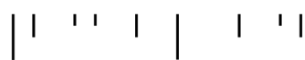


Características das brincadeiras e  
interações sociais estabelecidas  
entre alunos com multideficiência e  
os seus pares no recreio do 1º ciclo  
do Ensino Básico

Cláudia da Costa Sousa

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Especial  
2022-2023



Características das brincadeiras e  
interações sociais estabelecidas  
entre alunos com multideficiência e  
os seus pares no recreio do 1º ciclo  
do Ensino Básico

Cláudia da Costa Sousa

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

2022-2023

| ' ' | | ' ' |

## **Agradecimentos**

Um estudo desta natureza não poderia ser realizado sem a colaboração, disponibilidade e apoio de todos aqueles que, direta ou indiretamente, nele se viram envolvidos e a quem desde já expresso a minha gratidão.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha orientadora, Professora Doutora Clarisse Nunes que sempre se mostrou disponível no decurso da investigação, pelos ensinamentos, dedicação incansável, empatia em vários momentos do percurso e apoio incondicional.

Ao agrupamento de escolas por permitir a realização desta investigação. A todos os professores e assistentes operacionais pela atenção e disponibilidade na colaboração deste estudo. Aos encarregados de educação, essenciais por autorizarem as observações e entrevistas, sem eles seria impossível este estudo. Às crianças por serem tão genuínas e autênticas.

Aos meus alunos e encarregados de educação, que acompanharam todo este processo com carinho e incentivos.

A todos os colegas de trabalho que acompanharam o desenvolvimento do estudo e me motivaram nos momentos mais críticos.

Aos meus pais, pelo apoio incondicional, por aturarem as angústias e terem sempre uma palavra de incentivo.

A mim, por ter sido capaz de superar as minhas expectativas e acreditar que seria possível voltar a estudar e fazer um Mestrado.

## **Resumo**

A temática da presente investigação está relacionada com o brincar de alunos com multideficiência no espaço de recreio do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). Parte do pressuposto que brincar é um direito fundamental que deve ser garantido a todas as crianças, por ser essencial para o seu desenvolvimento e bem-estar, e por ser esta uma atividade natural na infância. Assim, importa assegurar a todas a oportunidade de se envolverem ativamente neste tipo de atividade.

Com este estudo pretendemos caracterizar as brincadeiras e as interações sociais estabelecidas entre alunos com e sem multideficiência nos espaços do recreio do 1º CEB, assim como conhecer a opinião / posicionamento de alunos do 1º CEB sobre as brincadeiras em que se envolvem com os seus pares com multideficiência.

O estudo desenvolveu-se num estabelecimento do 1º CEB com Jardim de Infância, público, da zona da Grande Lisboa. Optou-se por uma pesquisa enquadrada no paradigma qualitativo, assumindo uma natureza descritiva. No estudo participaram seis alunos com multideficiência e seis alunos com desenvolvimento típico. Para a recolha de dados recorremos à pesquisa documental, à observação das brincadeiras destes alunos realizadas no espaço de recreio e à entrevista semiestruturada a alunos sem multideficiência. Os dados recolhidos foram tratados através da análise de conteúdo.

Os resultados evidenciam a presença muito frequente de comportamento de não brincadeira por parte dos alunos com multideficiência, durante os momentos passados no recreio. As características particulares destes alunos parecem colocá-los numa situação desvantajosa em termos de oportunidades de brincar e de interação voluntária com os pares, ficando muitas vezes alheados ou a observar o que os outros estão a fazer, particularmente os que precisam de ajuda para se deslocar e não usam a fala para comunicar. No que se refere às interações, os alunos com multideficiência interagiram apenas com seis colegas sem multideficiência, o que se considera ser um número muito reduzido, representou somente 5,7% do total de alunos. No que diz respeito às brincadeiras privilegiaram as realizadas em grupo, portanto as que implicaram interações com os pares. A bola / balão constituiu um dos brinquedos escolhido por todos os alunos, independentemente das suas competências motoras, cognitivas e comunicacionais. Os

seis alunos com desenvolvimento considerado típico manifestam sentimentos positivos e promotores de uma inclusão social dos seus colegas no espaço exterior.

**Palavras-chave:** Brincadeiras, espaço de recreio, 1º ciclo do Ensino Básico, multideficiência, interações entre pares.

## **Abstract**

The subject of this research is related to the playing activities of students with profound and multiple disabilities in the playground of Primary Education schools. It assumes that playing is a fundamental right that should be guaranteed to all children, as it is essential for their development and well-being, and because it is a natural activity in childhood. It is therefore important to ensure that everyone can be actively involved in this type of activity.

The aim of this study was to characterise the playing patterns and social interactions established between students with and without profound and multiple disabilities in the playgrounds of primary schools, as well as to find out the opinion/position of primary school on the play they engage in with their peers with profound and multiple disabilities. The study took place in a public primary school with a kindergarten in the Lisbon area. We opted for a qualitative research paradigm, which was descriptive in nature. Six students with profound and multiple disabilities and six students with typical development took part in the study. To collect the data, we used documentary research, observation of these pupils' play in the playground and semi-structured interviews with pupils without profound and multiple disabilities. The data collected was processed using content analysis.

The results show that there is very frequent non-play behaviour on the part of students with profound and multiple disabilities during playtime. The particular characteristics of these students seem to put them at a disadvantage in terms of opportunities to play and voluntarily interact with their peers, often remaining oblivious or watching what the other pupils are doing, particularly those who need help to get around and don't use speech to communicate. As far as interactions are concerned, students with profound and multiple disabilities only interacted with six peers without multiple disabilities, which is a very small number, representing only 5.7 per cent of the total number of students. As far as playing activities is concerned, they favoured those that took place in groups, and therefore those that involved interactions with peers. The ball was one of the toys chosen by all the students, regardless of their motor, cognitive and communication skills. The six

students with what are typical development expressed positive feelings that promoted the social inclusion of their peers in the outdoor space.

**Key words:** Play, playground, primary school, profound and multiple disabilities, peer interactions.

## Índice geral

Agradecimentos .....	3
Resumo.....	4
Abstract .....	6
Índice geral .....	8
Índice de Figuras.....	12
Índice de Tabelas .....	13
Lista de Abreviaturas .....	15
1. INTRODUÇÃO .....	16
CAPÍTULO I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	19
1. A inclusão de crianças com multideficiência no ensino regular.....	20
1.1. Explicitação de conceitos: inclusão e multideficiência .....	20
1.2. Características e necessidades das crianças com multideficiência.....	23
1.3. O que nos diz a investigação sobre inclusão de crianças com multideficiência .....	26
2. O brincar e a inclusão social de crianças com multideficiência .....	28
2.1. Explicitação do conceito “brincar” .....	28
2.2. Importância do brincar no desenvolvimento infantil.....	29
2.3. Tipos de brincadeira.....	31
2.4. Espaços de brincadeira: importância do brincar no espaço exterior.....	34
2.5. Natureza dos brinquedos e materiais usados nas brincadeiras .....	36
2.6. Características do brincar de crianças com multideficiência .....	38
2.7. O que nos diz a investigação sobre as brincadeiras de crianças com multideficiência .....	41
CAPÍTULO II - METODOLOGIA .....	46
1. Definição do problema e questões de investigação .....	47
2. Objetivos do estudo.....	48
3. Natureza e desenho do estudo.....	49

4.	Participantes no Estudo .....	53
4.1.	Alunos com multideficiência.....	53
4.2.	Alunos sem multideficiência.....	57
5.	Descrição do contexto em estudo .....	58
6.	Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados.....	59
6.1.	Pesquisa documental.....	59
6.2.	Observação .....	60
6.3.	Entrevistas semiestruturadas .....	63
7.	Procedimentos éticos.....	65
CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....		66
1.	Resultados das observações.....	67
1.1.	Caracterização do espaço exterior.....	67
1.2.	Características das brincadeiras observadas .....	70
1.2.1.	Características das brincadeiras – resultados globais .....	70
1.2.2.	Características das brincadeiras dos alunos considerando a sua mobilidade .....	72
1.2.2.1.	Características das brincadeiras dos alunos com mobilidade.....	72
1.2.2.2.	Características das brincadeiras dos alunos com mobilidade reduzida..	74
1.2.3.	Características das brincadeiras dos alunos de acordo com a sua idade.....	75
1.2.3.1.	Características das brincadeiras dos alunos com idades entre os 8 – 9 anos .....	75
1.2.3.2.	Características das brincadeiras dos alunos com idades entre os 13 – 17 anos .....	76
1.3.	Retrato dos brinquedos/materiais usados e modo de utilização.....	77
1.3.1.	Brinquedos/materiais usados e modos de utilização – resultados globais ...	78
1.3.2.	Brinquedos/materiais utilizados e modo de utilização - alunos com mobilidade .....	80
1.3.3.	Brinquedos/materiais utilizados e modo de utilização - alunos com mobilidade reduzida.....	81
1.3.4.	Brinquedos/materiais utilizados e modo de utilização - alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos .....	83

1.3.5. Brinquedos/materiais utilizados e modo de utilização - alunos com idades compreendidas entre os 13-17 anos.....	84
1.4. Atributo das interações estabelecidas durante a brincadeira.....	85
1.4.1. Atributo das interações estabelecidas durante a brincadeira – resultados globais .....	85
1.4.2 Interações estabelecidas durante a brincadeira - alunos com mobilidade..	87
1.4.3. Interações estabelecidas durante a brincadeira - alunos com mobilidade reduzida.....	88
1.4.4. Interações estabelecidas durante a brincadeira - alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. ....	89
1.4.5. Interações estabelecidas durante a brincadeira - alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. ....	91
2. Resultados das entrevistas .....	92
2.1. Natureza das brincadeiras .....	92
2.2. Retrato do tempo, espaços e materiais utilizados nas brincadeiras .....	94
2.3. Atributo das interações estabelecidas e dos sentimentos vividos.....	95
3. Discussão dos resultados .....	96
3.1. Características das brincadeiras e das interações sociais estabelecidas entre alunos com multideficiência e os seus pares no recreio .....	97
3.2. Brincadeiras e brinquedos preferidos pelos alunos com multideficiência quando brincam no recreio.....	102
3.3. Posicionamento dos alunos com desenvolvimento típico sobre as brincadeiras em que se envolvem com os seus pares com multideficiência. ....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	108
Referências .....	114
Anexos.....	121
Anexo A. Transcrição das observações realizadas aos alunos com multideficiência ..	122
Anexo B. Análise de conteúdo das observações realizadas aos alunos com MD. ....	125
Anexo C. Síntese da análise de conteúdo.....	130
Anexo D. Guião de entrevista semiestruturada realizada aos alunos .....	134
Anexo E. Protocolos de entrevista.....	136

Anexo F. Análise de conteúdo e síntese das entrevistas .....	139
Anexo G. Pedido de autorização ao agrupamento de escolas .....	146
Anexo H. Consentimento informado entregue aos encarregados de educação dos alunos participantes no estudo.....	148

## Índice de Figuras

Figura 1 <i>Classificação LUDI sobre brincar</i> .....	32
Figura 2 <i>Descrição das classificações do brincar cognitivo</i> .....	33
Figura 3 <i>Mapa do espaço de recreio</i> .....	68
Figura 4 <i>Imagens do espaço exterior</i> .....	69
Figura 5 <i>Imagens das brincadeiras cognitivas desenvolvidas nos recreios</i> .....	71
Figura 6 <i>Imagens das brincadeiras sociais desenvolvidas nos recreios</i> .....	72
Figura 7 <i>Imagens representativas de comportamentos desocupados</i> .....	73
Figura 8 <i>Imagens dos brinquedos/materiais utilizados pelos alunos</i> .....	79

## Índice de Tabelas

Tabela 1 <i>Fases do Estudo</i> .....	52
Tabela 2 <i>Caracterização sociodemográfica dos alunos com MD</i> .....	54
Tabela 3 <i>Diagnóstico e Perfil de funcionamento dos alunos com MD</i> .....	54
Tabela 4 <i>Caracterização dos alunos sem multideficiência</i> .....	58
Tabela 5 <i>Resumo das observações realizadas</i> .....	62
Tabela 6 <i>Síntese geral das características das brincadeiras observadas</i> .....	70
Tabela 7 <i>Síntese das características das brincadeiras observadas nos alunos com mobilidade</i> .....	73
Tabela 8 <i>Síntese das características das brincadeiras observadas nos alunos com mobilidade reduzida</i> .....	74
Tabela 9 <i>Síntese das características das brincadeiras observadas nos alunos com idades compreendidas entre os 8-9 anos</i> .....	76
Tabela 10 <i>Síntese das características das brincadeiras observadas nos alunos com idades compreendidas entre os 13-17 anos</i> .....	77
Tabela 11 <i>Síntese dos brinquedos/materiais usados e modo de utilização – resultados globais</i> .....	78
Tabela 12 <i>Síntese dos materiais/brinquedos usados nas observações não analisadas categorialmente</i> .....	79
Tabela 13 <i>Síntese dos materiais/brinquedos usados nas observações pelos alunos com mobilidade</i> .....	80
Tabela 14 <i>Síntese dos materiais/brinquedos usados nas observações pelos alunos com mobilidade reduzida</i> .....	81
Tabela 15 <i>Síntese dos materiais/brinquedos usados nas observações pelos alunos com idades compreendidas entre os 8-9 anos</i> .....	83
Tabela 16 <i>Síntese dos materiais/brinquedos usados nas observações pelos alunos com idades compreendidas entre os 13-17 anos</i> .....	84
Tabela 17 <i>Síntese geral dos atributos das interações estabelecidas durante a brincadeira</i> .....	85

Tabela 18 <i>Síntese dos atributos das interações estabelecidas durante a brincadeira dos alunos com mobilidade</i> .....	87
Tabela 19 <i>Síntese geral dos atributos das interações estabelecidas durante a brincadeira pelos alunos com mobilidade reduzida</i> .....	88
Tabela 20 <i>Síntese geral dos atributos das interações estabelecidas durante a brincadeira pelos alunos com idades compreendidas entre os 8-9 anos.</i> .....	90
Tabela 21 <i>Síntese geral dos atributos das interações estabelecidas durante a brincadeira dos alunos com idades compreendidas entre os 13-17 anos</i> .....	91
Tabela 22 <i>Síntese da natureza das brincadeiras</i> .....	93
Tabela 23 <i>Síntese do retrato do tempo, espaços e materiais usados nas brincadeiras</i> ..	94
Tabela 24 <i>Síntese das interações estabelecidas e dos sentimentos vividos</i> .....	96

## **Lista de Abreviaturas**

CAA	Centro de Apoio à Aprendizagem
CEB	Ciclo do Ensino Básico
IPA	International Play Association
LUDI	Play for Children with Disabilities
MD	Multideficiência
PEI	Programa Educativo Individual
POS	The Play Observation Scale
RTP	Relatório Técnico Pedagógico

# 1. INTRODUÇÃO

| | " | | " |

O presente estudo foi elaborado no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa e tem como objetivo de investigação conhecer as características das brincadeiras e interações sociais estabelecidas entre crianças com multideficiência e os seus pares, nos espaços de recreio do 1º ciclo do Ensino Básico.

