demonstram habilidades sociais apropriadas, quando houver interação mínima adulto-criança, quando brincar e atenção conjunta são os comportamentos-alvo, e quando a área de recreação é relativamente pequena.

Brodin citado por Ferreira (2019), refere que o papel do adulto pode ser determinante, sobretudo quando falamos de crianças com incapacidade. Este papel passa pelo apoio à resolução de conflitos entre as crianças e também pelo apoio à criança que manifesta dificuldade em brincar com os pares.

Segundo Stanton-Chapman citado por Ferreira (2019), os/as educadores/as são uma peça importante para o sucesso das interações entre pares de todas as crianças do seu universo educativo (com desenvolvimento típico, atípico ou crianças em risco). Cabe ao educador/a criar as oportunidades para as interações entre pares e integrar nas rotinas e momentos de brincadeiras o desenvolvimento de competências.

O mesmo autor citado novamente por Ferreira (2019) enumera algumas diretrizes específicas a serem utilizadas pelos/as educadores/as na Educação Pré-Escolar de forma a promover as interações entre pares, nomeadamente: criação de um clima sócio emocional seguro e confortável, promotor do brincar; o educador assume o papel

de potenciador de brincar, entrando e saindo das brincadeiras de forma sutil, apoiando sem condicionar. Nas brincadeiras a interação entre adulto-criança não deve abranger apenas o fornecimento de brinquedos às crianças, mas também passa por desenvolver e participar nessas brincadeiras.

Watson (1976) referido por Vandenplas-Holper (1983) defende a importância de se criar um ambiente de qualidade e de introduzir diversas situações desafiadoras para que a criança possa resolver. A criança para desenvolver a imaginação e realizar jogo simbólico necessita que haja interações significativas com os adultos, para que assim, se possa identificar e imitar ações e adquirir vocabulário.

Singer (1968) e Smilansky (1973), referidos por Vandenplas-Holper (1983), defendem que a criança desde que nasce já possui requisitos para realizar jogo simbólico, apenas lhe falta um, que é a interação com os adultos. Estes autores consideram que a intervenção com o adulto é essencial para o desenvolvimento da criança. O adulto ao brincar com a criança deverá demonstrar o respeito pela atividade que está a desenvolver, transmitindo à criança que valoriza e apoia os interesses das suas atividades lúdicas. Desta forma, o adulto torna-se num companheiro de brincadeira, adotando um atitude de interajuda e de dinamizador da atividade, sugerindo novas ideias para que a criança possa ir mais além das suas capacidades. Como refere Vandenplas-Holper (1983) “Quer seja ao nível (...) dos jogos simbólicos ou ao nível dos jogos de regras (...) a atitude do adulto que favorece o desenvolvimento do jogo é a participação ativa, disponível, mas não intrometida” (p.78).

Mas, nem todas as limitações de participação nas atividades lúdicas que as crianças com DA manifestam, se relacionam unicamente com as suas deficiências, advêm também das características dos ambientes em que estão inseridas. Segundo Caprino (2016), as oportunidades destas crianças participarem nas brincadeiras no contexto educativo, estão estritamente também ligadas ao seu grau de inclusão no Jardim de Infância. Ou seja, estas deverão ter possibilidade de brincar com os colegas, com ou sem deficiência. Esta autora menciona que o/a educador/a deve organizar os espaços de modo a que a criança tenha oportunidades para brincar e interagir com os objetos e também com os colegas. Essa organização passa pela disponibilidade de materiais lúdicos adequados, adaptados ou projetados para crianças com DA.

Brodin, citado por Caprino (2016), refere que no caso das crianças com multideficiência em condições adequadas, podem utilizar a riqueza da experiência lúdica e com ela, alcançar objetivos significativos no seu desenvolvimento, desde que existam contextos facilitadores: os fatores mais importantes são a relação com os adultos, o tipo de brinquedos e a estrutura do contexto físico geral. Esta intervenção deve ser baseada em observações específicas da criança e corresponder às suas características preceativas, cognitivas, motoras, comunicativas, bem como às suas preferências.

No caso das crianças que manifestam estereotípias comportamentais, ou que usam objetos específicos, poderá ser útil propor materiais semelhantes inseridos no contexto das atividades, que se podem transformar em aprendizagem funcional.

Vejamos o que nos dizem os resultados de estudos empíricos nesta área. Numa tentativa de demonstrar a utilização das atividades lúdicas na prática da educação infantil, Wajskop (1996) analisou e interpretou as concepções que orientam as diferentes representações sociais dos profissionais de educação pré-escolar sobre a criança e as brincadeiras. Esta autora identificou que: i) a brincadeira como uma atividade inata na criança, associada ao prazer e à liberdade, não é admitida na situação de aprendizagem; ii) a brincadeira é utilizada como instrumento didático, preparatória para a vida adulta; iii) como atividade recreativa, a brincadeira tem um carácter de diversão, em contraposição ao trabalho escolar e iv) como uma atividade simbólica e metalinguística, é considerada como uma metodologia de trabalho. Neste estudo ficou demonstrado que as concepções sobre a brincadeira como uma atividade espontânea e recreativa estão presentes no pensamento e na prática da maioria dos/as educadores/as. Porém, o brincar não está incluído de forma consciente nas suas práticas e consequente planificação.

Kishimoto (1998) num estudo efetuado nas Escolas Infantis do Município de São Paulo, no qual pretendia identificar a disponibilidade, uso e o significado dado aos brinquedos e aos materiais pedagógicos, observou que o brincar da criança não é possível dentro da sala de aula, em detrimento das atividades escolares.

CAPÍTULO II - Metodologia de Investigação

Neste capítulo dedicado à apresentação da metodologia de investigação são apresentadas as questões orientadoras do estudo e seus respetivos objetivos que emergiram da definição do problema; a natureza e o desenho do estudo; os participantes; bem como o processo e técnicas de recolha e análise de dados e procedimentos éticos adotados.

1. Definição do problema e questões orientadoras

Como profissional de educação considero que o brincar é uma atividade fundamental no desenvolvimento de toda e qualquer criança e é um direito internacionalmente consagrado. Brincar para além de um direito é uma necessidade que deve ser valorizada desde o nascimento e no caso das crianças com desenvolvimento atípico reveste-se de uma importância acrescida. Importa assim compreender como esta atividade é vista pelos outros profissionais de educação que trabalham com crianças com DA e como é promovida nos contextos educativos, uma vez que as crianças passam aí a maior parte do seu tempo. Uma vez que as crianças que apresentam algum tipo de limitação podem apresentar dificuldades nas atividades lúdicas e assim, podem ser impedidas de aceder a este direito. Partindo destas ideias surgiu o tema deste estudo.

Partindo destas inferências surgiu a problemática deste estudo que se relaciona com a perceção dos profissionais de educação sobre a importância do brincar, mais especificamente, sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico e como estes adequam as suas práticas educativas de forma a que estas crianças não se privem de uma atividade tão essencial na infância como é o brincar.

Neste sentido, surgiram as seguintes questões de investigação:

- Que lugar ocupa o brincar nos documentos nacionais e internacionais relacionados com a infância?
- Quais as representações dos profissionais de educação sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico?

- Que estratégias os profissionais de educação consideram utilizar para potenciar a participação e o envolvimento no brincar de crianças com desenvolvimento atípico?

2. Objetivos de estudo

Partindo das questões de investigação mencionadas anteriormente, foi definido o seguinte objetivo geral: Conhecer o lugar que o brincar assume nos documentos nacionais e internacionais relacionados com a infância e as representações dos profissionais de educação sobre o seu papel no brincar em crianças com desenvolvimento atípico.

Tendo por base este objetivo geral estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o lugar do brincar em alguns documentos nacionais e internacionais relacionados com a infância;
- Conhecer as representações dos profissionais de educação sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico.
- Perceber qual o papel que os profissionais de educação consideram desempenhar no brincar em crianças com desenvolvimento atípico.
- Identificar as estratégias utilizadas pelos profissionais de educação para integrarem o brincar nas suas práticas e nos seus contextos educativos.

3. Natureza e Desenho do estudo

Tendo em conta que se pretende conhecer o lugar do brincar em documentos nacionais e internacionais e as representações dos profissionais de educação sobre o papel do brincar em crianças com DA, com este estudo adotou-se uma investigação de natureza qualitativa (Coutinho, 2011). A investigação qualitativa caracteriza-se por estratégias e metodologias diversas. Neste tipo de investigação, procura-se perceber de uma forma detalhada uma dada realidade, que segundo Miles e Huberman (1994) é assim designada, se procurar captar as perspetivas dos próprios atores; se os instrumentos de recolha de dados forem produzidos especificamente para o estudo (não forem standardizados) e se as palavras forem analisadas de forma a permitir ao investigador contrastar, comparar, analisar, encontrar padrões. Pensamos que o presente

estudo responde a estes requisitos. Com esta investigação não se pretende a generalização dos resultados, mas compreender casos reais, de indivíduos interativos com o meio. Os dados obtidos são de carácter descritivo em que o investigador faz a interpretação dos dados de forma indutiva.

A investigação qualitativa foi realizada na modalidade de estudo exploratório. Segundo Amado (2014) “Não se tratará propriamente de estudos de caso, por lhes faltar uma verdadeira e necessária contextualização; nem se tratará de estudo biográfico, por se limitar a aspetos muito circunscritos da experiência de vida dos sujeitos entrevistados”(p.118). Mas antes será uma metodologia descritivo-interpretativo onde a autora teve o cuidado de descrever padrões e características de uma dada população ou área de interesse. Neste estudo qualitativo foram utilizados os seguintes métodos: entrevistas e análise de conteúdo. Um outro método que poderia ter sido usado era a observação, porém dada a situação pandémica tal não foi autorizado pelos participantes.

Este estudo procedeu-se em três fases, nomeadamente: fase preparatória, a fase de recolha de dados e a fase de análise dos dados e redação da dissertação.

Na tabela seguinte apresenta-se a fase preparatória:

Tabela 1

Descrição da fase I do Desenho do estudo

Fase I	Fase preparatória
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer contactos com diferentes profissionais de educação - Selecionar os participantes do estudo - Solicitar os consentimentos informados atendendo aos procedimentos éticos - Elaborar os instrumentos de recolha de dados - Pesquisar bibliografia
Tarefas desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> - Contactar profissionais de educação - Seleção dos participantes - Desenvolver os procedimentos éticos - Revisão da literatura - Elaboração dos instrumentos de recolha de dados

Nesta primeira fase foram estabelecidos contactos com diferentes profissionais de educação de forma a perceber o seu interesse em participar neste estudo e se estes se enquadravam num único requisito que era o de desempenhar funções com crianças com desenvolvimento atípico. Após os primeiros contactos foram desenvolvidos os

procedimentos éticos e feitas as respetivas diligências. Ainda nesta fase, foi elaborado o guião de entrevista e feita revisão à literatura.

A fase II encontra-se explicitada na tabela seguinte e constitui a fase da recolha de dados.

Tabela 2

Descrição da fase II do Desenho do estudo

Fase II	Fase da recolha de dados
Objetivos	- Recolher os dados das entrevistas registadas na aplicação <i>Google Forms</i> - Rever Literatura
Tarefas desenvolvidas	- Recolha das entrevistas através da aplicação <i>Google forms</i> - Revisão da literatura

Nesta fase recolheu-se os dados obtidos através das entrevistas efetuadas na aplicação *Google forms*, registando-os em documentos. Para além disso, nesta fase continuou-se com a revisão da literatura.

Por último, a fase III corresponde à fase de análise dos dados e de redação da dissertação que se apresenta na tabela seguinte.

Tabela 3

Descrição da fase III do Desenho do estudo

Fase III	Fase de análise dos dados e de redação da dissertação
Objetivos	- Analisar os dados registados das entrevistas - Realizar pesquisa documental de documentos nacionais e internacionais - Redigir a dissertação
Tarefas desenvolvidas	- Análise de conteúdo dos dados recolhidos das entrevistas - Pesquisa documental - Redação da dissertação - Revisão da literatura

Nesta última fase analisou-se os dados obtidos das entrevistas através da técnica de análise de conteúdo e realizou-se a pesquisa documental, quer a documentos nacionais e quer a documentos internacionais. Por fim, procedeu-se à redação da dissertação a par da revisão da literatura.

4. Participantes do estudo

O estudo realizou-se em duas regiões do país: a região do Porto e a região de Lisboa, tendo sido selecionadas no total 8 profissionais de educação. O estudo incidiu

em profissionais de educação de duas regiões distintas por conveniência da autora do estudo uma vez que foi necessário estabelecer primeiros contactos de forma a seleccionar participantes disponíveis para integrar o referido estudo. Por outro lado, surgiu a hipótese, não confirmada, de existir a possibilidade de diferentes percepções sobre a mesma realidade em contextos geograficamente distintos.

Desta forma, os participantes foram selecionados tendo em conta os seguintes critérios: experiência profissional com crianças com desenvolvimento atípico à data da entrevista; experiência profissional em educação de infância.

Na tabela seguinte apresenta-se uma breve caracterização dos profissionais de educação envolvidos no estudo a quem foram atribuídos códigos para salvaguardar a sua identidade.

Tabela 4

Dados de caracterização dos profissionais de educação: sexo, idade, região, função, habilitações literárias, tipo de JI

Profissional de educação	Sexo	Idade	Região	Função	Habilitações Literárias	Tipo de JI
LX1_EE	F	48	Lisboa	Professora Educação Especial	Pós-Graduação	Rede Pública
LX2_EI	F	34	Lisboa	Educadora de Infância	Licenciatura	IPSS
LX3_EI	F	40	Lisboa	Educadora de Infância	Licenciatura	IPSS
LX4_EE	F	34	Lisboa	Professora Educação Especial	Pós-Graduação	Rede Pública
P1_EI	F	46	Porto	Educadora de Infância	Licenciatura	Rede Pública
P2_EI	F	52	Porto	Educadora de Infância	Mestrado	Rede Pública
P3_EE	F	58	Porto	Professora de Educação Especial	Pós-Graduação	Rede Pública
P4_EI	F	40	Porto	Educadora de Infância	Mestrado	Rede Pública

Legenda: IPSS – Instituição de Solidariedade Social Particular

Os profissionais de educação de ambas as regiões eram do sexo feminino, tinham idades compreendidas entre os 34 e os 48 anos na região de Lisboa e entre os 40 e os 58 anos, na região do Porto. Na região de Lisboa duas participantes possuíam uma Pós-Graduação, enquanto que na região do Porto havia um profissional que possuía uma

pós-graduação e outra duas eram detentoras do curso de Mestrado. Na região do Porto, três eram educadoras de infância e só uma era professora de educação especial. Enquanto que, na região de Lisboa, duas eram educadoras de infância e outras duas eram professoras de educação especial. Contudo, todas elas revelaram ter ou ter tido experiência com crianças com algum tipo de desenvolvimento atípico, ao longo das suas práticas educativas. As participantes da região do Porto desempenhavam funções em jardins de infância públicos, ao invés, as da região de Lisboa, duas exerciam funções em Instituições de Solidariedade Social Particulares e outras duas em num jardins de infância públicos.

4. Processos e Técnicas de recolha e análise de dados

De forma a recolher dados que permitam dar resposta às questões equacionadas neste estudo recorreu-se predominantemente à utilização da técnica de entrevista.