Brincar é uma atividade saudável e natural no ser humano. Permite a descontração enquanto distraí e diverte e deve ser experienciada por todas as crianças. A escola deve proporcionar oportunidades para todas as crianças se envolverem em brincadeiras e interagirem entre si. Partindo deste princípio procurámos conhecer as características das brincadeiras em que os alunos com multideficiência se envolvem e como interagem com os seus pares no espaço de recreio do 1º ciclo do ensino básico. Pretendemos ainda saber quais são as brincadeiras preferidas pelos alunos com multideficiência quando brincam neste espaço e que brinquedos costumam utilizar, assim como conhecer a perceção / posicionamento dos alunos com desenvolvimento típico sobre as brincadeiras em que se envolvem com os seus pares com multideficiência. Procurámos dar resposta às questões anteriores recorrendo a uma pesquisa enquadrada no paradigma qualitativo, assumindo uma natureza descritiva. No estudo participaram seis alunos com multideficiência e seis alunos com desenvolvimento típico. Para a recolha de dados recorreremos à pesquisa documental, à observação das brincadeiras destes alunos realizadas no espaço de recreio e à entrevista semiestruturada a alunos sem multideficiência. Os dados recolhidos foram tratados através da análise de conteúdo.

Este estudo encontra-se organizado em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico, onde são analisados conceitos e perspetivas articuladas, relevantes e sustentadas por autores de referência fundamentais para a compreensão da temática desta investigação. Explicitando um pouco mais, o capítulo está organizado tendo em consideração as temáticas associadas ao estudo, partindo da explicitação dos conceitos de inclusão e multideficiência, assim como da caracterização e descrição das necessidades destas crianças. Em segundo lugar é abordado o tema referente ao brincar e à inclusão de alunos com multideficiência, em que se retrata a importância do brincar no exterior, a natureza dos brinquedos e materiais utilizados, as características do brincar e as barreiras experienciadas por estes alunos. Finaliza-se o capítulo com a apresentação do panorama investigativo (estado da arte) sobre o tema.

O segundo capítulo é dedicado à metodologia utilizada nesta investigação, iniciamos com a apresentação da definição do problema, das questões de investigação, bem como dos objetivos do estudo. Posteriormente descrevemos a natureza e o desenho do estudo, os participantes envolvidos no estudo, o contexto estudado, e ainda as técnicas e os instrumentos de recolha e análise dos dados utilizados. Por fim expomos os procedimentos éticos adotados na elaboração deste estudo.

O terceiro e último capítulo é constituído pela apresentação e discussão dos resultados obtidos nesta investigação. Começamos por apresentar os resultados obtidos no estudo e posteriormente, os mesmos são discutidos tendo em consideração o enquadramento teórico.

Concluimos o presente trabalho com a apresentação das considerações finais, nas quais procurámos destacar as “conclusões” que considerámos mais significativas desta investigação. Assinalamos também as limitações sentidas ao longo do estudo, assim como propostas para futuros estudos.

# Capítulo I - Enquadramento Teórico

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo apresenta o enquadramento teórico, onde são analisados conceitos e perspectivas articuladas, relevantes e sustentadas por alguns autores de referência fundamentais para a compreensão da temática desta investigação. O capítulo está organizado segundo as temáticas associadas ao estudo, partindo da explicitação dos conceitos de inclusão e multideficiência, assim como da caracterização e descrição das necessidades destas crianças. Em segundo lugar é abordado o tema referente ao brincar e à inclusão de alunos com multideficiência, em que se retrata a importância do brincar no exterior, a natureza dos brinquedos e materiais utilizados, as características do brincar e as barreiras experienciadas por estes alunos. Finaliza-se o capítulo com a apresentação do panorama investigativo (estado da arte) sobre o tema.

Iniciamos com a análise da temática referente à inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular.

## **1. A inclusão de crianças com multideficiência no ensino regular**

Ao longo das últimas décadas, por todo o mundo, e também em Portugal, tem-se preconizado a urgência e necessidade de construir uma escola apta a responder com êxito à pluralidade dos alunos que a frequenta. Nos próximos tópicos explicitaremos os conceitos: inclusão e multideficiência.

### **1.1. Explicitação de conceitos: inclusão e multideficiência**

A **inclusão** visa garantir a participação plena e igualitária de todas as pessoas em todos os aspetos da sociedade, independentemente das suas características pessoais ou condições. Para tanto, todas as pessoas devem sentir que fazem parte de uma determinada comunidade, sentir-se acolhidas, respeitadas e com direitos iguais. O manual para garantir inclusão e equidade na educação, (Unesco, 2019) define inclusão como um “processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes”. (p.13) Nesse sentido a educação inclusiva, tem como propósito a igualdade de oportunidades e de participação no ensino e nas aprendizagens a todas as crianças, independentemente das diferenças que as caracterizam (Unesco, 1994). A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) incorpora, os princípios fundamentais da escola inclusiva,

substanciando o sentido de «escola para todos», respeitando as suas diferenças e dando resposta às necessidades educativas especiais de todos os/as alunos/as. Segundo a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994),

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola (pp. 11-12).

Esta procura de resposta adequada à diversidade e especificidade de cada aluno garante uma escola inclusiva, justa e igualitária para todas as crianças, sejam quais forem as suas características. Heredero (2010), completa esta ideia referindo que numa escola inclusiva procura-se “uma escola para todos, nos moldes de uma sociedade igualitária com respeito à diversidade” (p. 193). No mesmo sentido, para Pereira et al (2018) a inclusão visa garantir que todas as pessoas tenham acesso aos mesmos recursos e oportunidades, independentemente das suas características. É uma visão que procura promover a tolerância e o respeito pelas diferenças, a fim de construir uma sociedade mais justa e democrática.

Compreender o processo de inclusão no contexto escolar, implica compreender a especificidade do enquadramento legal que o suporta e orienta. No n.º 1 do artigo 1º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, entendemos que este Decreto “estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa.”. Para tanto, a escola deve proporcionar a todas as crianças uma educação de qualidade, organizando-se no sentido de atender às necessidades específicas de todos os alunos. Este contexto é entendido como sendo o local privilegiado para estes realizarem

as suas aprendizagens e para se socializar, sendo a convivência com todos os alunos da escola fundamental neste processo. Na opinião de Nunes e Madureira (2015), a escola inclusiva deverá procurar assegurar o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças e jovens em contextos regulares de educação e ensino, combatendo-se deste modo qualquer forma de exclusão. Deste modo, os sistemas educativos inclusivos promovem a igualdade e equidade, e incentivam a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis a todos/as os/as alunos/as.

Para Alves e Palmeirão (2016) uma das principais responsabilidades da escola consiste em preparar os alunos nas dimensões cognitiva, afetiva, relacional e psicomotora. A escola inclusiva pressupõe um professor capaz de refletir e avaliar a sua prática pedagógica e se o seu ensino permite o sucesso de todos os seus alunos. O foco deve incidir no currículo e na forma como cada aluno aprende.

De sublinhar que a educação inclusiva é, atualmente, compreendida como um direito fundamental a assegurar a todos os alunos Segundo Rodrigues (2017), a promoção dos Direitos Humanos está intimamente ligada a uma postura de respeito pelo percurso de todos os alunos e, sobretudo, pela convicção que todos os alunos importam e importam igualmente. Assim, a melhor forma de entender na escola a inclusão é promovendo formas de incluir e assegurar oportunidades de aprendizagem para todas as crianças. Desta forma, a Unesco (2021) desenvolveu um guia que procura apoiar a mudança em todo o sistema educativo, de modo a “superar as barreiras ao acesso à educação de qualidade, à participação, aos processos de aprendizagem e aos resultados”, e a “garantir que todos os alunos são valorizados e envolvidos de forma igual.” (p.13) No entanto, existem algumas condições individuais que colocam mais desafios à concretização de uma educação inclusiva, como é o caso da inclusão de alunos com multideficiência (MD), devido às especificidades das suas características e necessidades. Importa agora esclarecer a singularidade destes alunos.

**Multideficiência** é uma condição que resulta da combinação de mais do que uma deficiência. Autores como Saramago et al., (2004) e Nunes (2008) apresentam definições que procuram esclarecer este conceito, sendo comum a todos a perceção que estas pessoas manifestam acentuadas limitações em diferentes níveis. Estes autores definem multideficiência como um conceito que implica a existência de acentuadas limitações no

funcionamento cognitivo, associadas a limitações noutras áreas: funcionamento motor e/ou sensorial, podendo ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Nunes e Amaral (2008) referem ainda, que a maioria destas crianças “não usa a linguagem de forma eficiente e outra parte tem problemas em se deslocar sem auxílio” (p. 5). Estas circunstâncias, segundo estas autoras impedem ou condicionam o acesso ao mundo que os rodeia, diminuindo consideravelmente a procura de informação e as capacidades de aprendizagem e de resolução de problemas. Importa salientar que as dificuldades que estas crianças/jovens vivenciam decorrem da severidade das limitações que apresentam. Nunes (2001) destaca também que a interação que se estabelece entre as diferentes limitações que estas crianças apresentam e as experiências que vivenciam faz com que sejam pessoas com características singulares, formando um grupo muito heterogéneo entre si. Essa diversidade observa-se ao nível da idade, dos interesses, das capacidades, necessidades e das experiências.

Em síntese, estas crianças/jovens apresentam limitações graves que as impossibilita de disfrutar plenamente das diversas experiências que decorrem do quotidiano. Assim, reconhece-se a necessidade de se assegurar oportunidades significativas que promovam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Explicitado o conceito observemos com mais detalhe as suas características e necessidades.

## **1.2. Características e necessidades das crianças com multideficiência**

Como se afirmou antes, as crianças com multideficiência constituem um grupo diverso, com características muito singulares, as quais são estabelecidas pela combinação e gravidade das limitações que apresentam, pela idade em que ocorrem e pelas experiências vividas (Nunes & Amaral, 2008). Ora seja, as interações estabelecidas entre as diferentes limitações que as pessoas com esta condição apresentam influenciam não apenas o seu desenvolvimento, mas também a forma como funcionam nos diferentes ambientes e o modo como aprendem (Nunes, 2001). Neste sentido, são pessoas que “requerem um apoio permanente” (Nunes, 2001, p.16).

Apesar de constituírem um grupo plural algumas características podem ser comuns. Por exemplo, quanto ao domínio cognitivo, podem apresentar dificuldades ao nível: (i) da atenção, (ii) do funcionamento da memória e (iii) em aceder e tratar informação. Em

relação à comunicação é frequente manifestarem comprometimento: (i) na compreensão e na produção de mensagens orais e (ii) nas interações sociais. Ao nível das funções motoras e sensoriais podem demonstrar limitações: (i) na mobilidade, (ii) em manter e/ou mudar as posições básicas do corpo, (iii) em levantar e transpor objetos, na (iv) motricidade fina, (v) visuais e (vi) auditivas. Amaral e Celizic (2015) referem ainda que estas crianças podem apresentar comportamentos auto-estimulatórios (movimentos motores repetitivos) e comportamentos auto-lesivos.

Segundo Orelove et al (2016) podem apresentar também diversos problemas de saúde, nomeadamente problemas respiratórios com a acumulação de excreções nos pulmões e musculoesqueléticos com prevalência de cifose, escoliose, hipotonia, deformações ósseas e articulares, degenerações nos músculos, tendões, articulações ou ligamentos. Estas crianças podem também ter dificuldades ao nível da alimentação, com problemas de mastigação e/ou deglutição. Estes autores mencionam ainda que a epilepsia está frequentemente presente na vida das crianças com multideficiência, observando-se efeitos secundários recorrentes da medicação. Naturalmente, esta característica coloca desafios aos profissionais que com elas trabalha, particularmente a preocupação com os episódios de convulsões. Amaral e Celizic (2015) assinalam também que a conjugação destas condições exige um apoio contínuo e alargado no desenrolar das rotinas diárias das crianças com MD.