Ketele e Roegiers (1999) sugerem uma definição de entrevista como: um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente, a fim de obter informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspetiva dos objetivos de recolha de informações. Segundo Bogdan e Biklen (1994) a entrevista tem como objetivo obter informações e caracteriza-se por ser uma conversa deliberada entre duas ou mais pessoas, dirigida por uma dessas pessoas, e “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”(p.134). Neste estudo utilizou-se a entrevista semiestruturada. Segundo Boní e Quaresma (2005) nas entrevistas semiestruturadas podem ser feitas perguntas abertas, onde o entrevistado pode expressar a sua opinião livremente, mas também fechadas, onde não existe a liberdade referida anteriormente. Estas entrevistas podem ocorrer em duas modalidades: a escrita e a oral. Neste estudo optou-se pela modalidade escrita dada a situação pandémica e de forma a alcançar mais participantes para o estudo.

Segundo os objetivos do presente estudo, em termos processuais foi elaborado um guião de entrevista semiestruturada (ver anexo A) que foi organizado em torno de

três blocos: (i) as representações sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico; (ii) o papel das profissionais quanto ao brincar de crianças com DA; (iii) práticas pedagógicas - Estratégias utilizadas. O guião de entrevista era composto por 14 questões abertas e tinha como objetivo principal compreender quais as conceções que os profissionais de educação têm sobre o brincar, qual o seu papel e que estratégias utilizam para integrarem o brincar nas suas práticas. O guião de entrevista foi usado para entrevistar oito profissionais de educação que acompanhavam crianças com DA. Estas entrevistas foram realizadas utilizando a aplicação *Google Forms*, dada a situação de pandemia e pela indisponibilidade de grande parte dos participantes em se reunirem com a autora do estudo. Possibilitou-se assim, ao entrevistado responder às questões de forma espontânea e independente, no local e na hora que desejava. Na figura seguinte apresenta-se o formulário utilizado através da aplicação *Google Forms*.

A screenshot of a Google Form interface. The browser address bar shows the URL 'Representações dos profissionais de educação sobre o seu papel'. The form title is 'Representações dos profissionais de educação sobre o seu papel no brincar em crianças com desenvolvimento atípico'. Below the title, there is a paragraph of text: 'O presente questionário pretende conhecer as representações dos profissionais de educação sobre o seu papel no brincar em crianças com desenvolvimento atípico e identificar as estratégias que utilizam para integrarem o brincar nas suas práticas e nos contextos educativos onde trabalham. O estudo é realizado no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, ramo de Problemas de Cognição e Multifuncionalidade, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Garante-se o total anonimato dos dados recolhidos e desde já o nosso obrigado pela sua colaboração!'. At the bottom of the form, there is a navigation bar with 'Após a secção 1 Continuar para a secção seguinte' and a 'Seção 2 de 5' indicator.

Figura 1

Formulário sobre as Representações dos profissionais de educação sobre o seu papel no brincar em crianças com desenvolvimento atípico

As entrevistas foram transpostas para documentos digitais na sua íntegra e de forma a tratar e interpretar os dados recolhidos nas entrevistas recorreu-se à técnica de análise de conteúdo (ver anexo B). Bardin (2014) define a análise de conteúdo como sendo um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos” (p.44). Iniciou-se esta análise realizando uma leitura não muito pormenorizada das entrevistas, mas que permitisse apreender de uma forma global o conteúdo e levantar algumas hipóteses de categorização. Posteriormente, procedeu-se à fase de redução de dados

através da transformação destes em unidades de registo. Seguidamente, na fase da categorização utilizou-se um procedimento aberto em que se agrupou as unidades de registo com base nas suas características, das quais emergiram os indicadores, as sub-categorias e as categorias. Esta abordagem indutiva foi complementada, com um outro tipo de procedimento, que inclui uma abordagem mais dedutiva. Partindo dos conceitos teóricos derivados da literatura, das questões de investigação e dos objetivos traçados para este estudo e do guião das entrevistas aos profissionais de educação também surgiram algumas sub-categorias e categorias. Concluída a análise de conteúdo das entrevistas de cada região procedeu-se à junção de todas num único documento síntese (ver anexo C). Todos estes procedimentos descritos foram realizados manualmente.

Com o intuito de perceber qual o lugar que o brincar ocupa na educação de infância procedeu-se à técnica de pesquisa documental. Segundo Kripka et al. (2015) a pesquisa documental “é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenómeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (p.58). A pesquisa documental distancia-se do conceito de pesquisa bibliográfica, uma vez que a primeira ocorre em documentos que não sofreram qualquer tratamento analítico, enquanto que a segunda refere-se a toda a bibliografia existente relacionada com o tema.

Os documentos foram escolhidos de acordo com a problemática deste estudo indo de encontro à seguinte questão de investigação: que lugar ocupa o brincar nos documentos nacionais e internacionais relacionados com a infância? Para tal selecionaram-se documentos nacionais e internacionais. Os documentos nacionais foram organizados em dois grupos, os normativos e os orientadores da prática educativa. No grupo dos documentos normativos foram analisados os seguintes: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2010); Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei Bases do Sistema Educativo e a Lei da Educação Inclusiva. E como documento orientador da prática educativa foram analisadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), (Silva et al., 2016). Recorreu-se de igual forma à técnica de análise de conteúdo, e também aqui se utilizou um procedimento misto. (ver anexo D)

Por fim, foi realizada a discussão dos resultados com a qual se procurou obter respostas para as questões de investigação levantadas, tendo sempre por base a literatura disponível sobre o tema e a recolha de dados. Neste processo utilizou-se a triangulação de dados que segundo Coutinho (2011) “consiste em combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar” (p. 208).

6. Procedimentos éticos

O presente estudo procurou cumprir os requisitos éticos habituais para a realização de processos investigativos desta natureza. O primeiro procedimento consistiu no pedido de autorização a todas as instituições educativas onde os participantes profissionais de educação exerciam funções. O pedido foi formulado via email através de um ofício, no qual constava a apresentação do estudo (ver anexo E). Aos profissionais de educação que participaram nas entrevistas foi-lhes disponibilizada uma declaração de consentimento informado, para que pudessem atestar o seu consentimento para participar no estudo. (ver anexo F).

No sentido de manter o anonimato das participantes, no processo de recolha e tratamento de dados, foram eliminados todos os dados que pudessem identificar os participantes, tendo sido atribuídos a cada um deles um código, como por exemplo, a uma professora de educação especial da região de Lisboa atribuiu-se o código LX1_EE e a uma educadora de infância da região do Porto atribuiu-se o código P2_EI.

CAPÍTULO III

Apresentação e discussão dos resultados

O presente capítulo destina-se à apresentação e discussão dos resultados da investigação concretizada.

Relativamente à apresentação dos resultados, como se auscultou a percepção de profissionais da educação de duas zonas de Portugal: Lisboa e Porto, os resultados são expostos tendo em consideração esta especificidade. De assinalar ainda que os resultados decorrem da análise de conteúdo efetuada às entrevistas realizadas, a qual permitiu perceber: (i) as representações sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico; (ii) as percepções que as profissionais têm sobre o modo como as crianças com DA brincam; (iii) o papel das profissionais quanto ao brincar de crianças com DA; (iv) as estratégias utilizadas para integrar o brincar nas práticas e nos contextos educativos e as suas opiniões sobre as estratégias utilizadas; e (v) as dificuldades sentidas no âmbito da prática educativa e formas de resolução. Por outro lado, a análise de conteúdo aos documentos nacionais e internacionais possibilitou perceber o lugar que o brincar ocupa na educação de infância. São estes resultados que passamos a apresentar, começando-se pelos resultados referentes à pesquisa documental.

Apresentados os resultados do estudo efetuado, proceder-se-á à sua discussão.

1. Apresentação dos resultados da pesquisa documental

Os resultados da pesquisa documental foram obtidos através da análise de conteúdo efetuada aos documentos nacionais e internacionais, tendo permitido perceber qual o lugar que o brincar ocupa na educação de infância nesses documentos. Para uma melhor organização são apresentados os resultados considerando os documentos nacionais, por um lado e os internacionais por outro.

1.1 Documentos nacionais

Os documentos nacionais foram organizados em dois grupos, os normativos e os orientadores da prática educativa. No grupo dos documentos normativos foram analisados os seguintes: Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2010); Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei Bases do Sistema Educativo e a Lei da Educação Inclusiva. E como documento orientador da prática educativa foram analisadas as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), (Silva et al., 2016).

Após a análise de conteúdo efetuada a estes documentos foi possível perceber quais os direitos das crianças, quais as representações sobre o brincar no desenvolvimento das crianças e qual o papel dos profissionais de educação quanto ao brincar mencionados nesses mesmos documentos.

1.1.1 Direitos das crianças

A análise de conteúdo aos documentos nacionais permitiu perceber quais os direitos das crianças em geral e mais especificamente quanto ao brincar, tendo-se estabelecidos as categorias e subcategorias apresentadas na tabela seguinte.

Tabela 5

Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Direitos das Crianças

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Doc. Normativo	Doc. Orientador da prática	Frequência Total
Crianças no geral	Igualdade	3	0	3
	Inclusão	1	1	2
Crianças com deficiência	Direitos humanos e liberdade	1	0	1
	Interesses das crianças	1	0	1
	Direito de expressão	1	0	1
	Direito à assistência	1	0	1
	Direito à participação em atividades lúdicas	1	0	1

Relativamente a este tema foram obtidas duas categorias e sete subcategorias que resultaram de dez unidades de registo.

Ao longo dos documentos é salientando o facto de que todas as crianças têm de ter as mesmas condições de igualdade. E de modo a promover a inclusão das crianças, estas devem ter o direito de acesso e de participação aos mesmos contextos educativos. Referem ainda que de forma a responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças devem ser mobilizadas medidas de aprendizagem e de inclusão.

A criança com deficiência é mencionada nos documentos como tendo direito às mesmas condições de igualdade, aos mesmos direitos humanos, de expressão e de assistência. Devendo ser tomadas as medidas necessárias para “assegurar que as crianças com deficiência têm, em condições de igualdade com as outras crianças, a participar em atividades lúdicas, recreativas, desportivas e de lazer, incluindo as actividades inseridas no sistema escolar” (Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, 2010, p.15)

1.1.2 Representações sobre o brincar no desenvolvimento das crianças

A análise de conteúdo aos documentos nacionais permitiu perceber quais as representações sobre o brincar no desenvolvimento das crianças mencionados nos mesmos, através do apuramento das categorias e subcategorias apresentadas na tabela 2. Importa referir que apenas o documento orientador da prática apresenta alguma informação sobre esta dimensão de análise.

Tabela 6

Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Representações sobre o brincar no desenvolvimento das crianças

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Doc. Normativo	Doc. Orientador da prática	Frequência Total
Contributos do brincar	Promove aprendizagens	0	5	5
	Potencia o desenvolvimento pessoal, social e emocional	0	4	4
	Estimula o desenvolvimento cognitivo	0	3	3
	Estimula a comunicação	0	2	2
	Incentiva o desenvolvimento de competências	0	1	1
	Proporciona momentos de prazer	0	1	1
	Promove a curiosidade e criatividade	0	1	1
Caracterização do brincar	Atividade rica e estimulante	0	1	1
	Atividade natural	0	1	1

Relativamente a este tema foram obtidas duas categorias e oito subcategorias que resultaram de 19 unidades de registo.

A categoria “Contributos do brincar” foi aquela que foi mais identificada nos diferentes documentos, nomeadamente na subcategoria “Promove aprendizagens” e na “Potencia o desenvolvimento pessoal, social e emocional”. Os documentos mencionam que “brincar é a atividade ...criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva

et al, 2016, p. 10) remetendo-nos assim para a ideia de que o brincar e aprendizagem estão interligados. Esta atividade é considerada como uma atividade que promove o desenvolvimento e a aprendizagem. O brincar potencia o desenvolvimento global da criança, uma vez que segundo as OCEPE “Brincar é um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem.” (Silva et al, 2016, p. 11).

Ainda dentro desta categoria encontramos referências ao brincar como uma atividade que contribui quer para estimular o desenvolvimento cognitivo, quer para estimular a comunicação, pois facilita o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e a criança apropria-se de conceitos. Sobressaindo a ideia de que ao brincar “a criança exprime a sua personalidade e singularidade, desenvolve curiosidade e criatividade” (Silva et al., 2016, p. 11).

Por último, o brincar é caracterizado como sendo uma atividade natural rica e estimulante da criança, que a envolve, potenciando o desenvolvimento da sua curiosidade e criatividade.

1.1.3 O papel dos profissionais de educação quanto ao brincar

A análise de conteúdo aos documentos nacionais permitiu perceber qual o papel dos profissionais de educação quanto ao brincar mencionados nos mesmos, através do apuramento das categorias e subcategorias apresentadas na tabela seguinte.

Tabela 7

Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema O papel dos profissionais de educação quanto ao brincar

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Doc. Normativo	Doc. Orientador da prática	Frequência Total
Envolvimento nas brincadeiras	Enquanto participante	0	2	2
	Enquanto observador	0	1	1
Estruturação do ambiente educativo	Disponibilização de materiais	0	2	2
	Criação de espaços promotores do brincar	0	1	1
Incentivo	Estimulação do brincar	0	1	1
	Encorajamento	0	1	1

Relativamente a este tema foram obtidas três categorias e cinco subcategorias que resultaram de oito unidades de registo. À semelhança do tópico anterior também

neste apenas no documento orientador da prática encontramos alguma informação sobre esta dimensão de análise.

O papel do adulto no brincar é assumido nos documentos como alguém que se envolve nas brincadeiras enquanto participante e observador, pois deve “observar e envolver-se no brincar das crianças” (Silva et al., 2016, p. 11), mas por outro lado, salientam que o adulto não deve interferir nas iniciativas das crianças.

Cabe ao profissional estruturar o ambiente educativo através da disponibilização de materiais e da criação de espaços promotores do brincar. O adulto é assim alguém que “estimula o brincar, através de materiais diversificados, apoiando as escolhas, explorações e descobertas da criança” (Silva et al., 2016, p. 12). Ao conhecer os interesses da criança, o adulto pode “encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas.” (Silva et al., 2016, p. 11).

1.2 Documentos internacionais

Os documentos internacionais analisados foram os seguintes: Declaração Universal dos Direitos das Crianças, Convenção dos Direitos das crianças (UNICEF), Comentário nº17 do art. 31º da Convenção dos Direitos das crianças, *The Play Rights of Disabled Children, IPA Position Statement* (2015).

Após a análise de conteúdo efetuada foi possível perceber quais os Direitos das crianças e quais as representações sobre o brincar no desenvolvimento das crianças. São esses dados que passamos a apresentar.

1.2.1 Direitos das crianças

A análise de conteúdo aos documentos internacionais permitiu perceber quais os direitos das crianças e mais especificamente quanto ao brincar através do apuramento das categorias e subcategorias apresentadas na tabela seguinte.

Tabela 8

Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Direitos das Crianças

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Frequência
Crianças	Direito a brincar	3
	Igualdade	2
Crianças com deficiência	Inclusão	7
	Igualdade	3
	Dificuldades no brincar	1

Relativamente a este tema foram obtidas duas categorias e cinco subcategorias que resultaram de 16 unidades de registo.

Ao longo dos documentos é salientando o facto de que todas as crianças têm o direito a brincar, “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas” (Declaração Universal dos Direitos das Crianças, 1959). É salientado ainda que todas devem ter as mesmas condições de igualdade “Every child must be afforded equal opportunities” (General comment No. 17, 2013).

A criança com deficiência é mencionada ao longo dos documentos como tendo direito às mesmas condições de igualdade, devendo ter ambientes e instalações acessíveis e inclusivos, “Accessible and inclusive environments and facilities must be made available to children with disabilities” (General comment No. 17, 2013). O brincar inclusivo deve ser proporcionado na educação pré-escolar e as crianças com deficiência devem ter acesso a oportunidades iguais de brincar.