Analisando as suas características comunicacionais, Nunes (2001) refere que as limitações acentuadas ao nível da comunicação e da linguagem, comprometem o acesso à informação, o que as leva a ter dificuldades na compreensão do mundo que as rodeia, necessitando de constante estimulação, de numerosas oportunidades de interação e de parceiros que comuniquem de forma adequada em contextos reais, para potenciar as suas tentativas de interação. De sublinhar que a maioria destas crianças e jovens não consegue estabelecer uma conversação e, segundo Amaral e Celizic (2015), sente dificuldade em expressar as suas necessidades, sentimentos, preferências e criar vínculos emocionais. Por outro lado, as dificuldades na compreensão das mensagens orais tornam mais difícil a sua aprendizagem e o envolvimento em interações eficazes. Segundo Nunes (2001), a ausência de meios de comunicação eficiente dificulta a transmissão e receção de informação, comprometendo a apropriação de conhecimentos e conceitos.

Importa destacar a importância desta capacidade na medida em que através da comunicação a criança consegue exteriorizar as suas necessidades e pode estabelecer interações que lhe permitem fazer e ter amigos, e como tal ter uma melhor qualidade de vida. De notar que, como refere Bloom (1990) citado por Nunes (2001), todos os indivíduos, independentemente das suas dificuldades (cognitivas, físicas e/ou sensoriais), têm capacidade para desenvolver competências comunicativas. Para Saramago et al (2004) o desenvolvimento destas crianças também se revela condicionado por estarem menos expostas a interações significativas e a ambientes diversificados e estimulantes. Todos estes obstáculos condicionam a sua evolução, aprendizagem e envolvimento nas atividades diárias, como se referiu antes. Perante as características destas crianças é importante proporcionar apoio individualizado e múltiplas experiências que as ajudem a aceder à informação, a entenderem melhor o mundo em que vivem e a se envolverem com os pares mais significativos. Portanto, importa centrar a intervenção na criação de oportunidades que incrementem as suas capacidades intelectuais, motoras, comunicacionais, etc. A convivência com diversos pares que utilizam formas adequadas de comunicação e de interação e a participação em atividades diversificadas pode também potenciar o desenvolvimento das capacidades cognitivas destes alunos.

O facto de as crianças e jovens com multideficiência não aprenderem de forma natural, necessitam de uma intervenção especializada, desenvolvida por uma equipa transdisciplinar, de modo a salvaguardar as diferentes áreas de desenvolvimento e promovendo a colaboração da família e demais profissionais especializados. Para Amaral e Celizic (2015) estas crianças necessitam de interagir diariamente com outras crianças e para que tal aconteça requerem o apoio contínuo de profissionais empenhados. Desta forma coloca-se a criança / jovem em foco e as decisões são tomadas por todos os elementos que o compõem. É essencial focarmo-nos na sua individualidade e planear a intervenção com o objetivo de suprir as suas necessidades atuais e futuras. É ainda fundamental criar ambientes de aprendizagem seguros, estimulantes e organizados "... de modo a ela poder funcionar com todo o seu potencial" (Nunes, 2001, p.24).

Quanto à preparação dos espaços de aprendizagem devem ser acautelados elementos organizativos, acústicos, luminosos e de conforto térmico. É fundamental diminuir ou eliminar os elementos distratores e organizar o espaço de trabalho. Este deve ser

concebido com rotinas estruturadas e consistentes. A intervenção deve ser desenhada mobilizando a criança para a participação ativa em atividades reais que devem ser, preferencialmente, realizadas em ambientes naturais. Nas experiências proporcionadas deve procurar-se usar objetos reais, se necessário, e significativos para a sua realidade, sempre com o foco na funcionalidade.

As dinâmicas devem procurar obedecer às preferências e interesses da criança. Importa procurar saber quais são os seus centros de interesse e aproveitá-los para valorizar os seus esforços e escolhas. A criança vai necessitar de tempo para apreender, sendo preciso repetir muitas vezes as situações e diversificar os contextos para consolidar as aprendizagens. Deve ser disponibilizado o tempo necessário para a criança focar a atenção, explorar e manipular os objetos/materiais. Segundo Nunes (2001), através destas estratégias, o profissional de educação pode ajudar a criança a desenvolver as suas capacidades e competências, de modo a participar mais ativamente nas atividades da vida diária e a ser mais independente. Em suma, Nunes (2001), considera que todas as crianças são educáveis, pois todas têm potencial de aprendizagem, no entanto, a quantidade de coisas que aprendem é diferente, assim como a forma de as ensinar.

Analisemos de seguida o que nos diz a investigação sobre a inclusão de crianças com MD no ensino regular.

### **1.3. O que nos diz a investigação sobre inclusão de crianças com multideficiência**

É cada vez mais frequente as crianças e jovens com deficiências graves encontrarem-se inseridas em contextos escolares. No entanto, tal não significa que todos os alunos se encontram plenamente incluídos e que tenham uma resposta educativa de qualidade. Analisemos de seguida o que nos diz o estado da arte referente a este tópico.

A inclusão de alunos com diversidade funcional em Portugal e no resto do mundo, tem merecido a atenção de alguns investigadores, podendo dizer-se que existem estudos nesta área, abrangendo diversas perspetivas e aspetos. Alguns estudos salientam existirem benefícios para alunos com multideficiência, como veremos adiante. A este respeito Amor et al (2019) destacam a relevância e incidência de numerosas investigações e debates em torno da educação inclusiva. No entanto, alerta para uma ampla abordagem na

perspetiva teórica, existindo menos estudos relacionados com a intervenção. Estes autores constataram que existe “ongoing focus on providing a theoretical justification for inclusion and describing current status of inclusive education (...) the relative lack of empirical intervention studies focused on establishing research based practices in inclusive environments is troubling.” (p.1289)

Num artigo recente, Rapp e Carral-Granados (2021), descrevem a educação inclusiva como um processo complexo de estudar e alcançar e analisam os conceitos de inclusão e exclusão. Segundo estes autores, a inclusão não implica considerar grupos especiais, dado que o objetivo é permitir que a escola seja um espaço igualitário onde todas as crianças beneficiam de uma boa educação reduzindo as formas de exclusão. Neste artigo, os autores, destacam as contradições existentes nas escolas, quando as crianças estudam todas juntas na mesma sala de aula, mas utilizam currículos diferentes. Para estes autores essas crianças estão socialmente incluídas e academicamente excluídas.

Considerando a inclusão de alunos com MD no ensino regular, Fuentes e Nunes (2017) apresentaram um estudo onde procuraram identificar estratégias de ensino utilizadas pelos professores com alunos com esta condição e perceber se essas práticas vão ao encontro das necessidades das crianças. Os resultados evidenciaram uma maior preocupação dos professores em desenvolver atividades promotoras de inclusão social e menor expressão na inclusão académica. Neste estudo, os professores implementaram estratégias diversificadas para promover a inclusão dos alunos com multideficiência, para apoiar a sua aprendizagem e concebendo possibilidades de interação com os pares sem diversidade funcional.

Fernandes (2015) e Pêgo (2018), nos seus estudos, também analisaram a inclusão de crianças com MD no ensino regular, chegando à conclusão que professores e alunos concordam com a inclusão de alunos com MD no ensino regular, nomeadamente ao nível da socialização destes alunos com os seus pares. Destacam ainda a importância da colaboração entre professores titulares de turma, professores de educação especial e outros profissionais de apoio, de modo a permitir a troca de conhecimentos e a elaboração de estratégias mais eficazes de apoio aos alunos com multideficiência. Contudo, vários autores destacam os desafios enfrentados na implementação da inclusão. Esses desafios incluem a falta de recursos adequados, a necessidade de adaptação de materiais e

estratégias de ensino, a capacitação adequada de professores e a resistência a mudanças por parte de alguns membros da comunidade escolar.

Concluído a análise deste ponto, importa agora explorar o tópico referente ao brincar e a inclusão social de crianças com MD.

## **2. O brincar e a inclusão social de crianças com multideficiência**

Brincar é uma atividade natural, saudável, que proporciona momentos de relaxamento e de divertimento, devendo ser experienciada por todas as crianças, independentemente da sua condição ou características funcionais. Face à relevância assumida pelo brincar, a escola deve proporcionar oportunidades para todas as crianças se envolverem em brincadeiras. Explicitemos o que se entende por brincar no contexto desta investigação.

### **2.1. Explicitação do conceito “brincar”**

Brincar, para Besio et al (2022) é uma atividade lúdica, espontânea, voluntária e prazerosa realizada por crianças e até mesmo por jovens e adultos. A este respeito Ferland (2006) refere que “Brincar é consagrar-se a uma actividade pela diversão, pelo prazer.” (p.42) No entender de Kishimoto (2002) as crianças quando brincam não se preocupam com os resultados, são a motivação e o prazer que a conduzem à ação. De certo modo, brincar é uma forma de se explorar, experimentar, aprender e divertir, sem uma finalidade específica, além do próprio ato de brincar. Nesta perspetiva brincar pode ser considerada uma atividade de diversão, recreação, entretenimento. De referir que Vygotsky (1984) atribui uma relação entre o brincar, a criatividade e o imaginário.

Sandseter et al (2020) e Besio et al (2022) esclarecem a diferença entre brincar livre e o brincar orientado. Segundo estes autores, o brincar livre é iniciado, realizado e controlado pela própria criança, é ela que escolhe o que quer fazer, como e quando quer parar. O brincar livre tem apenas como a ludicidade, a diversão e a alegria. Por outro lado, no brincar orientado as atividades lúdicas podem apresentar diferentes graus de orientação dos adultos. Estes autores salvaguardam ainda a necessidade de existir um equilíbrio entre as brincadeiras iniciadas pelas crianças e as atividades orientadas e mais estruturadas. Os autores Besio (2022), Kishimoto (2003) e Neto (s.d) referem-se ao brincar utilizando a

palavra jogo, parecendo corresponder ao mesmo significado. Neto (s.d) e Kishimoto (2003) partilham da perspetiva de jogar/brincar serem dois termos comuns no comportamento infantil proporcionando situações de ensino e de aprendizagem. Neto e Piéron (citado por Neto, s.d) dizem-nos que as habilidades motoras são formadas e desenvolvidas através de situações pedagógicas que utilizam o jogo como meio educativo. Ainda, Neto (2018) considera as brincadeiras uma adaptação a situações incertas, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros. Interessa realçar que brincar e jogar são atividades lúdicas que desenvolvem a criatividade, a imaginação, as interações, proporcionando aprendizagens essenciais para o desenvolvimento infantil.

As brincadeiras podem ocorrer de diversas formas, através de jogos, brinquedos, fantasias, histórias, encenações e interações. Podem ainda realizar-se individualmente ou com outras pessoas. Para Ferland (2006) brincar é uma forma de expressar alegria, e é considerado fundamental para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo das crianças. Além disso, brincar é uma forma de aliviar o cansaço, aumentar a confiança e a autoestima, para além de desenvolver habilidades motoras, sociais e emocionais. À medida que as crianças experimentam diferentes e novos papéis, enfrentam desafios e descobrem as suas próprias capacidades. Para Kishimoto (2002) brincar é uma das atividades mais praticadas e dominantes durante a infância. As brincadeiras são uma atividade que as crianças realizam de forma voluntária e natural quase desde o seu nascimento no âmbito familiar.

## **2.2. Importância do brincar no desenvolvimento infantil**

O artigo 31.º da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 1989), ratificada por Portugal a 21 de setembro de 1990, sublinha o direito de todas as crianças a brincar e a ter atividades de lazer adaptadas à sua idade e nível de desenvolvimento, e que a participação das crianças nestas atividades deve basear-se nas suas próprias escolhas livres, afirmando que

Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística. Os Estados Partes

respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade. (pp.25-26)

Em paralelo devemos ter em conta os objetivos da *International Play Association* (IPA<sup>1</sup>), assentes em proteger, preservar e promover o direito da criança a brincar como um direito humano fundamental, pois brincar “is vital to develop the potential of all children”<sup>2</sup>. Esclarece-se que a IPA é uma organização não governamental, com apoio internacional, que zela pela promoção de oportunidades lúdicas.

Sendo o brincar uma atividade natural para todas as crianças que proporciona uma sensação de bem-estar, alegria e diversão, mesmo que muitas não o exteriorizem, importa assegurar a todas essa oportunidade. Tal como preconiza Garvey (1992), brincar contribui para que a criança se conheça melhor e conseqüentemente conheça melhor os outros e o mundo.

Para Neto (2017) a brincadeira desempenha um papel fundamental no desenvolvimento saudável da criança. Ela permite que explorem o mundo ao seu redor, desenvolvam habilidades motoras, aprimorem a linguagem e a comunicação, aprendam a resolver problemas e a lidar com situações sociais. Ao longo do desenvolvimento da criança, as brincadeiras vão surgindo naturalmente e quantas mais experiências pessoais e sociais a criança vivenciar, maiores serão os efeitos positivos no seu desenvolvimento futuro. Da mesma forma, as brincadeiras favorecem as novas experiências e sensações, o que fomenta e permite tanto a criação de laços sociais, como a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens.

Brodin (2005) e Sandseter et al (2020), destacam a importância das brincadeiras como ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo, as aprendizagens e a manutenção das relações sociais. No entender de Kishimoto (2010), a criança não nasce a saber brincar, ela precisa de aprender, para tanto necessita de ter oportunidades para interagir com outras crianças e com adultos.

---

<sup>1</sup> <https://ipaworld.org/>

<sup>2</sup> <https://ipaworld.org/childs-right-to-play/the-childs-right-to-play/>

Porque as crianças apresentam comportamentos distintos de brincadeira, existe a necessidade de caracterizar os tipos de brincadeira que se pode observar nos seus comportamentos.