Porém, também é relatado nos documentos que as crianças com deficiência enfrentam várias barreiras que restringem as suas oportunidades diárias de brincar, como se ilustra no seguinte excerto: “Many disabled children face multiple barriers that restrict their day-to-day opportunities to play.” (IPA, 2015).

1.2.2 Representações sobre o brincar no desenvolvimento das crianças

A análise de conteúdo aos documentos internacionais permitiu ainda perceber quais as representações expressas sobre o brincar no desenvolvimento das crianças tendo-nos possibilitados estabelecer as categorias e subcategorias apresentadas na tabela seguinte.

Tabela 9

Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Representações sobre o brincar no desenvolvimento das crianças

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
Contributos do brincar	Promove aprendizagens	2
	Proporciona momentos de prazer	2
	Melhora o desenvolvimento	2

Relativamente a este tema foi obtida uma única categoria e três subcategorias que resultaram de seis unidades de registo.

O brincar contribui, segundo os documentos, para promover aprendizagens, pois é um meio privilegiado de aprendizagem contribuindo para todas as formas de

aprendizagem. Para além do brincar ser essencial para o desenvolvimento físico, social, cognitivo, emocional e espiritual de qualquer criança, este é um meio de alcançar o desenvolvimento das crianças com deficiência.

2. Apresentação dos resultados das entrevistas

Os resultados deste estudo foram obtidos através de entrevistas realizadas a oito profissionais de educação, quatro da região de Lisboa e quatro da região do Porto. Inicialmente existia mais uma entrevistada em Lisboa, mas após a sua análise concluiu-se que face à escassa informação que tinha não era relevante ser analisada. Exposto isto os resultados são apresentados tendo em conta esta especificidade, e de acordo com as categorias definidas pela análise de conteúdo efetuada.

2.1. Região de Lisboa

2.1.1 Representações sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos profissionais de educação na zona de Lisboa permitiu perceber as representações que estes tinham sobre o brincar em crianças, em especial nas que apresentam desenvolvimento atípico. Na tabela 6 descreve-se o apuramento das categorias e subcategorias referentes a este tópico.

Tabela 10

Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Representações sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
Contributos do brincar	Promove aprendizagens	8
	Melhora o desenvolvimento em geral	8
	Incentiva o desenvolvimento de competências	1
	Fomento da superação de dificuldades	1
	Potencia o desenvolvimento pessoal, social e emocional	1
Fatores que interferem no modo como a criança brinca	Tipo de limitações apresentadas pela criança	9
	Limitações motoras	2
	Dificuldades na comunicação e no uso da linguagem	2
	Capacidades da criança	1
	Personalidade da criança: Timidez	1
	Gostos da criança	1
	Dificuldades cognitivas da criança	1
	Dificuldades da criança na gestão emocional	1
	Necessidades apresentadas	Estimulação
Apoio e incentivo do adulto		1

No que diz respeito a este tema foram identificadas 40 unidades de registo que se organizaram em três categorias e 15 subcategorias.

A categoria “Contributos do Brincar” foi aquela que foi mais identificada no discurso das participantes, nomeadamente na subcategoria “Promove aprendizagens” e na subcategoria “Melhora o desenvolvimento em geral”. As participantes consideram o brincar importante em idade pré-escolar realçando o conceito de que “o brincar é a base de toda a aprendizagem” (Lx3) sendo um facilitador dessa mesma aprendizagem pois “ao brincar aprendemos com mais facilidade” e que entre estes dois “há, sem dúvida, uma interligação.” (Lx4). Por outro lado, afirmam que o brincar é “muito importante para o desenvolvimento global da criança” (Lx4) e que “a influência do brincar no desenvolvimento de uma criança com um desenvolvimento atípico é enorme” (Lx3) realçando a importância do mesmo em crianças com DA. O brincar segundo as mesmas, também contribui para incentivar o desenvolvimento de competências, para potenciar o desenvolvimento pessoal, social, emocional e cognitivo e em alguns casos “Contribui para ultrapassar as suas dificuldades” (Lx1).

Também a categoria “Fatores que interferem no modo como a criança brinca” teve especial relevo neste tema. Através da subcategoria “Tipo de limitações apresentadas pela criança” podemos perceber que as participantes consideram que “as limitações da criança, interferem no brincar” (Lx1) e que a “brincadeira fica comprometida em todas as vertentes” (Lx2). Apontam ainda como principais fatores que interferem no modo como a criança brinca, as dificuldades na comunicação e no uso da linguagem e as limitações motoras remetendo-nos para a ideia de que “se a criança tiver dificuldades na linguagem e comunicação por vezes afasta-se dos colegas na hora do brincar” (Lx1). Segundo as mesmas, a criança com DA necessita de “um estímulo diferente” (Lx2) e “precisam mais do apoio do adulto” (Lx4) para brincar.

2.1.2 Perceções que as profissionais de educação têm sobre o modo como as crianças com DA brincam

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos profissionais de educação na zona de Lisboa permitiu perceber também as suas perceções sobre o modo como as

crianças com DA brincam, tendo sido feito o levantamento através da definição das categorias e subcategorias apresentadas na tabela seguinte.

Tabela 11

Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Percepções sobre o modo como as crianças com DA brincam

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
Parceiros de brincadeira	Pares	5
	Preferência por brincar sozinho	3
	Adulto	2
Características das brincadeiras	Menor tempo de envolvimento na brincadeira	2
	Dificuldade em concluir as brincadeiras	1
	Preferência por brincar em determinadas áreas	1
	Preferência pelas mesmas áreas que os pares	1
Brinquedos e materiais usados	Brinquedos/recursos sensoriais	1
	Brinquedos de natureza simbólica	1
	Gosto por pinturas	1
	Legos	1
	Triciclos na ausência de problemas motores	1
	Baloços na ausência de problemas motores	1
	Escorregas na ausência de problemas motores	1
	Dispositivos electrónicos	1
	Livros	1
	Jogos	1
	Blocos lógicos	1
	Carrinhos	1
	Escolha dependente das dificuldades da criança	1
	Utilização do mesmo tipo de brinquedos que as outras crianças	1
	Utilização distinta dos brinquedos	1

Neste tema foram identificadas 30 unidades de registo que se organizaram em três categorias e 22 subcategorias.

Ao caracterizarem a forma como as crianças com desenvolvimento atípico brincam, os participantes da zona de Lisboa identificaram os seus “Parceiros de Brincadeira” e a maior parte descreve que as crianças com DA costumam brincar “Com os colegas mais próximos” (Lx1) e “Têm preferência com os seus grupos de pares” (Lx3). Porém, é realçada a ideia de que algumas preferem brincar sozinhas, tais como as crianças com MD e com PEA e outras “brincam com o adulto” (Lx1).

Foi referido que as crianças com DA “brincam menos tempo” (Lx3) envolvendo-se menos nas suas brincadeiras quando comparadas com as crianças de DT. Algumas profissionais salientam que estas crianças têm dificuldade em concluir as brincadeiras e têm preferência sempre pela mesma área remetendo-nos para a ideia de que “o tempo de concentração que cada criança com desenvolvimento atípico tem por vezes não é suficiente para concluir a brincadeira” (Lx3).

Por fim, os participantes enumeram na categoria “Brinquedos e brincadeiras preferidas” brinquedos diversos com diferentes características utilizados pelas crianças com DA, como exemplo brinquedos sensoriais, brinquedos de natureza simbólica, jogos, livros, entre outros. Contudo, referem que esta escolha está dependente das dificuldades da própria criança realçando a ideia de que as crianças “brincam com os mesmos brinquedos das outras se não tiverem muitas dificuldades” (Lx1).

2.1.3 Papel dos profissionais quanto ao brincar de crianças com DA

Através da análise de conteúdo efetuada às entrevistas conseguimos alcançar a percepção que os profissionais de educação têm relativamente quanto ao seu papel no brincar de crianças com DA, onde foram identificadas categorias e subcategorias presentes na tabela que se apresenta em seguida.

Tabela 12

Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Papel dos profissionais quanto ao brincar de crianças com DA

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	FREQUÊNCIA
Envolvimento nas brincadeiras	Enquanto parceiro	6
	Enquanto participante	5
	Enquanto mentor	5
	Enquanto suporte à resolução de problemas	1
Estruturação do ambiente educativo	Criação de espaços promotores do brincar	6
	Organização de espaços para a criança brincar sozinha	4
	Disponibilização de materiais ao alcance da criança	2
	Escolha de materiais e brinquedos adequados	1
Incentivo	Motivação das outras crianças	4
	Motivação da criança com DA	3
	Apoio no estabelecimento de interações	2
	Encorajamento	1
Observação e fomento do desenvolvimento da criança	Observação da criança para compreensão das suas competências e progressos	2
	Estimulação de competências	1
	Promoção do desenvolvimento de capacidades	1
Fatores que condicionam o papel do adulto	Características da criança	1
	Dificuldades da criança	1
Organização do grupo	Promoção da integração das crianças	2

No que diz respeito a este tema foram identificadas 48 unidades de registo, que se organizaram em seis categorias e 18 subcategorias.

O papel do adulto no brincar de crianças com DA é salientado pelas participantes ao longo das entrevistas como alguém que se envolve nas brincadeiras não só como participante pois deve “brincar com elas” (Lx2), mas acima de tudo como

parceiro, ou seja, “os adultos só devem assumir o papel de parceiro de brincadeira” (Lx3). Mas também têm essencialmente um papel enquanto mentor, ou seja, é aquele que orienta a brincadeira uma vez que segundo as participantes, as crianças com DA necessitam de orientação para o brincar pois “têm que ser mais orientadas” (Lx3) e assim, o adulto ajuda a “criança que não entende o objetivo do jogo/brincadeira” (Lx3).

De acordo com as participantes entrevistadas os profissionais assumem ainda o papel relacionado com a “Estruturação do ambiente educativo”. A análise efetuada aos dados recolhidos permitiram perceber que as participantes consideram que o papel do adulto é o de “Criar espaços promotores do brincar”, ou seja, este “deve criar oportunidades para o brincar” (Lx1) em que a criança tenha espaços que lhe permitam brincar sozinha, pois “o adulto por vezes não consegue aperceber-se quando deve dar a liberdade à criança para começar a fazer a atividade de uma forma um pouco mais autonomamente” (Lx3), mas o adulto também “deve dar espaço para que durante a brincadeira a criança brinque sozinha, para ele ver as suas competências e progressos” (Lx1). Estas condições devem ocorrer quer na sala de atividades quer no recreio onde o adulto vai “colocando materiais ao alcance da criança” (Lx1) e brinquedos adequados às necessidades das mesmas.

O “Incentivo” é uma outra categoria que surge neste tema, pois o adulto é considerado pelas participantes, como alguém que deve assumir um papel de motivador da criança com DA, mas este também deve motivar “o restante grupo para a interação com a criança” (Lx1) e “deve pedir ajuda aos colegas do grupo para que brinquem com ela” (Lx1). E o adulto torna-se assim, num apoio no estabelecimento dessas interações que ocorrem durante o brincar conduzindo a criança com DA a integrar-se no grupo, salientando-se desta forma, a ideia de que a criança com DA “tem que ter a ajuda do adulto nas suas dificuldades e na interação com os restantes pares.” (Lx1).

O adulto é considerado ainda como alguém que observa e fomenta, através do brincar, o desenvolvimento das próprias crianças: Enquanto a criança brinca o adulto observa as suas competências e progressos, “potenciando as suas capacidades” (Lx1).

Através da categoria “Fatores que condicionam o papel do adulto” podemos indagar que qualquer tipo de papel assumido pelo adulto “Depende de cada criança, das suas características e dificuldades” (Lx1).

Por último, é salientado que cabe ainda ao adulto a organização do grupo de forma a promover a “integração no grupo” (Lx2) e a “Igualdade” (Lx2) da criança com DA.

2.1.4 Estratégias utilizadas para integrar o brincar nas práticas e nos contextos educativos

Para melhor perceber de que forma os profissionais de educação integravam o brincar nas suas práticas e nos seus contextos educativos foram analisados os dados relativos às estratégias utilizadas por estes e as suas opiniões sobre as estratégias utilizadas tendo sido estabelecidas as categorias e subcategorias que se apresentam na seguinte tabela.

Tabela 13

Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Estratégias utilizadas para integrar o brincar nas práticas e nos contextos educativos

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
Relacionadas com os contextos e as atividades	Recurso ao espaço exterior	4
	Promoção do brincar na sala de atividades	3
	Promoção do brincar em momentos de brincadeira livre	1
	Recurso a atividades diárias e dirigidas	1
Relacionadas com o grupo	Dinamização de jogos de grupo	3
	Organização de momento livres em diversos contextos	1
Relacionadas com a criança	Interação em áreas de interesse da criança	2

Relativamente a este tema foram obtidas três categorias e sete subcategorias que resultaram de 15 unidades de registo.

As estratégias utilizadas pelas participantes estão relacionadas com a criança, com o grupo, com os contextos onde decorrem e com o tipo de atividades desenvolvidas. Relativamente aos contextos e às atividades, as participantes referem que recorrem ao espaço exterior e à sala de atividades para promoverem o brincar. Fazem-no “Criando momentos diários de brincadeira livre, na sala ou no recreio” (Lx1) e “nas atividades diárias mesmo que sejam dirigidas” (Lx1).

Integram o brincar “criando jogos de grupo em que todos participam” (Lx1) e em momentos livres em diversos contextos. Há quem saliente que a “Interação em áreas de interesse da criança” (Lx2) é uma das estratégias utilizadas.

No que diz respeito às suas opiniões sobre as estratégias utilizadas, apresenta-se os resultados da análise de conteúdo na próxima tabela.

Tabela 14

Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Opinião sobre as estratégias utilizadas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
Considerações gerais	Importância do brincar sozinho	3
	Possível impacto negativo da intervenção do adulto	2
	Eficácia das estratégias usadas	2
Potencialidades	Promoção do desenvolvimento global das crianças	2
	Incremento da socialização das crianças	1
	Melhoria do conhecimento das crianças	1
	Superação das dificuldades sentidas pelas crianças	1
	Auxílio na consolidação das aprendizagens	1
	Promoção da inclusão	1

As opiniões das participantes foram organizadas em duas categorias, “Considerações gerais” e “Potencialidades”.

Na categoria “Considerações gerais” algumas das entrevistadas refletem sobre a importância do brincar sozinho, sobre o impacto e a eficácia das estratégias a que recorrem. Assim, consideram que a criança deve “aprender a brincar sozinha” (Lx1) e que o adulto “deve dar espaço para que durante a brincadeira a criança brinque sozinha, para ele ver as suas competências e progressos” (Lx1). As estratégias podem ter, segundo estas participantes, um impacto negativo, “a criança vai ficando demasiado dependente por saber que tem o adulto sempre ali ao lado” (Lx3). Duas participantes consideram as suas estratégias eficazes.

Apontam igualmente uma série de potencialidades relativas às estratégias que implementam, dando mais ênfase ao facto de estas promoverem o desenvolvimento global de todas as áreas. Mas também mencionam que as estratégias permitem observar cada criança percebendo as suas capacidades e competências levando a uma consolidação de aprendizagens. Referem ainda que com estas estratégias as crianças com DA “podem participar sempre” (Lx3), que as mesmas são importantes “para promover a socialização” (Lx2) e a “a inclusão da criança no grupo” (Lx1).

2.1.5 Dificuldades no âmbito da prática educativa e formas de resolução

Por fim, foi feita a análise de conteúdo às entrevistas das participantes, para entender quais as dificuldades sentidas no âmbito da prática educativa e quais as formas de resolução que procuram implementar. Os resultados obtidos encontram-se descritos através das categorias e subcategorias apresentadas na seguinte tabela.