### **2.3. Tipos de brincadeira**

As primeiras investigações sobre as brincadeiras das crianças veicularam hierarquias, Piaget (1962) e Parten (1932), entre outros, aprofundaram o estudo dos comportamentos infantis e criaram categorias para definir os tipos de brincar. Piaget concebeu três categorias a nível cognitivo: o brincar prático, o brincar simbólico e o brincar com regras. Especificando, este autor classifica o brincar em etapas sucessivas que vão da brincadeira sensório-motora, passando pela brincadeira faz de conta até à brincadeira com interações e apropriação das regras de comportamento. Por outro lado, Parten (1932) a partir do seu estudo de observação do comportamento infantil descreve seis tipos de participação social, os quais se passa a referir: (i) comportamento desocupado (a criança não brinca, ocupa-se a brincar com o próprio corpo e/ou mantém o olhar vago ou alheado), (ii) brincadeira solitária (a criança brinca sozinha, afastada das outras crianças e normalmente utiliza brinquedos diferentes das outras crianças), (iii) comportamento de espetador (a criança observa as outras crianças a brincar, mas não se envolve nas brincadeiras), (iv) brincadeira paralela (a criança brinca de forma independente, mas junto de outras criança, embora não se influencie pela sua presença), (v) brincadeira associativa (a criança brinca com as outras crianças e desenvolve conversas e partilhas) e (vi) brincadeira cooperativa (a criança brinca em grupo, com divisão de tarefas). Seguindo a mesma direção, Ferland (2006) identificou quatro tipos de comportamentos nas brincadeiras: (i) brincadeira solitária, (ii) brincadeira paralela, (iii) brincadeira associativa e (iv) brincadeira cooperativa.

Seguindo uma conceção holística, Rubin (2001) desenvolve uma escala de observação designando-a *The Play Observation Scale* (POS), onde confronta as seis categorias sociais de Parten e as três categorias cognitivas de Piaget. Utilizando esta escala na observação do comportamento da criança é importante definir, em primeiro lugar se o comportamento é de brincadeira ou de não brincadeira. Os comportamentos de não brincadeira estão categorizados em: (i) comportamento desocupado, (ii) comportamento

de observador, (iii) conversas com professores e/ou pares, (iv) comportamentos transitórios, (v) comportamentos agressivos, (vi) pairar e (vii) comportamentos ansiosos. Para este autor, os comportamentos de brincadeira conjugam a dimensão social e a dimensão cognitiva. A categorização da brincadeira social divide-se em: (i) brincadeira solitária, (ii) brincadeira paralela e (iii) brincadeira em grupo. Na categorização da brincadeira cognitiva devemos considerar a intencionalidade ou objetivo da criança no envolvimento da atividade lúdica. O brincar cognitivo estrutura-se, assim, em: (i) brincar funcional, (ii) brincar construtivo, (iii) brincar exploratório, (iv) brincar dramático e (v) jogo com regras. Esta escala de observação aplica-se na observação de crianças com e sem desenvolvimento típico.

A classificação LUDI proposta por Bulgarelli e Bianquin (2022) no âmbito do projeto LUDI – *Play for Children with Disabilities*<sup>3</sup> vai na mesma direção de Rubin (2001), como se pode observar na figura que se segue.

### 7Figura 1

*Classificação LUDI sobre brincar*

**Table 3.2.** LUDI Classification of play

Dimension	Type of play
Cognitive	Practice Symbolic Constructive Play with rules (including video games)
Social	Solitary Parallel Associative Cooperative

Subjacente à proposta de classificação que estas autoras propõem, existe a preocupação por apresentar uma compreensão partilhada e articulada acerca do tipo de brincadeiras, de modo a se poder apoiar o direito de brincar a todas as crianças. O seu raciocínio sobre as tipologias de brincadeira acontece por esta poder ser crucial para vários fins: por exemplo, para compreender melhor como apoiar, em nome da brincadeira, um tipo

<sup>3</sup> <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110522143/html>

específico de brincadeira de crianças com as suas características e capacidades específicas; ou para conceber brinquedos acessíveis / universais que permitam realizar atividades em diferentes níveis de brincadeira, de acordo com as capacidades das crianças. A classificação apresentada inspira-se em Piaget, no que respeita à dimensão cognitiva e em Parten na dimensão social. A dimensão cognitiva assegura a brincadeira prática, simbólica, construtiva e com regras; a dimensão social propõe a brincadeira solitária, paralela, associativa e cooperativa.

Para Bulgarelli e Bianquin (2022) nesta classificação, cada tipo de brincadeira deve ser considerado como uma categoria mais abrangente do que os tipos de brincadeira relatados na literatura. Segundo as autoras, em termos teóricos, cada tipo de brincadeira apresentada na classificação LUDI inclui tipos e definições de outros investigadores, como se evidencia na figura seguinte, constituindo-se como uma primeira tentativa de agrupar essa informação em torno dos tipos da classificação LUDI. Sublinha-se que estas autoras têm em atenção o facto de se poder observar “diferente levels of cognitive complexity or of social engagement” (p.59), independentemente do tipo de condição da criança. Na figura que se segue apresentam-se os referenciais teóricos que estão subjacentes a esta proposta.

## Figura 2

*Descrição das classificações do brincar cognitivo*

**Table 3.3.** Play theoretical references

Cognitive dimension	
Practice	Practice play (Piaget); Functional play (Smilansky); Sensorimotor play (Takata; Rubin et al.; Santrock); Play with motion and interaction, Play with objects (Garvey); Attunement play, Body play, Object play (U.S. Institute of Play); Exercise play (ESAR); Early exploratory/Practice Play (Smith)
Symbolic	Symbolic play (Piaget, Smilansky); Symbolic and simple constructive play, Dramatic and complex constructive play (Takata); Simulation, Simulation with objects, Simulation with substitution, Sociodramatic, Role-playing (Rubin et al.); Play with language, Play with social materials (Garvey); Pretend/ symbolic play (Santrock); Symbolic play, Sociodramatic play, Role play, Fantastic play (Stagnitti); Symbolic play, Imaginative and pretend play (U.S. Institute of Play); Symbolic play (ESAR); Pretend and Role Play (Smith)
Constructive	Constructive play (Smilansky, Santrock); Symbolic and simple constructive play, Dramatic and complex constructive play (Takata); Object play (U.S. Institute of Play); Assembly play (ESAR); Construction play (Smith)
Games with rules	Play with rules (Piaget); Games with rules (Smilansky; Takata; Rubin et al.; ESAR); Game and Activity play (Smith)

Descritas as diversas classificações propostas para analisar as brincadeiras das crianças, importa agora olhar para o espaço onde estas podem ocorrer. Como professora entende-

se que o meio escolar, o recreio em particular, constitui um espaço privilegiado de brincadeiras e aprendizagens, podendo-se analisar as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças. Ou seja, neste espaço as crianças têm a liberdade de interagir, experimentar, brincar/jogar, imaginar e exprimir as suas emoções. Analisemos então os espaços de brincadeira.

#### **2.4. Espaços de brincadeira: importância do brincar no espaço exterior**

As brincadeiras podem acontecer no interior e no exterior de contextos diversos (familiar, escolar ou comunitário). Focando a atenção nos espaços exteriores, as vantagens de brincar nesse tipo de espaços são fundamentais para o processo de desenvolvimento e de aprendizagem da criança/jovem. Como referem Silva et al (2016), “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (p.27).

Neto (2017) também refere serem as escolas um local importante para promover brincadeiras ao ar livre, no espaço de recreio. Neste local as crianças potenciam a suas escolhas e liberdade, sentem-se alegres e entusiasmadas. O mesmo autor afirma que brincar no recreio da escola desempenha um papel crucial no desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças. Esses espaços de brincadeira ao ar livre oferecem uma série de benefícios importantes, tanto físicos quanto psicológicos. Por exemplo, promovem o desenvolvimento físico através do correr, saltar, escalar e jogar à bola num espaço amplo e aberto ajudando a desenvolver a coordenação motora, a força muscular, a resistência e a agilidade.

Permitir que as crianças brinquem ao ar livre, estejam em contacto com a natureza e apreciem a beleza do espaço natural que a rodeia ajuda ainda a desenvolver a sensibilidade e o respeito pelo meio ambiente, além de estimular a curiosidade. Porém, para que tal se verifique importa, segundo Macintyre (2001, citado por Bento & Costa, 2018), que os espaços de participação e interação das crianças sejam cuidadosamente planeados e organizados, garantindo condições para a expressão individual, a autonomia e o sentimento de segurança.

A este respeito Neto (2017) afirma que os espaços exteriores oferecem uma variedade de estímulos sensoriais, como texturas diferentes, cheiros, sons e cores. Esta característica

ajuda a criança a desenvolver os seus sentidos, estimula a criatividade e promove o desenvolvimento cognitivo. Para este autor os espaços exteriores estão repletos de oportunidades de exploração. As crianças podem descobrir coisas novas, aprender sobre o mundo ao seu redor e experimentar diferentes sensações. Essa exploração estimula a curiosidade, a resolução de problemas e o pensamento criativo.

Brincar ao ar livre no recreio, permite ainda que as crianças interajam umas com as outras, aprendem a partilhar, a cooperar, a negociar, a resolver conflitos e a desenvolver habilidades sociais essenciais para a vida. Bento e Costa (2018) também identificaram possibilidades de interação entre as crianças, nomeadamente a cooperação e partilha de ideias. Neste estudo, as crianças demonstraram capacidades de reconhecer sentimentos e as necessidades dos outros, desenvolvendo atitudes de empatia e respeito. Permitiu ainda mostrar que durante as brincadeiras no recreio surgiram indicadores emocionais relacionados com o bem-estar, expressos através de movimentos expansivos e expressões verbais.

Sando (2019) afirma igualmente que o contacto com o ambiente exterior e a prática de atividades físicas ao ar livre, influenciam positivamente a saúde das crianças e ajudam também a reduzir os níveis de stress e a promover o seu bem-estar emocional. A exposição à luz solar também estimula a produção de vitamina D, fundamental para a saúde imunológica.

Muito embora sejam relatados todos os benefícios antes descritos, não raras vezes os professores e demais adultos preocupam-se exageradamente com as medidas de segurança e proteção das crianças no recreio, impedindo-as de frequentar o espaço exterior. Neto (2017) indica como uma das razões de impedimento apontadas pelos adultos, as condições climáticas: demasiado vento, chuva ou sol, as quais são usadas como barreiras à realização de brincadeiras ao ar livre. Alguns autores como Figueiredo (citado por Bento & Costa, 2018) referem que “O tempo de permanência no exterior é muitas vezes reduzido, ocorre sobretudo nos dias de sol da primavera e verão, e os espaços de brincadeira carecem de estímulos para que as crianças percebam diferentes possibilidades de ação.” (p.298)

Mas, os adultos devem assegurar espaços adequados e protegidos procurando atender às necessidades e interesses das crianças. Neto (1997) refere, a este respeito, que exagerar

nas medidas de proteção e segurança das crianças na sua vida, pode significar menor adaptação e mobilidade em situações de perigo. Neto e Lopes (2018), acrescentam ainda que o excesso de proteção afeta o nível de autonomia e liberdade e, conseqüentemente, o crescimento da criança enquanto ser humano autónomo e independente nas suas decisões e opiniões. Sandseter et al (2020), referem, a partir da validação de vários autores, que as brincadeiras no exterior e em ambientes naturais têm vindo a ser menos frequentes e a perder prestígio. Os mesmos autores referem que atualmente as atividades organizadas e dirigidas por adultos prevalecem.

Quanto às condições dos espaços de recreio Neto (1997) considera que existem vários níveis de melhoramento, que passam por uma diversificação geral do espaço de recreio, concebendo locais para diferentes atividades e introduzindo equipamentos lúdicos que permitam escalar, suspender e/ou trepar. Devem ser incrementadas mudanças no recreio promovendo áreas de convívio mais calmas e agradáveis e zonas de conservação da natureza, onde podem ser cultivadas e tratadas plantas com diferentes propósitos. Os espaços exteriores podem também ser embelezados com pinturas de murais, contando com a colaboração de artistas da comunidade assim como alunos, professores, assistentes operacionais e famílias. Segundo Neto (1997) com estes melhoramentos dos recreios pretende-se que alguns comportamentos de interação social e partilha de atividades sejam alterados, que as brincadeiras das crianças sejam estimuladas, dando respostas a todas as suas necessidades de desenvolvimento e, sobretudo, que se reflita sobre as questões relativas aos riscos nesses mesmos espaços.

Destaca-se ainda os resultados do estudo realizado por Brockman et al. (2011) no Reino Unido, o qual elenca as principais razões relatadas pelas crianças para participar em brincadeiras ao ar livre: a sensação de prazer evitando o tédio e a sensação de liberdade, pondo de lado as regras e atividades estruturadas. Em síntese, é essencial fornecer às crianças oportunidades regulares de brincar no espaço exterior para que possam desfrutar desses benefícios e desenvolver-se de forma holística.

## **2.5. Natureza dos brinquedos e materiais usados nas brincadeiras**

Segundo Malone (2009), a natureza dos brinquedos e materiais usados nas brincadeiras realizadas nos espaços exteriores pode variar amplamente dependendo do tipo de

brincadeira em que as crianças se envolvem. De notar, todavia que os materiais e brinquedos devem promover / potenciar o movimento e a atividade física da criança. Para tanto, Kishimoto (2010), refere que os brinquedos devem ser atraentes, duráveis, adequados e apropriados a diversas utilizações. Os brinquedos vulgarmente utilizados nas brincadeiras podem ser feitos de plástico, metal, madeira, tecido e outros materiais.