Tabela 15

Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Dificuldades no âmbito da prática educativa e formas de resolução

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
Relacionadas com a criança	Comportamento Impulsivo	1
	Manifestação de frustração	1
	Parco tempo de concentração	1
	Falta de interesse	1
Relacionadas com os recursos	Escolha de brinquedos e outros materiais	1
Estratégias usadas ultrapassar as dificuldades	Adaptação de materiais às necessidades da criança	1
	Adequação do tempo de duração dos jogos	1
	Promoção de atividades lúdicas	1
	Captção da atenção da criança	1
	Promoção do apoio dos pares	1

Neste tema através dos discursos das participantes foram identificadas dez unidades de registo que levaram ao surgimento de três categorias e dez subcategorias.

Como dificuldades apontadas pelas participantes na operacionalização das estratégias, destacam-se as relacionadas com a criança em detrimento das relacionadas com os recursos ou espaços. Os dados indicam que as participantes manifestam dificuldades relacionadas com o comportamento das crianças, ao nível da frustração e com o seu “pouco tempo de concentração” (Lx2). Algumas participantes ressaltam que as suas dificuldades passam frequentemente “pela escolha ou adaptação dos brinquedos e materiais” (Lx1) às necessidades de cada criança.

Para colmatar tais dificuldades, as participantes afirmam que adaptam materiais às necessidades e capacidades das crianças. Por outro, de forma a minimizar as dificuldades sentidas uma das estratégias apontadas é a de “realizar jogos mais curtos” (Lx3) para que “as crianças se sintam mais motivadas e não se distraiam com tanta facilidade” (Lx3). As participantes realizam assim, as atividades de “forma lúdica” (Lx2) tentando “captar atenção das crianças” (Lx2) promovendo até o apoio dos pares indicada pela expressão “procuro que a criança seja apoiada por um colega ou pelo grupo.” (Lx4).

2.2 Região do Porto

2.2.1 Representações sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos profissionais de educação da região do Porto permitiu perceber as representações que estes tinham sobre o brincar

em crianças, em especial em crianças com desenvolvimento atípico tendo-se estabelecido as categorias e subcategorias apresentadas na tabela seguinte.

Tabela 16

Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Representações sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
Contributos do brincar	Promove aprendizagens	16
	Melhora o desenvolvimento em geral	6
	Potencia o desenvolvimento pessoal, social e emocional	5
	Promove a imaginação e criatividade	3
	Estimula o desenvolvimento cognitivo	3
	Estimula a comunicação e a partilha	2
	Proporciona momentos de prazer	2
	Promove a cooperação e o respeito por si e pelo outro	2
Fatores que interferem no modo como a criança brinca	Tipo de limitações apresentadas pela criança	8
	Limitações motoras	3
	Dificuldades na comunicação e no uso da linguagem	3
	Dificuldades sensoriais e percetivas da criança	3
	Dificuldades cognitivas da criança	3
	Dificuldades ao nível da interação social	2
	Gostos da criança	1
	Capacidades da criança	1
	Dificuldades da criança na gestão emocional	1
Necessidades apresentadas	Presença e vigilância do adulto	6
	Apoio e incentivo do adulto	3
	Apoio de pares	2
	Oportunidades para brincar	1
	Intervenção e modelação do adulto	1
Semelhanças entre o brincar das crianças com DT e com DA	Motivação para a actividade	2
	Manifestação de sentimentos de alegria	1
	Tipo de aquisições efetuadas	1
Modos de brincar e aprender	Através da ação	1
	Através da exploração	1
	Através de sorrisos, movimentos e vocalizações	1

No que diz respeito a este tema foram identificadas 84 unidades de registo que se organizaram em 15 categorias e 28 subcategorias.

As opiniões relacionadas com a categoria “Contributos do Brincar” foram aquelas que foram mais identificadas no discurso das participantes, nomeadamente na subcategoria “Promove aprendizagens” e na subcategoria “Melhora o desenvolvimento em geral”. As participantes consideram o brincar importante em idade pré-escolar sendo este “um meio privilegiado para aprender” (P1) realçando a ideia de que “as crianças com desenvolvimento atípico ou não, aprendem ... brincando, ...” (P2). Por outro lado, afirmam que “Proporcionar brincadeiras que podem ser simples mimos, são essenciais”

(P2) para as crianças com DA realçando assim a importância do mesmo no seu desenvolvimento. Consideram que “o lúdico no pré escolar é envolto em todas as situações de aprendizagem” (P2) e entre o brincar e aprendizagem existe uma “uma relação direta” (P3) e uma “relação de proximidade” (P3), ou seja, estão interligados.

O brincar “está na base das áreas gerais do desenvolvimento global” (P3), contribuindo para incentivar o desenvolvimento de competências, para potenciar o desenvolvimento pessoal, social, emocional e cognitivo “... de uma forma integrada e integradora” (P4). As participantes realçam também que “...as brincadeiras...ajudam a criança a pensar a realidade de forma criativa” (P1), a promover a imaginação, a comunicação e a partilha, a cooperação e o respeito por si e pelo outro.

Também a categoria “Fatores que interferem no modo como a criança brinca” teve especial ênfase neste tema. Através da subcategoria “Tipo de limitações apresentadas pela criança” podemos perceber que as participantes consideram que “a criança com DA poderá apresentar limitações que podem limitar as suas ações” (P1) e “impedem a criança de usufruir de momentos lúdicos” (P1), reforçando que as mesmas “estão em desvantagem pela própria limitação que possuem” (P3).

Apontam ainda como principais fatores que interferem no modo como a criança brinca, as dificuldades na comunicação e no uso da linguagem, as limitações motoras, as dificuldades sensoriais e perceptivas, cognitivas e as dificuldades ao nível da interação social remetendo-nos para a ideia de que o brincar está sempre comprometido.

Segundo as mesmas, “a criança com DA necessita sempre da presença” (P1), “orientação e vigilância de um adulto” (P1) para brincar, bem como do apoio e do incentivo deste para brincar e para interagir com os pares.

Ainda dentro desta temática, as participantes relatam “Semelhanças entre o brincar das crianças com DT e com DA”, referem que alegria e a motivação que as crianças com DT e com DA manifestam durante os momentos de brincadeira é semelhante, sendo idênticas as aquisições que resultam dessas brincadeiras. Por último, mencionam três modos de brincar e de aprender, pela ação e pela exploração uma vez que “as crianças com desenvolvimento atípico ou não, aprendem fazendo, ... e explorando”, e que numa criança “com limitação motora, o brincar passa pela reação que obtemos, do sorriso do baloiçar, do balbuciar” (P2).

2.2.2 Percepções que as profissionais de educação têm sobre o modo como as crianças com DA brincam

A análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos profissionais de educação na região do Porto permitiu perceber as percepções que estas profissionais têm sobre o modo como as crianças com DA brincam, tendo sido feito o levantamento através do apuramento das categorias e subcategorias apresentadas na tabela seguinte.

Tabela 17

Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Percepções sobre o modo como as crianças com DA brincam

CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	FREQUÊNCIA
Parceiros de brincadeira	Pares	3
	Preferência por brincar sozinho	2
	Adulto	2
Finalidades do brincar	Interagir e socializar	3
	Comunicar	1
Características das brincadeiras	Menor tempo de envolvimento na brincadeira	3
	Preferência por brincar sempre da mesma forma	2
	Dificuldade na regulação de comportamentos face a imprevistos	2
	Preferência por brincadeiras que as motivam	1
	Menor espontaneidade	1
	Menor tempo de concentração na brincadeira	1
Brinquedos e materiais usados	Brinquedos/recursos sensoriais	6
	Brinquedos de natureza simbólica	2
	Carrinhos	2
	Escolha dependente do desenvolvimento da criança	2
	Gosto por pinturas	1
	Construções	1
	Animais	1
	Livros	1
	Bolas	1
	Objetos reais	1
	Escolha dependente das suas capacidades motoras	1

Neste tema foram identificadas 40 unidades de registo que se organizaram em três categorias e 22 subcategorias.

Ao caracterizarem a forma como as crianças com desenvolvimento atípico brincam, as participantes identificaram os seus “Parceiros de Brincadeira” e a maior parte descreve que as crianças com DA costumam brincar “com os seus pares”. No entanto, é realçada a ideia de que algumas preferem brincar sozinhas, e que “se for um autista, é normal que goste de brincar sozinha” (P4), outras gostam de brincar “com os seus ... cuidadores” (P1).

Na categoria “Finalidades do brincar” as participantes salientam que o brincar para as “crianças com desenvolvimento atípico, torna-se um veículo de interação” (P2), permitindo a comunicação e a inserção no grupo de pares.

Foi referido igualmente que nas crianças com DA “a capacidade de permanência numa brincadeira” (P2) é menor, estas envolvem-se menos nas suas brincadeiras e manifestam menor tempo de concentração quando comparadas com as crianças com DT. Ainda no que se refere às “Características das brincadeiras“, são descritas pelas participantes preferências e dificuldades no brincar de determinadas crianças com DA, tais como “as crianças com o Síndrome do Espectro de Autismo, por exemplo, demonstram interesse particular por uma temática e todo o seu dia gira em torno dessa temática” (P4) e “em momentos de maior tensão e agitação, os objetos que manuseia são utilizados de forma mais agressiva” (P4).

Por fim, os participantes enumeram na categoria “Brinquedos e brincadeiras preferidas” brinquedos diversos com diferentes características utilizados pelas crianças com DA, como exemplo brinquedos sensoriais, brinquedos de natureza simbólica, carrinhos, livros, entre outros. Contudo, referem que esta escolha está dependente do desenvolvimento da própria criança realçando a ideia de que as crianças brincam “com tudo que seja adequado ao seu desenvolvimento” (P1) e “das capacidades motoras que possuem” (P1).

2.2.3 Papel dos profissionais quanto ao brincar de crianças com DA

Através da análise de conteúdo efetuada às entrevistas conseguimos alcançar a perceção que os profissionais de educação têm relativamente quanto ao seu papel no brincar de crianças com DA, onde foram identificadas categorias e subcategorias presentes na tabela que se apresenta em seguida.

Tabela 18

Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Papel dos profissionais quanto ao brincar de crianças com DA

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
Envolvimento nas brincadeiras	Enquanto participante	7
	Enquanto mentor	5
	Enquanto mediador	2
	Nos diferentes contextos	2
	Enquanto suporte à resolução de problemas	1
Observação e fomento do	Promoção do desenvolvimento de capacidades	3
	Observação da criança para compreender o modo como	2

desenvolvimento da criança	a brincadeira decorre	
	Observação da criança para compreensão das suas competências e progressos	2
	Estimulação de competências	2
	Observação da criança para compreender as suas necessidades	1
Incentivo	Motivação da criança com DA	3
	Motivação das outras crianças	1
	Apoio no estabelecimento de interações	1
	Elogio	1
Estruturação do ambiente educativo	Criação de espaços promotores do brincar	2
	Disponibilização de materiais ao alcance da criança	1
	Escolha de materiais e brinquedos adequados	1
Organização do grupo	Promoção da integração das crianças	2
	Preparação das crianças	1
Fatores que condicionam o papel do adulto	Características da criança	2

No que diz respeito a este tema foram identificadas 42 unidades de registo, que se organizaram em seis categorias e 20 subcategorias.

O papel do adulto no brincar de crianças com DA é salientado pelas participantes ao longo das entrevistas como alguém que se envolve nas brincadeiras não só como mentor, pois “o adulto deve ser orientador ... das brincadeiras” (P3), uma vez que “a criança com DA necessita sempre da ...orientação... de um adulto” (P1). Mas acima de tudo o adulto é referido como participante, ou seja, “os adultos também são parte integrante” (P4) do brincar e deve “Intervir quando pertinente, necessário e/ou solicitado” (P4). Este papel que o adulto desempenha deve ser adotado em todos os contextos, ou seja, “deve ser assumido além da sala de atividades e recreio, também no refeitório, ginásio, biblioteca... em todos os locais de aprendizagem da escola.” (P3).

O adulto é considerado como alguém que observa e fomenta através do brincar o desenvolvimento das próprias crianças, enquanto a criança brinca o adulto deve “aproveitar os momentos para desenvolver de forma harmoniosa as capacidades das crianças” (P1), observando as suas competências e progressos e “a promover com intencionalidade educativa as competências onde se verificam maiores lacunas potenciando as suas capacidades” (P4).

O “Incentivo” é uma outra categoria que surge neste tema, pois o adulto é considerado pelas participantes, como alguém que deve assumir um papel de motivador da criança com DA. Cabe-lhe a ele ser “entusiasta quando alguma criança não demonstra interesse em fazê-lo.” (P4), mas este também deve “motivar os pares a

interagir sempre” (P2). Tornando-se assim, num apoio no estabelecimento dessas interações que ocorrem durante o brincar. É ainda reforçado por uma participante que o adulto deve elogiar a criança com DA para aumentar a sua auto-estima e autoconceito.

Na categoria “Estruturação do ambiente educativo”, analisamos que as participantes consideram que o papel do adulto é o de “Criar espaços promotores do brincar”, ou seja, este deve criar “situações que promovam as brincadeiras no interior e exterior” (P2), disponibilizando materiais e brinquedos adequados para as crianças. É salientado pelas participantes que cabe também ao adulto a organização do grupo de forma a “levar a criança a integrar-se” (P1).

Por último, na categoria “Fatores que condicionam o papel do adulto” podemos perceber que qualquer tipo de papel assumido pelo adulto “depende da problemática da criança” (P3).

2.2.4 Estratégias utilizadas para integrar o brincar nas práticas e nos contextos educativos

Para melhor perceber de que forma os profissionais de educação integravam o brincar nas suas práticas e nos seus contextos educativos foram analisados os dados relativos às estratégias utilizadas segundo estes e as suas opiniões sobre as estratégias empregues tendo sido obtidas as categorias e subcategorias que se apresentam na seguinte tabela.

Tabela 19

Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Estratégias utilizadas para integrar o brincar nas práticas e nos contextos educativos

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
Relacionadas com a criança	Promoção do interesse e motivação	3
	Elogio	3
	Promoção de atividades a pares/pequeno grupo	2
	Promoção de atividades agradáveis	1
	Promoção de atividades exigentes	1
	Motivação	1
Relacionadas com os contextos e as atividades	Promoção do brincar em diversos contextos	4
	Participação espontânea nas brincadeiras desenvolvidas na sala	2
	Promoção do brincar na sala de atividades	1
	Promoção do brincar em momentos de brincadeira livre	1
	Planeamento de atividades em equipa	1
	Recurso a atividades diárias e dirigidas	1
Relacionadas com o grupo	Dinamização de jogos de grupo	2
	Explicitação em grupo de regras e papéis	2

Relativamente a este tema foram obtidas três categorias e 14 subcategorias que resultaram de 24 unidades de registo.

As estratégias utilizadas pelas participantes estão relacionadas com a criança, com o grupo, com os contextos onde decorrem, com o tipo de atividades desenvolvidas e com o grupo.

Nas estratégias relacionadas com a criança, referem que usam estratégias que permitem promover o interesse e a motivação das crianças pelos espaços de brincadeira e utilizam o elogio “tendo em vista o sucesso do aluno.” (P3). Realizam estratégias agradáveis e também exigentes, em pares ou em pequenos grupos, mas reforçam que têm “em conta a motivação pessoal do aluno” (P3).

Relativamente aos contextos e às atividades, as participantes referem que promovem o brincar “em todos os espaços do jardim de infância” (P3), nos mais diversos contextos. Salientam que “todas as atividades partem e usam o lúdico” (P2) desenvolvendo, assim, ”brincadeiras livres ou orientadas” (P4). Integram o brincar dinamizando jogos de grupo, definindo e “organizando o espaço e o tempo com as crianças, de modo a que tenham perfeita consciência do que existe e do que é possível realizar” (P4).

No que diz respeito às suas opiniões sobre as estratégias utilizadas, apresenta-se os resultados obtidos na próxima tabela.

Tabela 20

Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Opinião sobre as estratégias utilizadas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
Considerações gerais	Possível impacto negativo da intervenção do adulto	4
	Possível impacto positivo da intervenção do adulto	2
	Eficácia das estratégias que recorrem à contextualização das aprendizagens	2
	Eficácia das estratégias que implicam brincadeiras a par	1
Potencialidades	Promoção do desenvolvimento global das crianças	1
	Estabelecimento de um sentimento de proximidade	1
	Estabelecimento de um sentimento de segurança	1
	Promoção da inclusão	1

Relativamente às opiniões das participantes foram apuradas 13 unidades de registo, oito subcategorias tendo-se definido duas categorias, “Considerações gerais” e “Potencialidades”.

Na categoria “Considerações gerais” algumas das entrevistadas refletem sobre o possível impacto negativo e positivo da intervenção do adulto no brincar das crianças com DA e sobre a eficácia das estratégias a que recorrem. Pelo lado positivo, identificam que a intervenção do adulto no brincar é vantajosa para as crianças com DA. Pelo lado negativo, afirmam que a intervenção do adulto leva a que a criança tenha pouca autonomia.

Sobre a eficácia das estratégias relatam que as mais eficazes são as que implicam “aprendizagens contextualizadas, por ex. se quero que aprenda a usar os talheres, brinco na sala com plasticina e talheres de brincar, para cortar” (P2) e as “de brincadeira a par” (P4).

Apontam algumas potencialidades relativas às estratégias que implementam, desde o facto de promoverem o desenvolvimento global de todas as áreas, e permitirem uma maior proximidade e segurança às crianças. Mas também mencionam que com estas estratégias o adulto “incentiva à inclusão de todos no grupo” (P4) inclusive, as crianças com DA.

2.2.5 Dificuldades no âmbito da prática educativa e formas de resolução

Por fim, a análise de conteúdo às entrevistas das participantes permitiu entender quais as dificuldades sentidas no âmbito da prática educativa e quais as formas de resolução que procuram implementar, como se demonstra através das categorias e subcategorias apresentadas na seguinte tabela.

Tabela 21

Categorias, subcategoria e frequência de unidades de registo no tema Dificuldades no âmbito da prática educativa e formas de resolução

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	FREQUÊNCIA
Relacionadas com a criança	Comportamento Impulsivo	1
	Identificação dos interesses	1
Relacionadas com os recursos	Escassez de brinquedos e outros materiais adequados	1
Relacionadas com os espaços e recursos humanos	Escassez de recursos humanos	1
	Características do espaço físico	1
Estratégias usadas ultrapassar as dificuldades	Adaptação de materiais às necessidades da criança	1
	Adaptação de materiais às capacidades da criança	1
	Adequação do espaço da sala de atividades	1
	Adequação dos objetivos ao nível de desenvolvimento	1
	Aceitação da criança com DA como criança	1
	Dar tempo e espaço às crianças	1
	Frequência de ações de formação sobre CAA	1

Neste tema através dos discursos das participantes foram identificadas 12 unidades de registo que levaram à definição de quatro categorias e 12 subcategorias.

Como dificuldades apontadas pelas participantes na operacionalização das estratégias, destacam-se as relacionadas com a criança e as relacionadas com os recursos ou espaços. Os dados indicam que as participantes manifestam dificuldades relacionadas com o comportamento das crianças, “quando estão em momentos de maior tensão emocional e em que rejeitam o contacto próximo com alguém” (P4) e com a identificação dos seus reais interesses. Algumas ressaltam que as dificuldades se relacionam “com a falta de material adequado” (P1), com a falta de recursos humanos e até com o próprio espaço físico.

Para colmatar tais dificuldades, as participantes afirmam que adaptam e criam materiais adequados às necessidades e capacidades das crianças e “adequam os espaços” (P1).

Por outro lado, há quem afirme que parte “sempre do princípio que a criança de comportamento atípico é uma criança e que terá de ser tratada como tal” (P2), dando-lhe mais tempo e espaço. Por fim, é mencionada a frequência de formação sobre sistemas alternativos e aumentativos de comunicação, para ultrapassar as dificuldades.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O objetivo principal deste estudo é compreender o papel do brincar nos normativos nacionais e internacionais e as conceções que os profissionais de educação têm sobre: o brincar em crianças com desenvolvimento atípico, o seu papel e as estratégias utilizadas para integrarem o brincar nas suas práticas e nos contextos educativos. Neste sentido, os resultados obtidos neste estudo serão discutidos tendo em conta as questões de investigação apresentadas.

Quanto à organização do tópico, a discussão dos resultados será exposta considerando: (i) o lugar do brincar em documentos oficiais; (ii) as representações dos profissionais de educação sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico; (iii) o papel que os profissionais de educação desempenham no brincar; (iv) as

estratégias utilizadas pelos profissionais de educação para integrarem o brincar nas suas práticas e nos seus contextos educativos.

3.1 Lugar do brincar em documentos oficiais

Brincar está patente nos documentos analisados como um direito, como um ato natural e espontâneo de qualquer criança, independentemente da sua condição física, social ou cultural. A análise efetuada aos vários documentos permite perceber a importância dada ao brincar na infância, sendo entendida como uma atividade vital para o desenvolvimento de toda e qualquer criança, salvaguardando que em crianças com algum tipo de deficiência este direito é ainda mais relevante. Neste mesmo sentido, Neto afirma que “A investigação científica tem vindo a demonstrar que o comportamento de brincar durante os primeiros anos de vida tem muitas vantagens no desenvolvimento humano: na estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais; na evolução da linguagem e literacia; na capacidade de adaptação física e motora; na estruturação cognitiva e resolução de problemas; nos processos de sociabilização e, finalmente, na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional”(Neto, 2017,p.17).

É interessante perceber que apenas os documentos oficiais orientadores da prática educativa reportam o papel do adulto no brincar. Especificando, nesse documento entende-se que o adulto é alguém que se envolve nas brincadeiras como participante e observador, mas que não deve interferir nas iniciativas das crianças. No entanto, estudos demonstram-nos que as crianças com algum tipo de limitação enfrentam diversos desafios quando brincam tais como, dificuldade em iniciar/manter a brincadeira, entender/seguir regras, medo de experimentar atividades diferentes ou mais complexas e, muitas dessas crianças sentem-se mesmo excluídas (Besio & Stancheva-Popkostadinova, 2018). Neste sentido concorda-se com Brodin (1999), segundo a qual é necessário que seja adulto a proporcionar o material necessário para estimular corretamente as crianças com deficiência e, sobretudo estar presente nos momentos de brincadeira, proporcionando uma melhoria das suas funções executivas permitindo que a mesma se relacione mais facilmente com o exterior.

3.2. Representações dos profissionais de educação sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico

A análise de conteúdo realizada evidenciou que todos os profissionais de educação, tanto de Lisboa como do Porto, consideram que o brincar contribui para o desenvolvimento da criança apontando uma série de mais valias assumidas nas diferentes subcategorias apuradas. De salientar que o contributo do brincar para o desenvolvimento da criança foi mais destacado pelos profissionais da região do Porto realçando estes a importância dada ao brincar no desenvolvimento da criança.

Todavia, de uma forma geral, todos os profissionais consideram o brincar fundamental para a aprendizagem e que este faz parte do desenvolvimento de qualquer criança, assumindo um papel preponderante em crianças com DA. De facto, esta atividade deve ser considerada “um meio privilegiado de aprendizagem que leva ao desenvolvimento de competências transversais a todas as áreas do desenvolvimento e aprendizagem” (Silva et al., 2016, p. 12). Competências estas enumeradas ao longo das entrevistas pelas diferentes participantes que consideram que o brincar e aprendizagem estão interligados remetendo-nos para a ideia de que “brincar é a atividade natural da iniciativa da criança que revela a sua forma holística de aprender” (Silva et al., 2016, p. 10). As representações das participantes no presente estudo parecem também estar em consonância com outros autores evidenciam esta perspetiva sobre o brincar como um facilitador da aprendizagem uma vez que “vai proporcionar situações imaginárias em que ocorrerá o desenvolvimento cognitivo e irá proporcionar, também, fácil interação com pessoas, as quais contribuirão para um acréscimo de conhecimento” (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008, p.179).

Estas ideias também estão patentes nos documentos analisados que vai de encontro aos discursos dos profissionais de educação deste estudo. Todos estão cientes da importância do brincar no desenvolvimento da criança referindo-o como um meio privilegiado da aprendizagem, ideia esta também evidente em vários documentos.

A influência do brincar nas crianças com DA também foi referenciada pelas entrevistadas como sendo importante e essencial. Neste mesmo sentido Brodin (1999) afirma que o brincar é ainda mais importante uma criança que tenha algum tipo de deficiência, pois torna-se numa ferramenta de aprendizagem. Também Cordazzo e

Vieira (2007) referem que a brincadeira pode ser considerada uma ferramenta e ser utilizada como um estímulo dos processos de desenvolvimento e aprendizagem para crianças que apresentem algumas dificuldades de aprendizagem.

Segundo as participantes, as limitações que as crianças apresentam altera a forma de brincar e o tipo de brincadeiras que desenvolvem, apontando diversos fatores que interferem nesse ato. Estes resultados vão ao encontro de Bulgarelli et al. (2018) quando referem que apesar do brincar ser uma atividade espontânea, voluntária e intrínseca no desenvolvimento da criança, crianças com limitações podem ser privadas de brincar como consequência direta das suas deficiências. Os principais fatores apontados pelas entrevistadas são as dificuldades na comunicação e no uso da linguagem e as limitações motoras. Contudo, as participantes da região do Porto ressaltam ainda que as dificuldades sensoriais e perceptivas, cognitivas e as dificuldades ao nível da interação social também comprometem o brincar destas crianças. Estas representações são coincidentes com os resultados demonstrados pelo estudo de Barton e Wolery (2010), em que qualquer deficiência (física, cognitiva ou sensorial) coloca uma barreira ao envolvimento espontâneo nas brincadeiras e nas atividades lúdicas.

Outro aspeto a destacar é que as crianças com desenvolvimento atípico apresentam, no brincar, segundo as participantes, características diferentes das encontradas no mesmo comportamento de crianças com desenvolvimento típico, tais como: menor envolvimento, menor tempo de concentração e maior dificuldade em concluir as brincadeiras. Mas, a maioria dos profissionais entrevistados salienta que estas crianças escolhem os seus pares para brincar, à exceção das crianças com PEA que têm preferência por brincar sozinhas. Apesar de as profissionais terem reportado estas diferenças, segundo Brodin (1999) existem mais semelhanças do que diferenças entre o brincar das crianças com e sem deficiência. Contudo, essas diferenças aumentam perante a gravidade e extensão das limitações que a criança apresenta, e das condições ambientais / contextuais existentes nos contextos que esta frequenta.

Ainda dentro deste tema, todas as participantes referiram uma série de brinquedos preferidos por crianças com DA. Os brinquedos sensoriais foram aqueles que se evidenciaram mais no discurso das participantes da região do Porto. Segundo

Nunes (2001) os brinquedos em crianças com MD devem ser escolhidos de acordo as preferências da criança, com o que pode aprender com eles e caso seja necessário adaptá-los as suas necessidades, como acontece com as crianças com problemas neuromotores graves que precisam de mais tempo para os observar e explorar. Todas as crianças que apresentam maiores dificuldades necessitam de brinquedos de fácil manipulação, que respondam ao toque, tenham ações alternativas e/ou sejam ativados por interruptores, para que ela perceba que se tocar algo acontece.

3.3 Papel que os profissionais de educação desempenham no brincar

Relativamente ao papel do adulto no brincar das crianças com desenvolvimento atípico com a realização do presente estudo foi possível verificar que as participantes consideram que o adulto deve ter um papel de agente neste processo, o qual passa pela motivação, envolvimento e intervenção no brincar da criança com DA. As profissionais entrevistadas consideram que cabe ao adulto potenciar o brincar participando de forma ativa no ato ora como parceiro ora como orientador. Esta perspetiva sobre o papel do adulto já havia sido evidenciada por alguns autores (Stanton-Chapman & Hadden, 2011) quando nos seus estudos observaram que algumas crianças precisam do apoio do adulto para que possam tirar o total partido das potencialidades do brincar e que as crianças com desenvolvimento atípico são as que mais beneficiam da intervenção naturalista do adulto no contexto quotidiano, principalmente, por este promover as interações entre pares. Ferreira (2019) no seu estudo cita Stanton-Chapman, referindo que os educadores são uma peça importante para o sucesso das interações entre pares de todas as crianças. Ao adulto cabe o papel de criar as oportunidades para que as interações entre pares aconteçam de forma natural e integrar nas rotinas e momentos de brincadeiras o desenvolvimento dessas competências.

Na opinião de Brodin (2005) as crianças normalmente brincam sem interferência dos adultos, porém, as crianças com incapacidades graves dependem dos pais ou cuidadores para o fazer. Portanto, “participação do/a educador/a, desde que não se sobreponha às intenções das crianças, permite alargar e enriquecer o brincar, e o jogo da iniciativa da criança” (Silva et al., 2016, p. 105)

Verificaram-se algumas diferenças nas opiniões das profissionais da região de Lisboa e da região do Porto, quanto a este aspeto. Enquanto que as participantes da região de Lisboa colocaram mais ênfase no papel do adulto como alguém que estrutura o ambiente educativo criando espaços promotores do brincar, as da região do Porto, também consideram essa questão, mas realçaram mais o facto deste ser alguém que observa e fomenta através do brincar o desenvolvimento das próprias crianças. No geral, as profissionais das duas regiões vão ao encontro do que está descrito em documentos oficiais quando estes referem que: “Observar e envolver-se no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permite ao/à educador/a conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas.” (Silva et al., 2016, p. 11) bem como “O/A educador/a promove o envolvimento ou a implicação da criança ao criar um ambiente educativo em que esta dispõe de materiais diversificados que estimulam os seus interesses e curiosidade.” (Silva et al., 2016, p. 11).

3.4 Estratégias utilizadas pelos profissionais de educação para integrarem o brincar nas suas práticas e nos seus contextos educativos

Os resultados apresentados evidenciam também algumas diferenças nas estratégias implementadas pelos profissionais de educação relativamente à integração do brincar nas suas práticas e contextos. No caso das participantes da região do Porto estas parecem atribuir mais importância às estratégias relacionadas com as crianças, ou seja, utilizam estratégias que promovem o interesse e a motivação da criança, a pares ou em pequenos grupos. Nogueira (2017) no seu estudo cita Kishimoto (1994) que partilha desta opinião ao afirmar que deve ser a criança a definir o seu jogo, tornando-o assim mais motivador e interessante para ela. Porém, no caso das participantes da região de Lisboa estas parecem privilegiar estratégias relacionadas com os contextos e com as atividades.

Algumas das estratégias encontradas nos discursos das participantes evidenciam a importância de promover o brincar em todos os contextos e em todas as atividades, mas também na organização do espaço e dos materiais em função das características do grupo e das crianças. Segundo Caprino (2016), o/a educador/a deve organizar os espaços de modo a que a criança tenha oportunidades para brincar e interagir com os

objetos e também com os colegas. Essa organização passa pela disponibilidade de materiais lúdicos adequados, adaptados ou projetados para serem acessíveis a todas as crianças, incluindo naturalmente as que apresentam um DA. No entanto é importante realçar a ideia de Brodin (1999), a qual afirma que é necessário que seja o adulto a proporcionar o material necessário para estimular corretamente as crianças com deficiência e, sobretudo estar presente nos momentos de brincadeira, proporcionando uma melhoria das suas funções executivas permitindo que a mesma se relacione mais facilmente com o exterior.