Existindo uma ampla diversidade de brinquedos/materiais que as crianças podem usar nas suas brincadeiras importa pensar num processo de categorização, por exemplo: brinquedos/materiais estruturados, brinquedos/materiais semi-estruturados e brinquedos/materiais não-estruturados, ou de fim aberto (peças soltas).

Segundo Lima et al. (2021) os brinquedos/materiais estruturados são fabricados com finalidades e funções específicas e obedecem a regras na sua utilização. São exemplos de brinquedos estruturados, bonecas, carrinhos, puzzles, bolas, entre outros.

Os materiais semi-estruturados apresentam-se com diferentes finalidades, são materiais de uso diário que podem ser explorados pela criança. Para Vale (2013) a utilização de materiais pouco estruturados, como caixotes de papelão, portas de armários, entre outros permitem interações de maior qualidade e consistência e uma grande motivação e envolvimento nas brincadeiras.

Os materiais não-estruturados ou de fim aberto podem ser facilmente encontrados, e sem custos. Pensamos, por exemplo, nos materiais encontrados na natureza, como: pedras, conchas, areia, paus e folhas, os quais permitem que as crianças explorem a textura, forma e características dos elementos naturais e desenvolvam a sua criatividade. Post e Hohmann (2011) referem que as características destes materiais são bastante versáteis, a sua utilização não está exclusivamente determinada a uma ação ou um objetivo; pelo contrário, podem ser usados pelas crianças de diferentes formas. Lima et al. (2021), no seu estudo apontou indícios de que os brinquedos não estruturados podem favorecer brincadeiras que envolvem mais interações e mais imaginação.

Para Besio e Perino (2022) é essencial que os brinquedos e materiais usados nas brincadeiras sejam adequados às capacidades e interesses da criança, estimulando também a sua criatividade, imaginação e habilidades específicas, enquanto proporcionam uma experiência segura e divertida. A criança deve explorar livremente os brinquedos/materiais, no entanto, para Besio e Perino (2022), os adultos podem apoiar as

brincadeiras acautelando a segurança e continuidade da atividade. Kishimoto (2010), também se refere à importância de adequar os brinquedos à singularidade de cada criança, devendo ser dada a oportunidade de experimentar diferentes brinquedos.

Kishimoto (2010), diz-nos ainda que a diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades dos objetos são importantes para as crianças, promovendo-se a utilização dos órgãos sensoriais das crianças para a exploração dos objetos. Por exemplo, as sensações de duro e mole podem ser vivenciadas quando a criança coloca o objeto na boca, aumentando as suas experiências sensoriais. Esta autora reporta ainda que as bolas são um brinquedo muito versátil permitindo ampliar a curiosidade e a exploração, as crianças podem empurrar, atirar, apertar, tocar e sentir a textura, movimentar e ouvir. A escolha da bola para as brincadeiras pode ajudar na motivação por ser um brinquedo utilizado e preferido pela maioria das crianças, permitindo momentos de interação entre ambas. A utilização de brinquedos deve potencializar a cooperação, a partilha e a interação. Segundo Ferland (2006) um bom brinquedo deve desencadear o interesse da criança em agir, explorar, imaginar, construir e proporcionar-lhe prazer.

## **2.6. Características do brincar de crianças com multideficiência**

Como se referiu antes, o artigo 31.º da Convenção das Nações Unidas exalta o direito a brincar para todas as crianças, pelo que se aplica igualmente às crianças com deficiência. O artigo 23.º da Convenção das Nações Unidas sublinha o direito das crianças com deficiência a uma total participação na comunidade, como se descreve de seguida

Os Estados Partes reconhecem à criança mental e fisicamente deficiente [sic] o direito a uma vida plena e decente em condições que garantam a sua dignidade, favoreçam a sua autonomia e facilitem a sua participação activa na vida da comunidade. (...) no direito de beneficiar de cuidados especiais e encorajam e asseguram, na medida dos recursos disponíveis, a prestação à criança que reúna as condições requeridas e àqueles que a tenham a seu cargo de uma assistência correspondente ao pedido formulado e adaptada ao estado da criança e à situação dos pais ou daqueles que a tiverem a seu cargo. (p.19)

Segundo estes pressupostos e para Towler (2022) é necessário garantir a todas as crianças o direito de brincar, pois existem benefícios fundamentais para a sua saúde, desenvolvimento e bem-estar, como se analisou anteriormente.

Naturalmente, que o brincar das crianças com multideficiência é influenciado, também pelas suas capacidades e limitações, no entanto é, deve ser, uma parte importante da sua vida e contribui para o seu desenvolvimento. Nestes casos, para Kishimoto (2010), as brincadeiras podem apresentar características específicas, adaptem-se às necessidades e capacidades individuais de cada criança.

Brodin (1999), um dos autores que tem dedicado alguma atenção ao modo como as crianças com multideficiência brincam, refere que estas requerem muitas vezes adaptações e modificações para garantir que elas possam participar plenamente em brincadeiras mais acessíveis e seguras. É mencionado pela autora que se pode incluir o uso de brinquedos e materiais sensoriais adaptados, equipamentos especializados ou estratégias de comunicação alternativas.

A criança também pode precisar de apoio para participar nas brincadeiras a pares ou em grupo. A este respeito Bulgarelli e Stancheva-Popkostadinova (2022) referem que os ambientes e os parceiros são fundamentais para dar às crianças com multideficiência oportunidades de brincar.

Como tal, a interação social pode ser adaptada para atender às necessidades das crianças com multideficiência. Brodin (2005) exalta a importância da interação social nas brincadeiras. Esta pode surgir através do apoio dos pares ou dos adultos. A imitação é uma das características comuns nas brincadeiras, a criança pode imitar ações ou comportamentos vistos, estes podem ajudar no desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas. Pode ainda envolver interações físicas, como toques suaves, abraços ou carícias. Essas interações táteis podem ajudar na comunicação e no estabelecimento de vínculos afetivos.

Para Brodin (1999) a estimulação sensorial pode ser utilizada nas brincadeiras para fornecer incentivos ao desenvolvimento sensorial e motor, para tal podem ser disponibilizados objetos cativantes e com estímulos fortes. Os brinquedos sensoriais, como bolas texturizadas, tapetes sensoriais ou objetos sonoros, podem ser recursos a usar para envolver os sentidos da criança, promover a exploração do ambiente e treinar

diferentes habilidades. Segundo esta autora os estímulos visuais, auditivos e tácteis dos brinquedos sensoriais atraem as crianças com multideficiência.

O envolvimento das crianças com multideficiência em brincadeira pode ser uma oportunidade para incentivar a mobilidade e o seu desenvolvimento motor. Jogos que estimulem o movimento, como rastejar, rolar ou manipular objetos, podem ser incorporados para promover o desenvolvimento físico. Segundo Brodin (1999), o foco deve centrar-se sempre nas capacidades individuais de cada criança, em detrimento das suas limitações. Os jogos e as atividades devem ser adaptados para que as crianças se envolvam de acordo com suas capacidades e interesses, promovendo a sua autonomia. A presença de pares ou adultos atentos pode facilitar a interação, a partilha e a aprendizagem social. É importante lembrar que cada criança é única, e as características das suas brincadeiras podem variar amplamente. É essencial adaptar as atividades e os recursos para atender às necessidades individuais e preferências e garantir que a criança possa desfrutar das brincadeiras, desenvolvendo-se assim de forma significativa e segura.

Porém, as crianças com multideficiência enfrentam várias barreiras que podem dificultar a sua participação plena numa sociedade que se quer inclusiva e onde prevaleça a equidade de oportunidades. São diversas as barreiras que experienciam e com que se confrontam no seu quotidiano. Desde logo vivenciam barreiras nas suas instituições de ensino, com falta de recursos e apoios educacionais. Uma educação inclusiva de qualidade privilegia professores e assistentes operacionais especializados e capacitados em número suficiente e materiais adaptados, assim como ambientes educacionais acessíveis e estratégias de ensino adequadas. As acessibilidades devem estar contempladas, com rampas de acesso, portas largas, casas de banho adaptadas entre outras adaptações.

As dificuldades de comunicação, que habitualmente apresentam são uma característica comum em crianças com multideficiência. A falta de suportes de comunicação adequados, como língua gestual, sistema de comunicação aumentativa ou a falta de compreensão dos outros às suas formas de comunicação, podem limitar as suas capacidades de expressão e interação com os pares. A falta de consciencialização e compreensão da diversidade funcional destas crianças por uma parte da sociedade provoca o isolamento e a dificuldade em estabelecerem relações sociais significativas. A

mobilidade é outra das limitações, podendo necessitar de cadeiras de rodas ou outros dispositivos para se movimentar.

Como refere Janssen (1989, citado por Brodin, 2005) as crianças cegas ou com baixa visão tendem a brincar com objetos que não são adequados para brincar em detrimento dos brinquedos tradicionais. É muito frequente brincarem sozinhas e preferem brincadeiras manipulativas e estereotipadas principalmente se não existir um adulto por perto.

Segundo Brodin (2005), as crianças com limitações motoras têm dificuldade em se envolver ativamente em brincadeiras com os seus pares. A forma como brincam tende a ser menos ativa e criativa. Esta condição provoca alguma falta de confiança e passividade nas crianças que não se conseguem envolver nas atividades que exigem maior mobilidade e participação. A mesma autora refere ainda que as crianças com multideficiência elegem como objetos favoritos para brincar os objetos domésticos, objetos de plástico duro e que preferencialmente causem ruído quando tocam na mesa ou chão.

A este respeito Besio et al (2022) sintetizam as diversas barreiras que crianças com multideficiência podem experimentar nas suas brincadeiras:

podem não ser capazes de brincar; podem não querer brincar; podem não saber como brincar; podem não reconhecer uma situação ou um objeto pelas suas características lúdicas; podem isolar-se das brincadeiras dos outros; podem ficar assustadas com uma situação de brincadeira; podem preferir repetir a mesma brincadeira, da mesma forma, no mesmo local. (p.5)

Mas, para Brodin (1999), existem mais semelhanças do que diferenças entre as brincadeiras das crianças com e sem deficiência realizam. No entanto, essas diferenças aumentam perante a magnitude das limitações que a criança apresenta.

## **2.7. O que nos diz a investigação sobre as brincadeiras de crianças com multideficiência**

O tema em estudo, brincadeiras em crianças com multideficiência, começou a ser estudado de modo muito subtil nas décadas de 80 e 90 do século XX. Contudo, regista-se um número limitado de estudos nesta área, pelo que diversos autores sugerem um maior investimento em estudos descritivos para aumentar o conhecimento, nesta área.

Jane Brodin publicou, em 2005, um artigo onde procurou demonstrar que as brincadeiras das crianças com multideficiência são uma ferramenta de aprendizagem e de desenvolvimento com diferentes funções. Do ponto de vista de Brodin (2005) as crianças com MD têm as mesmas necessidades, desejos e interesses que todas as outras crianças, desde que tenham oportunidade para serem incluídas. Refere também que é comum considerar-se as crianças com MD distraídas e passivas, de modo a ultrapassar estas ideias considera necessário disponibilizar à criança objetos cativantes para que fiquem mais atentas e treinem diferentes habilidades possam ser treinadas. Os objetos fornecidos para além de cativantes devem ter estímulos fortes. Os estímulos visuais, auditivos e tácteis dos brinquedos atraem as crianças MD.

Outros estudos seguidos por Brodin: (i) *Play in Children With Multiple Disabilities: Play with toys* (1999), (ii) *Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities* (2005), (iii) *"It takes two to play" Reflections on play in children with multiple disabilities* (2018), indicam que as crianças com MD necessitam de se sentir seguras para se envolverem em brincadeiras e em novas experiências. Necessitam do apoio do adulto, podem ser os pais, os professores da turma ou especializados, assistentes operacionais e outros técnicos, e de mais estimulação e treino.

Nielsen (1988, citado por Brodin, 2005) sublinha uma metodologia de estimulação sensorial importante para desenvolver a autoconfiança na criança e para que esta se sinta segura com os adultos. Este autor destaca a importância do papel dos adultos como motivadores e impulsionadores das atividades. O seu método passa por: (i) propor uma atividade, que este pode ou não aceitar, (ii) imitar, deve fazer da mesma maneira, (iii) interagir, realizar em conjunto e (iv) ensinar à criança as consequências da ação, causa/efeito. No mesmo sentido, Stockall e Dennis (2013), indicam que os tipos de brincadeiras em que os adultos se envolvem com as crianças contribuem para o desenvolvimento e um maior número de oportunidades ao nível da participação e comunicação.

Em 1992, Bjorck-Akesson e Brodin realizaram um estudo internacional e verificaram que o número de brinquedotecas cresceu significativamente nas últimas décadas. Estes espaços, nomeadamente, na Suécia são um ótimo recurso pedagógico por permitirem o empréstimo de brinquedos de estimulação e oferecendo apoio e aconselhamento

individual às famílias. As brinquedotecas diligenciam as brincadeiras para todas as crianças, constituindo uma forma de promover o desenvolvimento das suas habilidades. Brodin (1999), refere, apoiando-se nos estudos de outros pesquisadores, que os brinquedos são ferramentas que facilitam as brincadeiras, principalmente no caso de crianças com multideficiência. São vários os autores (Lear, 1986; Newson & Newson, 1982; Knutsdotter & Olofsson, 1987; Airey & Hirst, 1982; Bjorck-Akesson & Brodin, 1992; Ferland, 2006) que contém descrições sobre a importância dos brinquedos nas brincadeiras de crianças multideficientes, nomeadamente sobre brinquedos educativos.