Alguns dos participantes refletem sobre a eficácia das estratégias colocadas em prática nos seus contextos referindo como as mais eficazes as que promovem a inclusão das crianças com desenvolvimento atípico e as que implicam brincadeiras a par e até implicam a contextualização das aprendizagens. Esta ideia vai ao encontro de Ferreira (2019) quando no seu estudo conclui que a presença das educadoras parece relevante para a inclusão das crianças com desenvolvimento atípico em situações de interação social com os seus pares, bem como, que as interações que esta mantém com as crianças são potenciadoras de um brincar social e que tal se deve ao tipo específico de estratégias que colocam em prática.

Segundo Vygotsky (2011) as crianças com um desenvolvimento atípico devem interagir com crianças que estejam com um melhor desenvolvimento e com adultos, permitindo que ocorra troca de saberes e de experiências, onde todos possam aprender juntos, de forma a superar as deficiências biológicas, imputadas por doenças ou síndromes.

As maiores dificuldades sentidas no brincar de crianças com DA ao longo da prática das participantes prendem-se essencialmente com o comportamento das crianças e com a falta de recursos e de materiais que sejam adequados às especificidades de cada uma. Estas perceções vão ao encontro do enunciado pela IPA, quando nos afirma que “Muitas crianças com deficiência enfrentam múltiplas barreiras que restringem suas oportunidades de brincar no dia a dia.” (IPA Position Statement, 2015, p.1).

Considerações Finais

Ao longo da minha experiência profissional tenho-me deparado com a necessidade de criar tempos, espaços e atividades que fomentem as potencialidades do brincar como direito efetivo da criança e como atividade fundamental para o desenvolvimento da mesma. Dada a importância que reveste tal ato, em especial na educação, este estudo teve a intenção de perceber que lugar o brincar assume em documentos nacionais e internacionais, e como ocorre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico e que papel desempenham os profissionais de educação para que influenciem positivamente a intensidade e a qualidade lúdica do brincar.

A literatura refere que a atividade lúdica em crianças com DA desenvolve-se mais lentamente do que nas crianças com desenvolvimento típico, por isso é necessário uma maior intervenção do adulto para auxiliar na motivação e nas ações do brincar. E que estas crianças enfrentam diversos tipos de desafios quando brincam. Cabendo ao profissional de educação um papel importante na organização dos espaços, criando oportunidades para a criança brincar, para interagir com os brinquedos e com os seus pares, promovendo deste modo uma verdadeira inclusão.

No que diz respeito ao lugar que o brincar ocupa nos documentos nacionais e internacionais relacionados com a infância verificou-se que os documentos consultados (normativos e orientadores da prática educativa) assinalam ser este um direito inalienável de qualquer criança. Perante a análise efetuada percebe-se que o brincar ocupa um lugar importante, sendo uma atividade descrita como um direito consagrado para todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, económicas e culturais. Por conseguinte, entende-se ser importante lembrar os profissionais da educação o quão importante é organizarem as suas práticas educativas de modo a assegurar este direito a todas as crianças quem trabalham, todos os dias.

Porém, só nas OCEPE (Silva et al., 2016) encontramos explanado orientações para a sua concretização e operacionalização nos contextos educativos, salientando o contributo do brincar para o desenvolvimento da criança e o papel do adulto na sua promoção, salientando o seu envolvimento nas brincadeiras, na estruturação do ambiente educativo e no incentivar desta atividade. Considera-se relevante o destaque

dado ao brincar por este documento oficial, pois este constitui-se como um documento orientador da prática profissional de um educador de infância em Portugal. Nos restantes documentos normativos não há qualquer referência ao brincar como atividade que deva ser fomentada pelos profissionais de educação. Ou seja, os documentos normativos “limitam-se” a referenciar o brincar como um direito de todas as crianças, independentemente das especificidades de cada uma e dos seus contextos de vida, salientando-se que as crianças com deficiência têm direito à participação em atividades lúdicas.

Com este estudo foi possível conhecer também as representações dos profissionais de educação sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico. Destaca-se o facto de a importância do brincar no desenvolvimento de todas as crianças ser reconhecida por todos os participantes, considerando o brincar como um meio privilegiado de aprendizagem, de aquisição de competências, tendo um papel preponderante nas crianças com DA. Infere-se que estes profissionais reconhecem a relevância do brincar na vida de qualquer criança. Contudo, como não nos foi possível observar as práticas destes profissionais, não sabemos se estas representações se concretizam na sua prática educativa e como.

Apesar da importância atribuída pelos profissionais ao brincar e do seu contributo no desenvolvimento de competências nas crianças com DA, verificou-se que estas entendem que as limitações que estas apresentam altera a forma de brincar e o tipo de brincadeiras que desenvolvem. Os participantes destacaram como principais fatores que interferem nesse ato as dificuldades na comunicação e no uso da linguagem e as dificuldades motoras. Inferimos que estas representações decorrem das experiências vividas por estes profissionais, pois a literatura assinala outros fatores que podem condicionam o brincar de crianças com DA, por exemplo a existência de limitações sensoriais. Considera-se ser relevante os profissionais terem consciência que as particularidades de algumas crianças com DA podem interferir no modo como esta brinca, de modo a poderem adequar a sua prática educativa assegurando o direito ao brincar de todas as crianças.

Outro aspeto verificado relaciona-se com as características do brincar das crianças com DA, em que estas apresentam diferenças quando comparadas com as

crianças com DT, tais como: menor envolvimento, menor tempo de concentração e maior dificuldade em concluir as brincadeiras. Relativamente, aos brinquedos destacam-se os brinquedos sensoriais como os preferidos nas crianças com DA.

Em relação ao papel do adulto no brincar das crianças com desenvolvimento atípico, verificou-se que cabe ao adulto potencializar o brincar participando de forma ativa no ato ora como parceiro ora como orientador sendo as crianças com desenvolvimento atípico as que mais beneficiam da intervenção naturalista do adulto no contexto cotidiano, principalmente, por este promover as interações entre pares. No seu estudo, Ferreira (2018), concluiu também que a presença do educador, as estratégias que utiliza e a intervenção efetuada através do brincar são facilitadores do desenvolvimento social e do desenvolvimento em geral da criança. Verifica-se, portanto, que os profissionais de educação desempenham um papel relevante nesta matéria, pelo que importa terem consciência desse seu papel.

No que diz respeito às estratégias utilizadas pelos profissionais de educação para integrarem o brincar nas suas práticas e nos seus contextos educativos conclui-se que a maioria promove o brincar em todos os contextos e em todas as atividades, organizando o espaço e os materiais em função das características do grupo e das crianças com quem trabalha. Contudo, verifica-se que os profissionais reportam a existência de dificuldades na aplicação de estratégias, particularmente devido ao comportamento das crianças e à escassez de recursos e de materiais que sejam adequados às especificidades de cada uma. No seu estudo, Nogueira (2017) cita vários autores que enunciam o educador como alguém que desafia, media e facilita as experiências que a criança vai tendo: organizando o espaço e disponibilizando materiais motivadores, mediando as interações e definindo regras.

Pelos resultados obtidos não conseguimos aferir se as estratégias enumeradas pelas participantes de forma a integrarem o brincar nas suas práticas e nos seus contextos educativos, resultam da sua experiência profissional ou da aplicação da teoria. Embora a maioria das participantes tenha alguma formação ao nível da educação especial (n=5) não ficou claro se a forma como dizem agir decorre dos conhecimentos teóricos adquiridos nessa formação, ou decorre apenas da sua experiência. Porém, percebe-se que procuram implementar estratégias que visam apoiar as dificuldades da

criança com desenvolvimento atípico, desenvolvendo atividades de natureza lúdica. Contudo, em alguns casos pareceu existir alguma “confusão” entre criar oportunidades para a criança com DA brincar e o desenvolvimento de atividades lúdicas promovidas pelo profissional.

Quanto à localização geográfica das participantes do estudo, esta circunstância não pareceu influenciar de forma relevante as representações dos profissionais das duas regiões geográficas envolvidas no estudo.

Como limitações ao presente estudo considero que a ausência de filmagens dos participantes nas suas práticas pedagógicas trouxe desvantagens para o enriquecimento do estudo, pois permitiria analisar o brincar nas crianças e perceber o impacto das estratégias adotadas e relatadas pelos participantes. Outra limitação identificada prende-se com a forma de recolha dos dados, nomeadamente aos dados obtidos através das entrevistas, pois o facto do investigador não estar na presença do entrevistado não permitiu a utilização de técnicas de condução de entrevistas que poderiam melhorar a qualidade e a quantidade informação obtida. Porém, as circunstâncias pandémicas vividas no momento de recolha dos dados não facilitaram este processo.

O nosso mundo está num processo acelerado de transformação em que cada vez mais as crianças desde muito cedo são “entupidas” com novas tecnologias e enredadas nesse universo, em termos de sugestões futuras considero ser benéfico perceber qual o impacto destas novas tecnologias no brincar das crianças com desenvolvimento atípico e quais as consequências da sua utilização na comunicação e na interação social. Esta área da comunicação e da interação social têm sido as mais referidas como aquelas em que as crianças apresentam mais dificuldades quando referenciadas para a Intervenção Precoce.

Em suma, este estudo revelou-se uma mais valia para a autora do estudo e espero que possibilite uma consciencialização refletida dos profissionais sobre a importância do brincar em crianças com DA e acima de tudo que estes promovam o brincar em contextos educativos, não os tornando cada vez mais escolarizados. Como nos diz Nunes (2001) “Despenda algum do seu tempo apenas a criar momentos de diversão, sem ter a preocupação de ensinar comportamentos. As brincadeiras naturais, descontraídas, proporcionam comunicação espontânea, ajudam a construir a confiança,

dão ideias criativas para ensinar e o ambiente do estabelecimento de ensino fica mais agradável para todos.“ (p.137).

Referências

- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação, J. Amado (coord.) (2014). Manual de investigação qualitativa, 2ª Edição, pp. 207-232, Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amelina, N. & Kindler, V. (2017). Play in Children with Communication Disorder. In S. Besio, D. Bulgarelli and V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.), *Play development in children with disabilities*. Warsaw/Berlin: De Gruyter Open Ltd.
- Bardin, L. (2014). Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, Lda
- Barton, E. & Wolery (2010). Training Teachers to Promote Pretend Play in Young Children with Disabilities, Vanderbilt University
- Beckett, A., Barron, C., Jones, N.C., Coussens, M., Desoete, A., Lynch, H., Prellwitz, M. & Fenney, S.D. (2018). Play development in children with disabilities. In: <https://www.ludi-network.eu/ludi-books/>.
- Besio, S. (2017). The need for play for the sake of play. In S. Besio, D. Bulgarelli and V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.), *Play development in children with disabilities* (pp. 9-52). Warsaw/Berlin: De Gruyter Open Ltd.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação. Porto: Porto Editora.
- Boni, V. & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: Como fazer entrevistas em Ciências Sociais.
- Brodin, J. (2005). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care*, 175(7-8), 635-646, DOI: 10.1080/0300443042000266222.
- Brodin, J. (1999). Play in Children with Severe Multiple Disabilities: Play with toys - a review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 25-34, DOI: 10.1080/103491299100704.

- Cipriano, M., & Almeida, M. (2016). O Brincar como intervenção no transtorno do espectro do autismo. *Extensão em Ação*, 2 (11), 78-81.
- Correia, L. M., & Martins, A. P. L. (2002). *Inclusão: Um guia para educadores e professores*. Col. Necessidades Educativas Especiais. Braga: Quadrado Azul.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H. & Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. In Fromberg, D. P. & Bergen, D. (2006). *Play from birth to twelve* (2nd edition). New York: Garland.
- Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. (2010).
- Coutinho, M.C. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais*. Coimbra: Almedina.
- Declaração Universal dos Direitos das Crianças. (1959).
- Educação Inclusiva, Decreto - Lei nº54/2008, *Diário da República* n.º 171/2008, Série I
- Fallon, J. & MacCobb, S. (2013). Free play time of children with learning disabilities in a noninclusive preschool setting: An analysis of play and nonplay behaviours. *British Journal of Learning Disabilities*, 41.
- Feldman, R. D., Olds, S. W. & Papalia, D. E. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Ferreira, S. P. A. (2019). *As Repercussões da Participação do Adulto no Brincar de Crianças com Desenvolvimento Típico e Atípico*. (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação Especial, apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa). Repositório científico do Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/24>
- Fonseca, M. J. (1999). Brincar... Não é diferente!...In N. Paris, L. Santos & F. Viegas (org.). *Contextos lúdicos e crianças com necessidades especiais* (pp.9-19). Lisboa: IAC/FCG.
- Fonseca, Vítor da (1981) *Contributo para o estudo da Psicomotricidade*. Lisboa: Editorial de Notícias, 3ª Ed.

- Fonseca, Vítor da (1988) *Psicomotricidade*. Lisboa: Editorial de Notícias.
- Gamelas, A. M. (2003). Contributos para o estudo da qualidade de contextos pré-escolares inclusivos. *Psicologia*, 17(1), 195-226. Consultado em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/psi/v17n1/v17n1a10.pdf>
- Garvey, Catherine (1992) *Brincar, Salamandra*
- General comment No. 17 (2013) on the right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts (art. 31)* (Convention on the Rights of the Child)
- Guimarães, A. E.; Pereira, E. C. & Emmel, M.L. (2002). A brincadeira simbólica nas situações lúdicas de crianças portadoras de necessidades especiais e crianças normais, *Temas sobre Desenvolvimento*, 11(62), 5-13.
- Guralnick, M. J. (2002). Involvement with peers: comparisons between young children with and without Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 379-393.
- Hohmann, M & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ketele, J. M. & Roegiens, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kishimoto, T. (1998). *Brincar e suas teorias*. Pioneira
- Kripka, R. M. L., Scheller, M., Bonotto, D.L. (2015). Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de investigaciones*, volume 14, UNAD
- Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, Lei nº 5/97 de 10 de Fevereiro, *Diário da República* n.º 34/1997, Série I-A
- Lei Base do Sistema Educativo, Lei nº46/86, *Diário da República* n.º 237/1986, Série I
- Lepre, R. M. (2008) *Desenvolvimento humano e educação: diversidade e inclusão*. Bauru: MEC/FC/SEE.