Em 2010, Pizzo e Bruce investigaram a relação entre o brincar e o desenvolvimento da linguagem em alunos com multideficiência e comprovaram que alunos com maiores níveis de comunicação demonstravam competências mais avançadas de brincar. O estudo desenvolveu-se com 11 alunos com idades compreendidas entre os três e os dez anos. As autoras aplicaram a escala “*The Communication Matrix*”, que inclui quatro níveis de intencionalidade comunicativa (recusar algo indesejado, obter algo desejado, envolver-se em atividades sociais e obter informações de outras pessoas), e a escala de Ogura (1991) com 13 categorias de desenvolvimento do jogo simbólico: (i) simple manipulation, (ii) sensory effects manipulation, (iii) inappropriate relational manipulation, (iv) container relational manipulation, (v) grouping manipulation, (vi) functional relational manipulation, (vii) conventional naming act, (viii) pretend self-play, (ix) pretend other-play to dolls, (x) pretend other-play to other people, (xi) substitution play, (xii) combinations of a single scheme, (xiii) and planned play. As investigadoras perceberam que a maioria dos resultados diminui à medida que as categorias se tornam mais exigentes ao nível do comportamento, o que reforça a ideia de Ogura sobre as categorias serem proporcionais ao desenvolvimento. Os resultados obtidos suportam a tese da relação direta entre a linguagem e o desenvolvimento do brincar.

Brock et al. (2021), analisaram 37 estudos experimentais em que foram implementadas medidas para melhorar as interações sociais no recreio dos alunos com deficiência intelectual e do desenvolvimento. Verificaram que os alunos com necessidades mais significativas de apoio não têm acesso ao recreio inclusivo, frequentam o espaço com outros pares com deficiência perdendo os modelos de interação social e as brincadeiras comuns dos alunos no recreio. Confirmaram que os alunos com necessidades mais

significativas, quando comparados com os pares, têm menos interações e estão menos dispostos a participar em brincadeiras. Estes alunos apenas interagiram em 13% do tempo de permanência no recreio e passaram três quartos do tempo em brincadeiras solitárias, ou em ficar de pé ou sozinhos. Neste sentido, estes autores, consideram imprescindível apoiar o desenvolvimento dos alunos com diversidade funcional no recreio. A revisão sistemática realizada aos vários estudos forneceu fortes evidências científicas de que a intervenção focalizada pode aumentar as interações com os pares e o tempo de permanência na brincadeira. Os professores, no espaço do recreio, têm a oportunidade de realizar uma intervenção com os alunos com necessidades de apoio mais significativas e ensinar os pares a mediar essas intervenções.

Por último, fazemos referência à rede *LUDI – Play for Children with Disabilities*<sup>4</sup>, é uma ação financiada pela *European Cooperation in Science and Technology* (Cooperação Europeia para a Ciência e a Tecnologia) (COST<sup>5</sup>) e inclui diversos países e inúmeros investigadores e profissionais. O principal objetivo é sensibilizar para a importância de dar oportunidades de brincar às crianças com deficiência, assegurando a equidade, a investigação e intervenção multidisciplinar. Com esta premissa a rede LUDI está organizada em quatro grupos de trabalho (GT):

- GT1, as brincadeiras das crianças em função dos tipos de deficiência;
- GT2, tecnologias para as brincadeiras das crianças com deficiência;
- GT3, contextos para as brincadeiras das crianças com deficiência;
- GT4, métodos, tecnologias e enquadramentos para o desenvolvimento do jogo da criança com deficiência.

Para cumprirem os seus objetivos, a rede LUDI recolhe e sistematiza as competências e aptidões existentes, desenvolve novos conhecimentos relacionados com os contextos e divulga as melhores práticas resultantes do esforço conjunto de investigadores, profissionais e utilizadores.

Em Portugal, identificam-se poucos estudos específicos relacionados com o brincar de crianças com multideficiência no recreio. Contudo, destacamos os estudos de Ferreira (2019) e Monteiro (2021), que desenvolveram estudos onde se debruçaram sobre o tema

---

<sup>4</sup> <https://www.ludi-network.eu/>

<sup>5</sup> [www.cost.eu](http://www.cost.eu)

brincar e crianças com desenvolvimento atípico. Ferreira (2019), apresenta um estudo onde procura mostrar a importância do envolvimento do adulto nas brincadeiras de crianças com desenvolvimento atípico. Este estudo analisou interações de crianças com perturbações da linguagem e os seus pares com desenvolvimento típico, em interação livre na área do jogo simbólico com e sem a presença da educadora. Os resultados obtidos, pela autora, indicam que a presença da educadora é facilitadora da interação social das crianças com desenvolvimento atípico. Verificou ainda, que as crianças em estudo utilizaram sobretudo o brincar solitário na ausência da educadora. Também identificou nas crianças com perturbações da linguagem, ao nível das interações sociais, dificuldades em manter e dar continuidade a brincadeiras sociais.

Monteiro (2021) estudou a perceção dos profissionais de educação sobre a importância do brincar em crianças com desenvolvimento atípico. A autora, constatou que os profissionais de educação consideram o brincar fundamental para a aprendizagem, assumindo um papel importante em crianças com desenvolvimento atípico. As participantes neste estudo evidenciam concordar com a perspetiva do brincar como facilitador de aprendizagens. As participantes neste estudo referem alterações na forma de brincar das crianças com desenvolvimento atípico. Realçam dificuldades na comunicação e no uso da linguagem, limitações motoras e as dificuldades ao nível da interação social. Destacaram ainda diferenças no brincar das crianças com desenvolvimento típico e atípico. As crianças com desenvolvimento atípico revelaram menor envolvimento, menor tempo de concentração e maior dificuldade em concluir as brincadeiras. No que se refere aos brinquedos, as crianças com desenvolvimento atípico elegem os brinquedos sensoriais.

## Capítulo II - Metodología

No presente capítulo descreveremos aspetos relacionados com o enquadramento metodológico deste estudo empírico. Este encontra-se organizado em sete tópicos, iniciamos com a apresentação da definição do problema e as questões de investigação, bem como os objetivos do estudo. Posteriormente descrevemos a natureza e o desenho do estudo, os participantes envolvidos no estudo, o contexto estudado, as técnicas e os instrumentos de recolha e análise dos dados utilizados e ainda os procedimentos éticos. Por fim expomos os procedimentos éticos adotados na elaboração deste estudo.

## **1. Definição do problema e questões de investigação**

Para Coutinho (2016) uma investigação envolve sempre uma problemática, uma inquietação, uma pergunta que o investigador procura ver respondida. A formulação do problema permite focar a atenção sobre algo que deverá ser observado durante o estudo. Formular o problema consiste em dizer, de forma clara e realista, qual a dificuldade com que nos confrontamos e que pretendemos resolver. Neste sentido, e tal como propõe Campenhoudt e Raymond (1998), procurámos enunciar o problema para este estudo, na forma de uma pergunta de partida, através da qual a autora do estudo tenta expressar o que procura saber, ou seja elucidar o que se procura compreender melhor com o estudo. Especificando a problemática do presente estudo, de referir que a investigação tem evidenciado ser o brincar, sobretudo no exterior, uma atividade fundamental para o bem-estar e desenvolvimento das crianças, nas diversas dimensões (social, cognição, motora, sensorial, etc.) assim como para a sua aprendizagem, como se descreveu no capítulo anterior, respeitante ao enquadramento teórico. No caso singular das crianças com multideficiência, existem poucos estudos relacionados com o modo como estas brincam, particularmente no espaço exterior. Porém, face às suas características, sabemos, por exemplo, ser frequente sentirem dificuldade em interagir e brincar com os seus pares e em compreender e seguir regras.

Importa referir ainda que nos últimos tempos existe uma crescente preocupação com a inclusão das crianças com deficiência na sala de aula, no entanto, parece não acontecer o mesmo com o que se passa fora desse espaço escolar. Considerando os argumentos antes apresentados, sublinhando que a brincadeira constitui uma atividade primordial na

infância para todas as crianças, pretendemos conhecer as características das brincadeiras realizadas no recreio pelos alunos com multideficiência do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), assim como as particularidades das interações aí estabelecidas. Atendendo à problemática apresentada colocamos a seguinte questão de investigação: quais as características das brincadeiras e das interações sociais estabelecidas entre alunos com multideficiência e os seus pares do 1º ciclo do Ensino Básico, quando estão no recreio? Quanto às motivações pessoais para a realização da presente pesquisa, de notar que ao longo da minha vida profissional como docente, várias interrogações foram surgindo, nomeadamente, sobre as diferentes interações e brincadeiras estabelecidas entre os alunos com multideficiência e os restantes alunos no recreio. Na vigilância dos intervalos, na minha prática letiva, observava o nível de aceitação e inclusão dos alunos com multideficiência em contacto com os seus pares e tentava refletir sobre a qualidade dessas interações e o tipo de brincadeiras em que se envolviam.

Em síntese, neste estudo pretendemos investigar as características das brincadeiras e das interações sociais estabelecidas entre alunos com multideficiência e os seus pares no recreio do 1º ciclo do Ensino Básico.

Face à problemática explicitada, três questões orientam este estudo, a saber:

- Quais as características das brincadeiras e das interações sociais estabelecidas entre alunos com multideficiência e os seus pares do 1º ciclo do Ensino Básico, quando estão no recreio?
- Quais as brincadeiras preferidas pelos alunos com multideficiência do 1º ciclo do Ensino Básico quando brincam no recreio e que brinquedos costumam utilizar?
- Qual a perceção dos alunos com desenvolvimento típico sobre as brincadeiras em que se envolvem com os seus pares com multideficiência?

## **2. Objetivos do estudo**

Segundo Carmo e Ferreira (1998) a clareza com que o investigador consegue delinear os seus objetivos de investigação é fundamental para uma recolha de dados pertinente. De sublinhar, contudo que, em estudos de natureza qualitativa, os objetivos de investigação

podem modificar-se, ampliar-se, sofrer inflexões ao longo do processo (...), tal não significa que se possa partir às “cegas” (Esteves, 2006, p. 112).

Como se referiu antes, nesta investigação, de carácter descritivo, pretendemos descrever com a precisão e a clareza possíveis as características das brincadeiras e das interações sociais estabelecidas entre alunos com e sem multideficiência nos espaços do recreio do 1º Ciclo do Ensino Básico. É neste sentido que o estudo se desenvolverá, procurando responder às questões de partida, decorrente da problemática atrás mencionada, para o qual elencamos os seguintes objetivos:

- Caracterizar as brincadeiras e as interações sociais estabelecidas entre alunos com e sem multideficiência nos espaços do recreio do 1º ciclo do Ensino Básico.
- Identificar as brincadeiras preferidas pelos alunos com multideficiência e os brinquedos que utilizam.
- Conhecer a opinião dos alunos do 1º ciclo do Ensino Básico sobre as brincadeiras em que se envolvem com os seus pares com multideficiência.

Com a realização deste estudo julgamos contribuir para se perceber como os alunos com multideficiência brincam no espaço exterior, e de certa forma compreender a importância que o brincar no espaço exterior assume na sua vida. A informação adquirida permitirá ainda compreender as opiniões dos outros alunos sobre as brincadeiras em que se envolvem com os seus pares com multideficiência. Concluindo, pensamos que os resultados do estudo poderão contribuir para a reflexão sobre as práticas desenvolvidas junto de alunos com multideficiência no espaço do recreio das escolas do 1º CEB.

### **3. Natureza e desenho do estudo**

Atendendo às questões de investigação descritas e aos objetivos que preconizam este estudo, considera-se que a pesquisa se situa no paradigma interpretativo / qualitativo, assumindo uma natureza descritiva (Amado, 2017; Coutinho, 2016). Esta escolha teve em consideração o facto de este paradigma permitir descrever situações, categorizar os dados recolhidos e interpretá-los de acordo com fundamentos teóricos e sob a perspetiva pessoal do investigador, segundo Wolcott (1994), citado por Creswell (2002).

De notar que os estudos qualitativos se caracterizam por recorrer a estratégias e metodologias diversas. Como afirma Amado (2017), os estudos qualitativos utilizam diferentes estratégias e estas podem combinar-se e dar origem a formas híbridas. É ainda referido por Amado que as descrições devem ser o mais precisas possível e resultar diretamente dos dados obtidos através de entrevistas, observações e pesquisa documental. Bogdan e Biklen (1994) também mencionam que a investigação qualitativa “agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (p.16). Segundo os mesmos autores, os dados qualitativos são “ricos em pormenores descritivos, relativamente a pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico”. (p.16) Este tipo de investigação privilegia essencialmente a compreensão dos comportamentos a partir do ponto de vista dos sujeitos da investigação, pelo que nos parece adequado ao estudo realizado. Concretizando, os autores supramencionados definiram cinco características de uma investigação qualitativa, as quais se passa a descrever: (i) o ambiente natural é a fonte direta de dados; (ii) o investigador é o principal instrumento; (iii) os dados recolhidos são fundamentalmente descritivos, possibilitando uma análise de todas as informações encontradas, respeitando, sempre que possível, a forma como são transcritas; (iv) os elementos reunidos são analisados indutivamente e (v) preocupa-se com o significado, procurando responder ao “porquê” e “o quê”. Resumindo, a pesquisa qualitativa centra-se então na obtenção de elementos descritivos que emergem do contacto direto do investigador com a situação que pretende estudar, dá mais valor ao processo do que ao produto e procura conhecer a perspectiva dos sujeitos que participam na investigação. Pensamos que o presente estudo assume estas características.

Como afirmam Lüdke e André (1986) “o pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está a ser estudado” (p.12).

Portanto, o investigador qualitativo preocupa-se mais com o processo do que com os resultados, e procura analisar os seus dados de forma indutiva. A maior preocupação do investigador não está na formulação de hipóteses, mas sim na compreensão das questões pertinentes que vão surgindo ao longo do estudo.

A realidade educativa a analisar acontece numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico (CEB) da zona da grande Lisboa, na qual existe um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) frequentado por alunos com multideficiência. Mais adiante procederemos à descrição geral do contexto em estudo.

O desenho da presente investigação atende à problemática definida; às questões que orientam a pesquisa; aos objetivos a alcançar e às características da metodologia utilizada. Considerando estes fatores desenhou-se uma pesquisa que se desenvolveu em quatro fases (fase preparatória do estudo; fase dedicada à recolha de dados, fase correspondente à análise dos dados e, por fim, a fase dedicada à redação final da dissertação), ao longo das quais se realizaram diversas atividades, como se descreve a seguir.

### **1ª Fase – Fase Preparatória**

Na fase preparatória, como o nome indica, realizaram-se tarefas que permitiram preparar o estudo a realizar, nomeadamente:

- Contacto com os professores de educação especial - conversa informal sobre a disponibilidade para colaborar no estudo.
- Pedido de autorização e consentimentos informados – pedido de autorização à direção do agrupamento e aos encarregados de educação dos alunos que frequentavam o CAA.
- Seleção dos participantes no estudo.
- Recolha prévia dos dados dos alunos para a investigação – idades, género, ano de escolaridade e problemática.
- Revisão da literatura – pesquisa e leituras relacionadas com o tema e com a metodologia do estudo.

### **2ª Fase – Recolha de dados**

Na segunda fase procedemos à recolha de dados no contexto estudado, como passamos a referir:

- Pesquisa documental – envolveu a consulta do Projeto Educativo do Agrupamento para caracterizar o contexto educativo a estudar.

- Pesquisa documental – implicou a consulta dos processos dos alunos que frequentam o Centro de Apoio à Aprendizagem (PEI, RTP e relatórios médicos dos alunos).
- Observações e entrevistas – realização de oito observações naturalistas por aluno e de seis entrevistas aos alunos que interagem no recreio com os alunos com MD.
- Revisão da literatura.

### **3ª Fase - Análise dos Dados**

Esta fase correspondeu à análise dos dados recolhidos e sua interpretação de acordo com a revisão da literatura realizada, a qual implicou a:

- Análise dos dados recolhidos, através da análise de conteúdo dos dados das observações e entrevistas, assumindo uma natureza essencialmente indutiva.
- Revisão da literatura.

### **4ª Fase– Redação do Trabalho Final**

A última fase do estudo refere-se à redação e revisão final do texto.

De modo a sintetizar as diversas fases que compõem o desenho da presente investigação, de seguida apresentamos uma tabela resumo que descreve os objetivos de cada uma das fases do estudo antes apresentadas. De notar que as fases se sucederam sequencialmente.

**Tabela 1**

*Fases do Estudo*

Fases do estudo	Finalidade / objetivos
1ª Fase Fase Preparatória	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparar o estudo a realizar, nomeadamente:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer contacto com os professores de educação especial.</li> <li>- Solicitar pedido de autorização e consentimentos informados.</li> <li>- Selecionar os participantes no estudo.</li> <li>- Recolher dados dos alunos participantes no estudo- Pesquisar informação teórica sobre o tema em estudo, de modo a sustentar teoricamente a investigação, processo presente em todas as fases do estudo.</li> </ul> </li> </ul>
2ª Fase Recolha de Dados	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolher dados empíricos, o que implicou:               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazer a pesquisa documental (PEA, PEI, RTP e relatórios médicos).</li> <li>- Efetuar observações e entrevistas.</li> </ul> </li> <li>• Continuar com a revisão da literatura, iniciada na fase 1.</li> </ul>

(cont.)

**Tabela 2**

*Fases do Estudo (cont.)*

Fases do estudo	Finalidade / objetivos
3ª Fase Análise de Dados	<ul style="list-style-type: none"><li>• Analisar os dados recolhidos, o que envolveu:<ul style="list-style-type: none"><li>- Transcrever os dados das observações e entrevistas</li><li>- Analisar o conteúdo desses dados</li></ul></li><li>• Concluir o enquadramento teórico do estudo.</li></ul>
4ª Fase Redação do Trabalho Final	<ul style="list-style-type: none"><li>• Redigir a dissertação.</li><li>• Rever o texto</li></ul>

## **4. Participantes no Estudo**

Neste ponto apresentamos a caracterização dos 12 participantes no estudo (seis alunos com multideficiência que frequentavam o CAA e seis alunos das turmas do ensino regular). Estes participantes constituem uma amostragem intencional de conveniência determinada pelo facto de pertencerem todos a uma escola do mesmo agrupamento onde trabalha a autora do estudo. Como nos diz Coutinho (2016) num estudo qualitativo “a amostragem é sempre intencional” (p.330).

Em termos organizativos começamos por caracterizar os seis alunos com multideficiência descrevendo as suas características sociodemográficas, o seu diagnóstico, assim como as principais dificuldades. Posteriormente, apresentamos os seis alunos do 1º ciclo que mais frequentemente brincaram com os seis alunos com multideficiência.

### **4.1. Alunos com multideficiência**

Participaram neste estudo seis alunos com multideficiência. A sua caracterização tem por base informações obtidas através da leitura dos relatórios técnico-pedagógicos e dos programas educativos individuais. Os seis alunos frequentavam o Centro de Apoio à Aprendizagem numa escola do primeiro ciclo pertencente à zona da grande Lisboa, no ano letivo 2022/2023.

Dos seis alunos, quatro são do género masculino e dois do género feminino, com idades compreendidas entre os oito e os 17 anos, tendo uma média de idades de 13 anos. No caso dos alunos do sexo masculino a média de idades é de 13,25 anos e do sexo feminino é de 12,5 anos, portanto ligeiramente mais baixa do que a dos alunos do sexo masculino. Estes

alunos frequentavam o 1º CEB, estando matriculados em turmas do segundo ao quarto ano de escolaridade (corresponde a 66,66% dos alunos), como se descreve na tabela 2. De modo a manter o anonimato dos participantes foram atribuídos uma letra e um número a cada participante: a letra A corresponde a alunos do sexo masculino e a letra B a alunos do sexo feminino.

**Tabela 3**

*Caracterização sociodemográfica dos alunos com MD*

<b>Aluno</b>	<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Ano de Escolaridade</b>	<b>Nacionalidade</b>
A1	15	M	4ºano	Bengalês (Bangladesh)
A2	16	M	4ºano	Portuguesa
A3	13	M	4ºano	Portuguesa
A4	9	M	3ºano	Portuguesa
B1	17	F	4ºano	Portuguesa
B2	8	F	2ºano	Portuguesa

Na tabela que se segue apresentam-se o perfil de funcionamento destes seis alunos, resultantes da análise documental efetuada aos dados constantes nos relatórios técnico pedagógicos (RTP) e nos programas educativos individuais (PEI) dos alunos, bem como o diagnóstico da sua condição de saúde.

**Tabela 4**

*Diagnóstico e Perfil de funcionamento dos alunos com MD*

<b>Aluno A1 – 15 anos</b>		<b>Descrição</b>
<b>Diagnóstico</b>		Atraso global do desenvolvimento, Perturbação do Espectro do Autismo e Epilepsia. Historial do nascimento com consanguinidade, sepsis, trauma de nascimento e convulsões. Apresenta vários problemas de saúde associados.
<b>Perfil de Funcionamento ao nível</b>	<b>Autonomia pessoal</b>	Necessita de supervisão e apoio permanente para todas as atividades de vida diária.
	<b>Comunicação</b>	Dificuldades na linguagem e articulação. Dificuldades contínuas e persistentes na comunicação por ser aluno com Português Língua não Materna.
	<b>Cognição</b>	Graves dificuldades intelectuais e emocionais.
	<b>Motricidade</b>	Dificuldades ao nível da coordenação motora e motricidade fina.
	<b>Sensorial</b>	Pouca resistência a barulhos e a experiências tácteis.

	<b>Participação</b>	Dificuldade ao nível da gestão e regulação de comportamentos, cansaço precoce e fraca tolerância à frustração.
--	---------------------	--

<b>Aluno A2 – 16 anos</b>		<b>Descrição</b>
<b>Diagnóstico</b>		Perturbação do Espectro do Autismo, défice cognitivo profundo e Epilepsia.
<b>Perfil de Funcionamento ao nível</b>	<b>Autonomia pessoal</b>	Necessita de supervisão e apoio permanente para todas as atividades de vida diária. Realiza treino de controlo de esfíncteres, utiliza fralda na escola.
	<b>Comunicação</b>	Dificuldades na linguagem e articulação.
	<b>Cognição</b>	Défice cognitivo profundo.
	<b>Motricidade</b>	Manifesta redução permanente da capacidade física e motora.
	<b>Sensorial</b>	Limitações visuais graves.
	<b>Participação</b>	Dificuldade ao nível da gestão e da regulação de comportamentos assim como do cumprimento de algumas regras. Cansaço precoce e pouca persistência nas tarefas.

<b>Aluno A3 – 13 anos</b>		<b>Descrição</b>
<b>Diagnóstico</b>		Trissomia 21 e problemas de saúde ao nível cardíaco e auditivo.
<b>Perfil de Funcionamento ao nível</b>	<b>Autonomia pessoal</b>	Necessita de supervisão embora realize as tarefas autonomamente.
	<b>Comunicação</b>	Dificuldades na linguagem e articulação.
	<b>Cognição</b>	Graves dificuldades intelectuais.
	<b>Motricidade</b>	Manifesta redução da capacidade física.
	<b>Sensorial</b>	Limitações visuais e auditivas.
	<b>Participação</b>	Dificuldade ao nível da gestão e da regulação de comportamentos assim como do cumprimento de algumas regras. Cansaço precoce, pouca persistência nas tarefas e dificuldade ao nível da atenção.

<b><u>Aluno A4 – 9 anos</u></b>		<b><u>Descrição</u></b>
<b>Diagnóstico</b>		Doença metabólica muito rara e hereditária do metabolismo energético, déficit em fumarase (deleção/duplicação do gene FH. É uma doença crónica, com grande impacto do sistema nervoso central. Diversos problemas de saúde e necessidade de autocuidados associados. Epilepsia.
<b>Perfil de Funcionamento ao nível</b>	<b>Autonomia pessoal</b>	Sem autonomia pessoal para nenhuma atividade da vida diária. Sem controlo dos esfíncteres. Alimenta-se por gastrostomia percutânea.
	<b>Comunicação</b>	Sem linguagem verbal, realiza apenas algumas vocalizações. Comunica com alguns gestos, olhar e sorriso.
	<b>Cognição</b>	Déficite cognitivo profundo.
	<b>Motricidade</b>	Grave atraso do desenvolvimento psicomotor (motricidade grossa e fina). Sem marcha e em cadeira de rodas. Hipotonía global.
	<b>Sensorial</b>	Limitações visuais com uso de óculos.
	<b>Participação</b>	Tempos de atenção/concentração muito curtos. Interação de um para um.

<b><u>Aluno B1 – 17 anos</u></b>		<b><u>Descrição</u></b>
<b>Diagnóstico</b>		Anomalia cromossómica, Trissomia parcial nos cromossomas 5 e 9. Síndrome Polimalformativa, patologia cardíaca (miocardiopatia dilatada).
<b>Perfil de Funcionamento ao nível</b>	<b>Autonomia pessoal</b>	Sem autonomia pessoal para nenhuma atividade da vida diária. Sem controlo dos esfíncteres.
	<b>Comunicação</b>	Sem linguagem verbal, comunica através de algumas vocalizações e gestos.
	<b>Cognição</b>	Graves dificuldades intelectuais.
	<b>Motricidade</b>	Atraso global do desenvolvimento psicomotor. Sem marcha, desloca-se em cadeira de rodas.
	<b>Sensorial</b>	Deficiência visual com cegueira do olho direito
	<b>Participação</b>	Dificuldade no cumprimento de regras, pouca persistência e recusa na realização de tarefas que não sejam do seu agrado

<b>Aluno B2 – 8 anos</b>		<b>Descrição</b>
<b>Diagnóstico</b>		Síndrome de Miller-Dicker, uma malformação do sistema nervoso central, com lisencefalia, dismorfia facial. Epilepsia.
<b>Perfil de Funcionamento ao nível</b>	<b>Autonomia pessoal</b>	Sem autonomia pessoal para nenhuma atividade da vida diária. Sem controlo dos esfíncteres. Alimenta-se por gastrostomia percutânea.
	<b>Comunicação</b>	Sem linguagem verbal, realiza apenas algumas vocalizações. Comunica com alguns gestos, olhar e sorriso.
	<b>Cognição</b>	Défice cognitivo profundo.
	<b>Motricidade</b>	Atraso do desenvolvimento psicomotor severo, sem marcha, desloca-se em “carrinho de passeio”. Hipotonia.
	<b>Sensorial</b>	Sensibilidade à luz e a sensações olfativas.
	<b>Participação</b>	Tempos de atenção/concentração muito curtos. Interação de um para um.

Face ao exposto percebe-se que os alunos com MD participantes neste estudo apresentam diagnósticos derivados de diferentes etiologias. Manifestam limitações graves ao nível das várias funções do corpo, particularmente ao nível do funcionamento cognitivo.

Ao nível da mobilidade os alunos A4, B1 e B2 não têm marcha e deslocam-se em cadeira de rodas. Os alunos A4 e B2 não conseguem mudar a posição do corpo e manifestam dificuldade na manipulação de objetos.