- Mafra, S. (2008). *O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual*. Secretaria de Estado de Educação.
- Melissa, S.V. (2018). *O brincar de crianças em idade pré-escolar com perturbação do espectro do autismo*. (Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Intervenção Precoce) Repositório científico do Instituto Politécnico de Lisboa. Consultado em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/9529>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Minetto, M. e Lohr, S. (2016). Crenças e práticas educativas de mães de crianças com desenvolvimento atípico. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil.
- Neto, C. (2003). Brincar: o que pensam os educadores de infância. In C. Neto (Ed.), *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp. 99-117). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Neto, C. (2015). Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável. Entrevista ao observador. Consultado em <https://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-umaimaturidade-inacreditavel/>
- Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cascais: CERCICA.
- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Nogueira, A. I. S. (2017). *O Brincar como ferramenta pedagógica e de inclusão no Jardim-de-Infância*. (Projeto apresentado para obtenção de mestrado em educação especial: multideficiência e problemas de cognição na Escola Superior de Educação do Porto). Repositório científico do Instituto Politécnico do Porto. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/11603>
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Activa na Criança com Multideficiência – Um guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

- Onofre, Pedro Soares (1996) Antes do Poder do Adulto, o princípio era... O Brincar e... antes da invenção da Escola, o princípio era...O Jogo – *Cadernos de Educação de Infância*, Dezembro.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal Psychology*, 27, 243-269
- Pellegrini, A.D. & Smith, P.K. (1998). The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child psychology & Psychiatry Review*, 3(2), 51-57
- Pellegrin, A. D. & Boyd, B. (2002). – O Papel do Jogo no Desenvolvimento da Criança e na Educação de Infância: Questões de Definição e Função. In B. Spodek 70 (Org.), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 225-264). Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian.
- Queiroz, N. L., Maciel, D. A. & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 16(34), 169-179.
- Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F. & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Rev. Humanidades*,23(2),176180.RetiradoemOutubro2021
http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf
- Santos, A. S. (1999). Estudos de Psicopedagogia e Arte – Biblioteca do Educador, Livros Horizonte, p. 61.
- Santos, L. (1999). Os Tempos Lúdicos. *Cadernos de Infância*, 49, p.14.
- Sá, M^a T.(1999). Diz-me como brincas, dir-te-ei quem és. *Cadernos de Educação de Infância*, 51, p.14.
- Schlindwein, L., Laterman, I. & Peters, Leila (2017), A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola, Florianópolis: NUP
- Serrão, E. (2009). *O educador de infância e o jogo no desenvolvimento da criança*. (Dissertação de mestrado não publicada).Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Silva, C. C. B. (2003). *O lugar do brincar e do jogo nas escolas especiais de educação infantil* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Silva, I.L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.
- Spodek, B., & Saracho, O. (1998). *Ensinando crianças de três a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.
- Souza, C., Batista, C. (2008). *Interação entre crianças com necessidades especiais em contexto lúdico: possibilidades de desenvolvimento*. Psicologia, Reflexão e Crítica, Porto Alegre.
- Souza, B. K. S. (2017). *Desenvolvimento atípico e inclusão: concepções de estudantes de ciências naturais*. (Trabalho de Conclusão de Curso para a obtenção de título de Licenciada do Curso de Ciências Naturais, da Faculdade UnB Planaltina).
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- Stake, R. E. (1994). *Case Studies*. In N. Denzin Y. Lincoln, *Handbook of qualitative research* (pp. 236-247). Newsbury Park: Sage.
- Stanton-Chapman, T. L. & Hadden, D. S. (2011). *Encouraging peer interactions in preschool classrooms: the role of the teacher*. *Young Exceptional Children*, 14(1), 17-28.
- The Play Rights of Disabled Children, (2015), IPA Position Statement Internacional Play Association
- Vieira, F. & Pereira, M. (coords.). (1996). *“Se houvera quem me ensinara” A Educação de Pessoas com Deficiência Mental*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNICEF. (1990). *Convenção sobre os direitos da criança*. Portugal: UNICEF.
- Vandenplas Holper, C. (1983). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Edições Almedina

- Vygotsky, Lev. S. O desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Cap. 6. Pensamento e linguagem.
- Wajskop, G.(1999).Realidade Educativa e Inteligência Infantil na Brincadeira. *Cadernos de Educação de Infância*, 49, 1999, p.17.
- Wajskop, G. (2012). Brincar na educação infantil. São Paulo: Cortez Editora
- Wajskop, G (1996) Concepções de brincar entre profissionais de educação infantil: implicações para a prática institucional, São Paulo, FEUSP
- Wallon, Henri (2007) A evolução psicológica da criança. São Paulo: Martins Fontes.
- Wong, C. & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Autism Dev Disord*,

ANEXO A

GUIÃO DE ENTREVISTA AOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO

Título: Representações dos profissionais de educação sobre o seu papel no brincar em crianças com desenvolvimento atípico.

Objetivo Geral: Conhecer as representações dos profissionais de educação sobre o seu papel

Blocos	Objetivos	Formulário de questões
--------	-----------	------------------------

no brincar em crianças com desenvolvimento atípico.

Objetivos Específicos: Conhecer as representações dos profissionais de educação sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico; Perceber qual o papel que os profissionais de educação consideram desempenhar no brincar em crianças com desenvolvimento atípico; Identificar as estratégias utilizadas pelos profissionais de educação para integrar o brincar nas suas práticas e nos seus contextos educativos.

I. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	a) Informar sobre o tema e os objetivos do estudo a realizar. b) Solicitar a participação do profissional de educação, assegurando o anonimato das informações/opiniões. c) Pedir autorização para gravar a entrevista.
II. Representações dos profissionais de educação sobre o brincar em crianças com DA	2. Conhecer a opinião dos profissionais de educação sobre o brincar em crianças com DA.	a) Qual a sua opinião sobre a influência do brincar no desenvolvimento de uma criança? E no caso de crianças com DA? b) Em que medida a existência de alguma limitação numa criança altera a forma como esta brinca e o tipo de brincadeiras? c) Como caracteriza a forma como as crianças com DA brincam? Com quem costumam brincar? d) De acordo com a sua experiência que tipo de brinquedos e materiais as crianças com DA habitualmente recorrem para brincar? e) Dada a sua experiência quais as semelhanças e diferenças que observa no seu dia a dia entre o brincar de crianças com e sem DA?
III. Papel dos profissionais no brincar em crianças com DA	3. Perceber qual o papel que os profissionais de educação consideram desempenhar no brincar em crianças com DA.	a) Na sua opinião qual o papel que o adulto deve assumir no brincar das crianças em geral? e das que têm DA em particular? Na sala de atividades e no recreio? b) Quais as vantagens ou desvantagens da intervenção do adulto no brincar em crianças com DA? c) Quando vê a criança com DA a brincar sozinha qual considera dever ser o papel do adulto nessa situação? Porquê?
IV. Práticas pedagógicas - Estratégias utilizadas	4. Conhecer as estratégias utilizadas para integrar o brincar nas suas práticas e contextos.	a) Ao longo da sua prática quais as maiores dificuldades sentidas no brincar de crianças com DA? O que tem feito para ultrapassar essas dificuldades? a) Que estratégias utiliza para integrar o brincar na sua prática pedagógica? b) Quais as razões que o levam a optar por essas estratégias? c) Dessas estratégias quais é que considera que são mais eficazes em crianças com DA? Porquê? d) Em que contextos promove o brincar? e) Que relação estabelece entre o brincar e a aprendizagem das crianças?
V. Encerramento da entrevista	5. Finalizar a entrevista	a) Expressar os agradecimentos pela disponibilidade demonstrada, a colaboração prestada, assim como, pela riqueza da

		informação fornecida.
--	--	-----------------------

ANEXO B

Exemplo de análise de conteúdo de uma entrevista

ANÁLISE DE CONTEÚDO | 1ª FASE | ENTR. LX1_EE

UNIDADES DE REGISTO	INDICADORES	Freq.
“O brincar é muito importante para as aprendizagens	Brincar é importante para as crianças em idade pré-escolar porque promove aprendizagens	3
“No Pré Escolar as crianças aprendem brincando” As crianças aprendem brincando.		
“é importante para o seu desenvolvimento”	Brincar é importante, pois promove o desenvolvimento das crianças	1
“é através do brincar que adquirem competências.”	Brincando as crianças adquirem competências	1

“Contribui para ultrapassar as suas dificuldades”.	Brincar permite que a criança ultrapasse as suas dificuldades	1
“Pode alterar, como por exemplo se tiver alguma limitação motora”	As limitações motoras da criança pode alterar a forma como brinca	1
“as limitações da criança, interferem no brincar” “consoante as suas limitações”	O tipo de limitações da criança interfere na forma de esta brincar	2
Mas brincam	As crianças com DA brincam	1
“Brincam com os outros” “Com os colegas mais próximos”	As crianças com DA brincam com os seus pares mais próximos	2
“sozinhos”	As crianças com DA brincam sozinhos	1
“com o adulto”	As crianças com DA brincam com o adulto	1
“Em determinadas problemáticas como por exemplo autismo...”	As crianças com PEA brincam muitas vezes sozinhas	1
“... ou com multideficiência preferem muitas vezes brincar sozinhos”	As crianças com MD, muitas vezes, preferem brincar sozinhas	1
“se a criança tiver dificuldades na linguagem e comunicação por vezes afasta-se dos colegas na hora do brincar	As crianças com dificuldades na linguagem e comunicação por vezes afastam-se dos colegas e brincam sozinhas	1
“tem que ter a ajuda do adulto nas suas dificuldades e na interacção com os restantes pares.”	As crianças com DA precisam de ajuda por parte do adulto para interagir com os colegas	1
“consoante as suas dificuldades, assim é a sua escolha de brinquedos”	As crianças com DA escolhem os brinquedos consoante as suas dificuldades	1
“Normalmente gostam de brinquedos sensoriais (jogos de música, tato, texturas)”	As crianças com DA gostam de brincar com brinquedos sensoriais, por exemplo jogos de música, texturas...	1
“legos”	As crianças com DA gostam de brincar com legos	1
“tintas para pintar”	As crianças com DA gostam de pintar com tintas	1
“andar no triciclo”	As crianças com DA gostam de andar de triciclo quando não têm limitações motoras	1
“andar no baloiço”	As crianças com DA a gostam de andar de baloiço, quando não têm limitações motoras	1
“ou escorrega, se não tiverem nenhuma limitação motora”	As crianças com DA gostam de andar de escorrega, quando não têm limitações motoras	1
“brincam com os mesmos brinquedos das outras se não tiverem muitas dificuldades”.	As crianças com DA brincam com os mesmos brinquedos no caso de não	1

	terem muitas dificuldades	
Brincam de acordo com as suas capacidades.	O brincar das crianças com DA depende das suas capacidades	1
e limitações	O brincar das crianças com DA depende das suas limitações	1
e também dos seus gostos	O brincar das crianças com DA depende dos seus gostos	1
“O educador deve ser um potenciador “	O adulto deve assumir um papel de potenciador	1
“motivador do brincar” Também deve motivar o brincar no dia a dia do jardim infância	O adulto deve assumir o papel de motivador	2
“motivando o restante grupo para a interação com a criança” “deve pedir ajuda aos colegas do grupo para que brinquem com ela, No recreio é igual, deve criar momentos de interação e partilha	O adulto deve motivar o grupo de crianças a interagir com a colega com DA	3
e os materiais e brinquedos devem ir de acordo as necessidades da criança.	O adulto deve escolher materiais e brinquedos adequados às necessidades das crianças	1
“criando espaços”	O adulto deve criar espaços para que o brincar aconteça	1
“e materiais.” “Na sala atividades colocando materiais ao alcance da criança”	Na sala de atividades o adulto deve criar materiais e colocá-los ao alcance da criança	2
“Deve criar oportunidades para o brincar”.	O adulto deve criar oportunidades para que as crianças possam brincar,	1
“A vantagem passa por ajudar a criança a desenvolver as suas competências”	Ao intervir na brincadeira o adulto ajuda a criança a desenvolver as suas competências	1
“Depende de cada criança, das suas características e dificuldades”	A intervenção do adulto na brincadeira depende das características e dificuldades de cada criança	1
“deve intervir mas potenciando as suas capacidades”	Na sua intervenção o adulto deve potenciar as capacidades das crianças	1
“deve dar espaço para que durante a brincadeira a criança brinque sozinha,” “Por vezes também é importante que brinque sozinha”	É importante o adulto dar espaço para que as crianças brinquem sozinhas.	2

... para ele ver as suas competências e progressos “Quando as crianças brincam o educador poderá observar cada uma das crianças e perceber as suas capacidades e competências”.	Enquanto a criança brinca o adulto observa as suas competências e progressos	2
criando jogos de grupo, em que todos intervêm.	O adulto deve criar jogos em grupo para que todas as crianças possam brincar	1
“Criando momentos diários de brincadeira livre, na sala ou no recreio.	Proporciono momentos de brincadeira livre, na sala no recreio.	1
“Criando jogos de grupo em que todos participam.”	Dinamizo jogos de grupo com a participação de todos.	1
“Para promover a Socialização”	As estratégias a que recorro são importantes para a promoção da socialização	1
“Contribuir para o Desenvolvimento Global das crianças em todas as áreas”	As estratégias a que recorro são importantes para o desenvolvimento global de todas as áreas.	1
“penso que as duas”	As estratégias que utilizo são eficazes	1
pois promovem a inclusão da criança no grupo”	As estratégias usadas promovem a inclusão da criança.	1
“Na sala”	Os contextos onde promovo o brincar são a sala de atividades	1
“ou no recreio”.	Os contextos onde promovo o brincar são o espaço exterior (recreio)	1
“Nas atividades diárias mesmo que sejam dirigidas”	Promovo o brincar nas atividades diárias mesmo que dirigidas	1
“Muitas vezes passa pela escolha...”	As dificuldades mais frequentes relacionam-se com a escolha dos brinquedos e materiais.	1
“adaptação dos brinquedos e materiais”	As dificuldades mais frequentes relacionam-se com a adaptação dos brinquedos e materiais	1
“procurando adaptar os materiais às necessidades da criança”	Para ultrapassar as dificuldades sentidas tento adaptar os materiais às necessidades da criança.	1

ANÁLISE DE CONTEÚDO | 2ª FASE | ENTR. LX1_EE

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Freq.
Representações sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico (DA)	Contributos do brincar	Promove aprendizagens	Brincar é importante para as crianças em idade pré-escolar porque promove aprendizagens	3
		Melhora o desenvolvimento	Brincar é importante, pois promove o desenvolvimento das crianças	1
		Incentiva o desenvolvimento de competências	Brincando as crianças adquirem competências	1
		Fomento da superação de dificuldades	Brincar permite que a criança ultrapasse as suas dificuldades	1
	Fatores que interferem no	Dificuldades na comunicação e no uso	As crianças com dificuldades na linguagem e comunicação, por vezes,	2

	modo como a criança brinca	da linguagem	afastam-se dos colegas e brincam sozinhas	
		Limitações motoras	As limitações motoras da criança pode alterar a forma como brinca	1
		Tipo de limitações apresentados pela criança	O tipo de limitações da criança interfere na forma de esta brincar	1
			O brincar das crianças com DA depende das suas limitações	1
		Capacidades da criança	O brincar das crianças com DA depende das suas capacidades	1
		Gostos da criança	O brincar das crianças com DA depende dos seus gostos	1
Perceções sobre o modo como as crianças com DA brincam	Parceiros de brincadeira	Pares mais próximos	As crianças com DA brincam com os seus pares mais próximos	1
		Adulto	As crianças com DA brincam com o adulto	1
	Brincadeiras desenvolvidas	Preferência por brincar sozinho	As crianças com DA brincam sozinhos	1
			As crianças com PEA brincam muitas vezes sozinhas	1
			As crianças com MD, muitas vezes, preferem brincar sozinhas	1
		Gosto por pinturas	As crianças com DA gostam de pintar com tintas	1
	Brinquedos preferidos	Brinquedos sensoriais	As crianças com DA gostam de brincar com brinquedos sensoriais, por exemplo jogos de música, texturas...	1
		Legos	As crianças com DA gostam de brincar com legos	1
		Triciclos na ausência de problemas motores	As crianças com DA gostam de andar de triciclo quando não têm limitações motoras	1
		Baloços na ausência de problemas motores	As crianças com DA gostam de andar de baloço, quando não têm limitações motoras	1
		Escorregas na ausência de problemas motores	As crianças com DA gostam de andar de escorrega, quando não têm limitações motoras	1
		Escolha dependente das dificuldades da criança	As crianças com DA escolhem os brinquedos consoante as suas dificuldades	1
		Utilização do mesmo tipo de brinquedos que as outras crianças	As crianças com DA brincam com os mesmos brinquedos no caso de não terem muitas dificuldades	1
TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Freq.
Papel dos profissionais quanto ao brincar de crianças com DA	Incentivo	Motivação das outras crianças	O adulto deve motivar o grupo de crianças a interagir com a colega com DA	3
		Motivação da criança com DA	O adulto deve assumir o papel de motivador	2

		Apoio no estabelecimento de interações	As crianças com DA precisam de ajuda por parte do adulto para interagir com os colegas	1
		Encorajamento	O adulto deve assumir um papel de potenciador	1
	Observação e fomento do desenvolvimento da criança	Observação da criança para compreensão das suas competências e progressos	Enquanto a criança brinca o adulto observa as suas competências e progressos	2
		Estimulação de competências	Ao intervir na brincadeira o adulto ajuda a criança a desenvolver as suas competências	1
		Promoção do desenvolvimento de capacidades	Na sua intervenção o adulto deve potenciar as capacidades das crianças	1
	Estruturação do ambiente educativo	Disponibilização de materiais ao alcance da criança	Na sala de atividades o adulto deve criar materiais e colocá-los ao alcance da criança	2
		Organização de espaços para a criança brincar sozinha	Na sua intervenção o adulto deve dar espaço para que as crianças brinquem sozinhas.	2
		Escolha de materiais e brinquedos adequados	O adulto deve escolher materiais e brinquedos adequados às necessidades das crianças	1
		Criação de espaços promotores do brincar	O adulto deve criar espaços para que o brincar aconteça	1
			O adulto deve criar oportunidades para que as crianças possam brincar	1
		Dinamização de jogos em grupo para todos	O adulto deve criar jogos em grupo para que todas as crianças possam brincar	1
	Fatores que condicionam o papel do adulto	Características da criança	A intervenção do adulto na brincadeira depende das características de cada criança	1
		Dificuldades da criança	A intervenção do adulto na brincadeira depende das dificuldades da criança	1

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Freq.
Estratégias utilizadas para integrar o brincar nas práticas e nos contextos educativos	Relacionadas com o grupo	Organização de momento livres em diversos contextos	Proporcione momentos de brincadeira livre, na sala no recreio.	1
		Dinamização de jogos de grupo	Dinamizo jogos de grupo com a participação de todos.	1

	Relacionadas com os contextos e as atividades	Promoção do brincar na sala de atividades	Os contextos onde promovo o brincar são a sala de atividades	1
		Recurso ao espaço exterior	Os contextos onde promovo o brincar são o espaço exterior (recreio)	1
		Recurso a atividades diárias e dirigidas	Promovo o brincar nas atividades diárias mesmo que dirigidas	1
Dificuldades no âmbito da prática educativa e formas de resolução	Relacionadas com os recursos	Escolha de brinquedos e outros materiais	As dificuldades mais frequentes relacionam-se com a escolha dos brinquedos e materiais.	1
	Estratégias usadas ultrapassar as dificuldades	Adaptação de materiais às necessidades da criança	Para ultrapassar as dificuldades sentidas tento adaptar os materiais às necessidades da criança.	1
Opinião sobre as estratégias utilizadas	Considerações gerais	Importância do brincar sozinho	É importante o adulto dar espaço para que as crianças brinquem sozinhas.	2
		Eficácia das estratégias usadas	As estratégias que utilizo são eficazes	1
	Potencialidades	Incremento da socialização das crianças	As estratégias a que recorro são importantes para a promoção da socialização	1
		Promoção do desenvolvimento global das crianças	As estratégias a que recorro são importantes para o desenvolvimento global de todas as áreas.	1
		Melhoria do conhecimento das crianças	As estratégias permitem observar cada criança percebendo as suas capacidades e competências.	1
		Promoção da inclusão	As estratégias usadas promovem a inclusão da criança.	1

ANEXO C

Excerto do documento síntese das análises de conteúdo das entrevistas

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Lisboa				Porto			
				LxEE1	LxEI2	LxEI3	LxEE4	PEI1	PEI2	PEE3	PEI4
Representações sobre o brincar em crianças com desenvolvimento atípico (DA)	Contributos do brincar	Promove aprendizagens	Brincar é importante para as crianças em idade pré-escolar porque promove aprendizagens	3	1	1		3	1		
			O brincar, ainda que simples, é importante para as crianças com DA					3			
			O brincar e aprendizagem têm uma relação de proximidade					1			
			O brincar é importante porque facilita a aprendizagem			2				1	
			O brincar está presente em todas as situações de aprendizagem						1		
			Brincar é importante para todas as crianças						1		
			O lúdico é importante para a aprendizagem						1		
			As aprendizagens ocorrem de forma lúdica						1		
			O brincar e aprendizagem estão interligados				1			1	2
			Melhora o desenvolvimento em geral	Brincar é importante, pois promove o desenvolvimento das crianças	1	2		2	1		
	Ao brincar a criança desenvolve todas as áreas de desenvolvimento			1					2	3	
	O brincar influencia o desenvolvimento de uma criança com DA			1	1						
	Incentiva o desenvolvimento de competências	Brincando as crianças adquirem competências	1								
	Fomento da superação de dificuldades	Brincar permite que a criança ultrapasse as suas dificuldades	1								
	Estimula a	Ao brincar a criança aprende a					1				

		comunicação e a partilha	comunicar								
			Ao brincar a criança aprende a partilhar					1			
		Promove a cooperação e o respeito por si e pelo outro	Ao brincar a criança aprende a cooperar					1			
			Ao brincar a criança aprende a respeitar a si e ao outro					1			
		Potencia o desenvolvimento pessoal, social e emocional	Ao brincar a criança desenvolve a sua auto-imagem e auto-estima					1			
			Brincar é importante, pois promove o desenvolvimento social das crianças		1			1			
			Brincar é importante pois promove a expressão de sentimentos					1			
			O brincar permite a interação da criança com o mundo social								1
			O brincar permite estabelecer uma relação de confiança com a criança								1
			Brincar é importante, pois promove o desenvolvimento emocional das crianças					1			
		Promove a imaginação e criatividade	Brincar é importante pois promove a criatividade					1			
			Brincar é importante pois promove o desenvolvimento da imaginação					1			
			Brincar é importante pois promove o contacto com novas linguagens					1			
		Proporciona momentos de prazer	As crianças com e sem DA manifestam prazer quando brincam						1	1	
		Estimula o desenvolvimento cognitivo	Brincar é importante, pois promove o desenvolvimento cognitivo das crianças					1			
			Brincar é importante pois promove o desenvolvimento do raciocínio					1			

			Brincar é importante pois promove o desenvolvimento da atenção					1			
Relevância do brincar	Autônomo		Brincar é importante quando ocorre autonomamente						1		
	Com apoio do adulto		Brincar é importante quando ocorre com apoio do adulto						1		
	Com apoio de pares		Brincar é importante quando ocorre com apoio dos pares						1		
Modos de brincar e aprender	Através da ação		As crianças com e sem DA aprendem através da ação						1		
	Através da exploração		As crianças com e sem DA aprendem através da exploração						1		
	Através de sorrisos, movimentos e vocalizações		A criança com limitação motora reage ao brincar através de sorrisos, movimentos, vocalizações.						1		
Fatores que interferem no modo como a criança brinca	Dificuldades na comunicação e no uso da linguagem		As crianças com dificuldades na linguagem e comunicação, por vezes, afastam-se dos colegas e brincam sozinhas	2							
			As crianças que não falam manifestam muitas dificuldades durante as brincadeiras							1	
			As limitações ao nível da fala comprometem o modo como a criança brinca					1		1	
	Limitações motoras		As limitações motoras da criança podem alterar a forma como brinca	1			1	1			
			As limitações motoras da criança condicionam a sua mobilidade nas brincadeiras								1
			As crianças que têm limitações motoras manifestam muitas dificuldades em brincar								1
		Tipo de limitações		O tipo de limitações da criança	1	2	1	3	3		2

			comunicativo nas brincadeiras									
			As dificuldades da criança ao nível da concentração condicionam a forma como brinca			1						
	Dificuldades da criança na gestão emocional		A criança com DA fica desmotivada perante um fracasso						1			
			As frustrações sentidas pelas crianças influenciam a forma como brincam			1						
Necessidades apresentadas	Apoio de pares		A criança com DA necessita dos seus pares				1	1				
	Apoio e incentivo do adulto		As crianças com DA necessitam mais do apoio do adulto			1		1				
			As crianças com DA necessitam do incentivo do adulto para brincar							1		
			As crianças com DA necessitam do incentivo do adulto para interagir com os pares							1		
	Estimulação		A criança com DA necessita de ser estimulada		2							
	Oportunidades para brincar		As crianças com DA necessitam que se proporcionem momentos de brincadeira							1		
	Intervenção e modelação do adulto		As crianças com DA necessitam da intervenção e modelação do adulto							1		
	Presença e vigilância do adulto		A criança com DA necessita da presença do adulto					1				
			A criança com DA necessita da mediação do adulto							2		
			A criança com DA necessita da supervisão do adulto							2		

			A criança com DA necessita da vigilância do adulto					1			
Semelhanças entre o brincar das crianças com DT e com DA	Motivação para a atividade	A motivação das crianças com DA e DT para a brincadeira são idênticas									1
		As crianças com DA gostam de brincar									1
	Manifestação de sentimentos de alegria	A alegria que as crianças com DT e com DA manifestam durante os momentos de brincadeira é semelhante									1
	Tipo de aquisições efetuadas	As aquisições que as crianças com DA e com DT fazem durante as brincadeiras são idênticas									1

ANEXO D

Exemplo de uma análise de conteúdo da pesquisa documental

ANÁLISE DE CONTEÚDO | Documentos Nacionais

TEMA	CATEGORIA	SUB-CATEGORIA	INDICADOR	Freq.	
Direitos das crianças	Crianças	Igualdade	Todas as crianças têm de ter as mesmas condições de igualdade	3	
		Inclusão	Todas as crianças e alunos devem ter o direito de acesso e de participação aos mesmos contextos educativos	1	
			Para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças devem ser mobilizadas medidas de aprendizagem e de inclusão	1	
	Crianças com deficiência	Direitos humanos e liberdade	As crianças com deficiência têm direito ao pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades	1	
		Interesses das crianças	Em todas as suas ações os seus interesses têm primazia	1	
		Direito de expressão	As crianças com deficiências têm direito a expressarem-se livremente	1	
		Direito à assistência	As crianças com deficiências têm direito à assistência apropriada à deficiência	1	
		Direito à participação em atividades lúdicas	As crianças com deficiências têm direito a participarem em atividades lúdicas	1	
	Representações sobre o brincar no desenvolvimento das crianças	Contributos do brincar	Promove aprendizagens	Ao brincar a criança revela a sua forma holística de aprender (O brincar e aprendizagem estão interligados)	2
				O brincar é um meio de aprendizagem	1
				Ao brincar a criança estabelece relações entre aprendizagens	1
O brincar promove o desenvolvimento e aprendizagem				1	
Incentiva o			O brincar permite o	1	

		desenvolvimento de competências	desenvolvimento de competências transversais de todas as áreas de desenvolvimento e de aprendizagem	
		Proporciona momentos de prazer	Ao brincar a criança demonstra sinais de prazer	1
		Estimula o desenvolvimento cognitivo	Ao brincar a criança demonstra sinais de concentração	1
			O brincar contribui para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como, a língua, a matemática, as ciências	1
			Ao brincar a criança apropria-se de conceitos	1
		Potencia o desenvolvimento pessoal, social e emocional	Ao brincar a criança exprime a sua personalidade e singularidade	1
			O brincar promove a relação entre crianças	1
			O brincar promove a relação com ao adulto	1
			Ao brincar a criança melhora as suas capacidades relacionais e de iniciativa e assume responsabilidades	1
		Estimula a comunicação	O brincar facilita o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais	1
			O brincar facilita o progressivo domínio da expressão oral	1
		Promove a curiosidade e criatividade	O brincar desenvolve a curiosidade e a criatividade	1
	Caracterização do brincar	Atividade rica e estimulante	O brincar é uma atividade natural	1
		Atividade natural	O brincar é uma atividade rica e estimulante	1
Papel dos profissionais quanto ao brincar	Incentivo	Estimulação do brincar	O adulto deve estimular o brincar nas crianças	1
		Encorajamento	O adulto deve encorajar	1
	Envolvimento	Enquanto	O adulto deve se envolver	1

	nas brincadeiras	participante	nas brincadeiras	
			O adulto deve promover o envolvimento	1
		Enquanto observador	O adulto deve observar as brincadeiras	1
	Estruturação do ambiente educativo	Disponibilização de materiais	O adulto deve colocar ao alcance das crianças matérias diversificados	2
Criação de espaços promotores do brincar		O adulto deve oportunidades de escolha	1	

ANEXO E

Ofício de apresentação do estudo às instituições
educativas

Assunto: Investigação a realizar por ANDREIA JOANA SOUSA CARVALHO MONTEIRO no âmbito do Mestrado em Educação Especial

Declara-se que ANDREIA JOANA SOUSA CARVALHO MONTEIRO se propõe realizar um estudo relacionado com *Papel dos profissionais de educação no brincar em crianças com desenvolvimento atípico* (crianças com Necessidades de Suporte à Aprendizagem). Este estudo faz parte da sua tese de mestrado realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Com este estudo a mestranda pretende: conhecer as representações dos profissionais de educação sobre o seu papel no brincar em crianças com desenvolvimento atípico e identificar as estratégias que são utilizadas por esses profissionais para integrarem o brincar nas suas práticas e nos contextos educativos onde trabalham.

Prevê-se que a investigação se inicie em janeiro de 2021 e esteja concluída em abril de 2021.

Em termos metodológicos o estudo de natureza qualitativa implica o recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: (i) pesquisa documental - Processos Individuais das crianças com desenvolvimento atípico - no sentido de proceder à caracterização dessas crianças; (ii) entrevistas semiestruturadas aplicadas aos profissionais de educação envolvidos na educação destas crianças. Se for possível, prevê-se ainda a necessidade de se realizar (iii) observação de práticas desenvolvidas pelos profissionais de educação. Obviamente que se garante a total confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos no âmbito desta investigação.

A realização do estudo tem a orientação da professora Clarisse Nunes da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Entende-se que ANDREIA JOANA SOUSA CARVALHO MONTEIRO tem o perfil adequado para desenvolver este estudo.

Com os melhores cumprimentos,

A professora orientadora do estudo

(Maria Clarisse Alexandrino Nunes)

ANEXO F

Consentimento informado aos profissionais de educação

TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ declaro ter sido informado(a) por ANDREIA JOANA SOUSA CARVALHO MONTEIRO, a frequentar o Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como da minha participação voluntária no mesmo, dos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende: (i) conhecer o papel dos profissionais de educação no brincar em crianças com desenvolvimento atípico e (ii) identificar as estratégias que são utilizadas por esses profissionais para integrarem o brincar nas suas práticas e nos contextos educativos onde trabalham.

A minha participação nesta pesquisa envolve autorização para que ANDREIA JOANA SOUSA CARVALHO MONTEIRO:

- realize uma entrevista, no sentido de poder conhecer as minhas opiniões acerca do meu papel no brincar de crianças com desenvolvimento atípico
- consulte documentos existentes nos processos individuais das crianças com desenvolvimento atípico, no sentido de recolher informação que permita caracterizá-las.
- E se possível ainda observe algumas práticas por mim desenvolvidas no contexto educativo.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à autora do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo participar voluntariamente.

Assinatura do profissional de educação _____ (a):