Ao nível da comunicação os alunos A1, A2 e A3 utilizam a fala para comunicar apesar das suas dificuldades ao nível da expressão e articulação dos sons. O aluno A1 (de nacionalidade bengalesa) está a aprender a língua portuguesa, utilizando frequentemente palavras na sua língua de origem. Os alunos A4, B1 e B2 utilizam essencialmente formas de comunicação não simbólica, tais como: vocalizações, expressões faciais, movimentos corporais e gestos.

#### **4.2. Alunos sem multideficiência**

Participaram ainda no estudo seis alunos do 1º CEB, os quais foram selecionados por serem os que mais frequentemente brincavam com os alunos com MD no espaço exterior, durante o período em que decorreram as observações. Como se descreve na tabela que segue, quatro alunos eram do género feminino e dois do género masculino, tendo idades

compreendidas entre os seis e os oito anos, com uma média de idades 6,83 anos. A maioria destes alunos (n=5/6, correspondendo a 83,33%) frequentava o 1º ano de escolaridade, ao contrário dos seus colegas com multideficiência. Todos os alunos tinham nacionalidade portuguesa.

Tabela 5

*Caracterização dos alunos sem multideficiência*

<b>Aluno</b>	<b>Idade</b>	<b>Género</b>	<b>Ano de Escolaridade</b>	<b>Nacionalidade</b>
CF2	6	F	1ºano	Portuguesa
CF3	7	F	1ºano	Portuguesa
CF4	7	F	1ºano	Portuguesa
CF1	8	F	2ºano	Portuguesa
CM1	6	M	1ºano	Portuguesa
CM2	7	M	1ºano	Portuguesa

## **5. Descrição do contexto em estudo**

O estudo realizou-se num estabelecimento do ensino básico (EB) com Jardim de Infância, público, da zona da Grande Lisboa. O estabelecimento de ensino e educação possui cinco turmas de 1º ciclo, três salas de jardim de infância e um Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). Esclarece-se que o CAA se constitui como uma resposta educativa especializada para alunos com necessidade de mobilização de medidas adicionais, no sentido de colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição e aprendizagem e que exigem recursos especializados para apoio à aprendizagem e inclusão (nº 6 do artigo 13º do DL 54 de 6 de julho).

Dadas as falhas estruturais graves, assim como uma profunda degradação dos espaços interiores e exteriores apresentadas neste estabelecimento de ensino e educação, este encontrava-se em reconstrução. Para tal, foi construída uma escola provisória com monoblocos climatizados, espaços de recreio e telheiros. O espaço provisório foi concebido para acolher os alunos, proporcionando uma boa dinâmica pedagógica aliada ao conforto. O espaço escolar exterior era amplo com telheiros e recreios diferenciados,

existindo um espaço dirigido a alunos do 1º ciclo e outro espaço para as crianças do jardim de infância.

A escola proporcionava ainda atividades lúdicas e desportivas nas pausas letivas e durante o tempo letivo funcionava em horário normal, entre as nove horas e as 17 horas e 30 minutos. Os momentos de recreio decorriam entre as 11 horas e as 11 horas e 30 minutos no período da manhã, portanto 30 minutos no período da manhã) e das 13 horas às 15 horas na hora de almoço, logo durante duas horas no período da tarde).

## **6. Técnicas e instrumentos de recolha e análise de dados**

As técnicas de recolha de dados utilizadas nesta investigação foram as preferencialmente utilizadas nos estudos enquadrados no paradigma interpretativo / qualitativo. Para caracterizar as brincadeiras e interações sociais estabelecidas entre os alunos com multideficiência e os seus pares no recreio, foi necessário o contacto direto com o ambiente natural. Ou seja, que a autora do estudo observasse os fenómenos que pretendia estudar no contexto natural em que os mesmos ocorreriam. Para tal, aplicámos um conjunto diversificado de técnicas de recolha de dados: pesquisa documental, observação de carácter naturalista e entrevistas semiestruturadas a alunos do 1º CEB. Deste modo, procurou-se seguir o que Amado (2017) defende: a escolha de diversas técnicas de recolha e análise de dados, privilegiando processos flexíveis de recolha de dados e análises indutivas realizadas sem generalizar e com a preocupação de combinar flexibilidade com rigor, importância e exequibilidade.

Seguidamente, descrevemos cada uma das técnicas usadas.

### **6.1. Pesquisa documental**

Com o intuito de perceber as características dos alunos participantes e do contexto em estudo recorremos à técnica de pesquisa documental. O recurso a fontes documentais relacionadas com a temática é uma estratégia básica num estudo descritivo, segundo Carmo e Ferreira (1998). Estas fontes podem ser diversas: relatórios, dossiers, processos individuais, avaliações, etc. No presente estudo a informação recolhida, depois de analisada, serviu, no geral, para contextualizar o estudo. Os documentos pesquisados

foram os relatórios técnico pedagógicos (RTP), os programas educativos individuais (PEI) e os relatórios médicos dos alunos com multideficiência.

Após a recolha destes dados procedeu-se à sua análise. Na perspetiva de Carmo e Ferreira (1998) a análise documental é um processo que envolve seleção, tratamento e interpretação da informação existente em documentos com o objetivo de deduzir algum sentido. Portanto, o processo de categorização dos dados recolhidos permitiu-nos analisar e resumir a informação recolhida tendo-se criado uma tabela de análise com a descrição do diagnóstico e perfil funcional dos alunos do CAA. Em síntese, os documentos consultados revelaram-se essenciais ao processo de caracterização dos participantes no estudo e do contexto onde decorreu a investigação. Especificando, estes documentos permitiram a caracterização sociodemográfica dos alunos com multideficiência, assim como a identificação dos diagnósticos clínicos e dos seus perfis de funcionamento ao nível da: autonomia pessoal, comunicação, cognição, motricidade, sensorial e participação.

## **6.2. Observação**

Neste estudo privilegiámos o uso da técnica de **observação**, a qual requer olhar com atenção e explorar detalhadamente cada pormenor da realidade. Como nos dizem Alarcão e Tavares (2003), observar implica considerar atentamente os factos para os conhecer cada vez melhor.

Segundo vários autores (e.g. Amado, 2017; Coutinho, 2016) existem várias classificações relacionadas com a técnica de observação. Na observação não estruturada, o investigador regista tudo o que observa, numa folha em branco. Ou seja, como diz Coutinho (2016), o investigador observa o que acontece “naturalmente” e daí ser também designada observação naturalista. O recurso a esta técnica permite adquirir conhecimentos sobre a realidade em estudo, pois os factos observados são compreendidos em contexto natural e de forma direta. A este respeito Spodek (2002) refere que

A observação oferece um testemunho fluente da vida num determinado contexto. As técnicas observacionais variam muito, indo do observador isento, que se torna parte do "papel de parede" e toma os seus apontamentos, até à

observação plena e participante, na qual o investigador se torna tanto quanto possível membro do grupo que está a estudar. (p. 105)

Na opinião de Carmo e Ferreira (1998), a circunstância de observador participante é complexa, abrangendo uma dualidade em permanente dialética “- o de observador e o de participante – exigindo por parte do investigador uma constante auto-vigilância se quer manter o equilíbrio precário conferido pela sua dupla condição.” (p.112) Tuckman (2005), alerta-nos para a dificuldade de observar sem interferir, mas aceitando que formular juízos de valor é algum indissociável a qualquer observação. Este autor assinala que

O aspeto mais crítico da observação é “olhar”, tentado apreender tanto quanto for possível, sem influenciar aquilo para que se está a olhar. Contudo, deve estar prevenido de que o que se passa perante si, como investigador representa (...) uma performance que visa influenciar os seus juízos de valor. Isto é inevitável. (p. 524)

Contudo, e segundo Coutinho (2016), importa garantir a validade interna, tendo em consideração o efeito de Hawthorne, o facto de os indivíduos sentirem que estão a ser observados, pode provocar alterações nos seus comportamentos, podendo comprometer os resultados da investigação

Quanto aos procedimentos desenvolvidos no presente estudo, a preparação da observação implicou a definição da técnica de observação a usar, o número de observações a realizar e a sua duração, assim como o papel do observador e o seu grau de envolvimento. A técnica da observação naturalista revelou-se determinante e primordial devido à ausência de comunicação verbal da maioria dos participantes, permitindo observar as brincadeiras e as interações dos alunos com multideficiência no recreio do 1º ciclo, quando estas ocorreram, presenciados pelo próprio observador.

As observações ocorreram durante sete semanas, entre os meses de janeiro e março de 2023. No total, foram realizadas quatro observações no intervalo da manhã e quatro observações no intervalo da hora de almoço a cada aluno com multideficiência. Portanto, foram realizadas oito observações por aluno perfazendo um total de 48 observações. As observações realizaram-se em dias diferentes, tendo uma duração variável, oscilando entre os dez e os 20 minutos e foram registadas em vídeo, perfazendo um total de 10 horas

e 45 minutos de observação. As observações contemplaram momentos de brincadeira livre e momentos em que a brincadeira foi proposta pelo adulto. De assinalar que se realizaram duas observações no intervalo da manhã que registaram momentos de brincadeira livre e outras duas observações que permitiram registar os momentos de brincadeira decorrentes de propostas pelo adulto. O mesmo se registou com as observações da hora do almoço. Na tabela seguinte sintetiza-se esta informação.

**Tabela 6**

*Resumo das observações realizadas*

Momentos de observação	Intervalo da manhã		Hora do almoço		Total
“Tipo” de brincadeira	Livre	Proposta	Livre	Proposta	
<b>Nº de observações realizadas</b>	12	12	12	12	48
<b>Total</b>	24		24		
<b>Tempo de observação</b>	150´	159´	166´	152´	627´
<b>Total</b>	309 minutos		318 minutos		
<b>Nº de observações analisadas</b>	6	6	6	6	24
<b>Total</b>	12		12		

A análise dos dados das 48 observações envolveu primeiramente o processo de transcrição rigorosa e detalhada das observações registadas em vídeo para documentos Word (ver anexo A), de modo a se proceder à sua posterior análise. Importa salientar que se optou por analisar apenas 24 registos de observação, do total das 48 observações realizadas: quatro análises de conteúdo por aluno, uma no intervalo da manhã e da hora de almoço em brincadeira livre e o mesmo com proposta pelo adulto. Foram escolhidos os registos das segundas, quartas, sextas e oitavas observações realizadas, correspondendo a 50% dos dados recolhidos. Os dados das restantes observações foram utilizados apenas para ajudar a determinar o número e tipo de brinquedos usados nas brincadeiras pelos alunos com multideficiência.

Após o processo de transcrição procedeu-se à análise do seu conteúdo, o qual implicou primeiramente a definição de indicadores decorrentes da seleção das unidades de registo (excertos dos registos de observação) que na nossa opinião se relacionavam com os objetivos e as questões orientadoras da investigação (ver exemplo no anexo B). Numa segunda fase do processo de análise de conteúdo desses dados definiram-se as de

subcategorias e categorias (ver exemplos no anexo C). Importa salientar ainda que o processo de análise de conteúdo destes dados, sobretudo de natureza indutiva, incluiu a definição prévia de alguns elementos considerados relevantes analisar, de modo a realçar as brincadeiras, os brinquedos, as interações e as formas de comunicar dos alunos participantes. Estes elementos decorreram dos objetivos do estudo e do enquadramento teórico, tendo em vista permitir conhecer as características das brincadeiras e interações estabelecidas pelos alunos com multideficiência no recreio da escola. Importa sublinhar ainda que o processo de análise também teve em consideração o enquadramento teórico do presente estudo.

### **6.3. Entrevistas semiestruturadas**

No presente estudo recorreremos ainda à técnica de **entrevista**, a qual consiste na realização de conversas individuais ou em grupos, com os entrevistados selecionados, de modo a obter informações sobre os factos em estudo. No caso do presente estudo as entrevistas serviram de complemento às observações realizadas e de forma a sustentar parte desses dados. Segundo Tuckman (2005), as entrevistas são, “um dos processos mais diretos para encontrar informações sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas. As respostas de cada umas das pessoas vão refletir as suas perceções e interesses.” (p. 527). Segundo Silverman (citado por Coutinho, 2016) as entrevistas são uma importante técnica de recolha de dados uma vez que permite o pedido de esclarecimentos adicionais ao entrevistado, no caso da resposta obtida não ser suficientemente esclarecedora.

Na presente investigação entrevistámos parte do grupo de nove alunos do 1º CEB que se envolveu em brincadeiras com os alunos com multideficiência. Esclarece-se que apenas seis destes alunos tiveram autorização dos pais para dar a entrevista. Com as entrevistas semiestruturadas procurou-se recolher informação sobre as perspetivas destes seis alunos quanto às brincadeiras realizadas com os colegas com multideficiência. Previamente à realização das entrevistas elaborámos um guião de entrevista (ver anexo D). Como indicam Ghiglione e Matalon (1993) ao efetuar entrevistas semidiretivas ou semiestruturadas procura-se encontrar: conhecimento do sentido que os atores dão aos

acontecimentos; analisar um problema específico e reconstituir um processo de ação, de experiências ou de acontecimentos do passado. Optámos por realizar entrevistas semiestruturadas para que os entrevistados pudessem refletir sobre a temática, não havendo da parte do entrevistador uma imposição rígida no seguimento do guião. De sublinhar que no presente estudo a utilização da entrevista teve como principal finalidade conhecer as perceções dos alunos com desenvolvimento neurotípico sobre as brincadeiras em que se envolveram com os seus pares com multideficiência no recreio. A informação recolhida possibilitou-nos ter um melhor conhecimento sobre as brincadeiras que estes alunos desenvolvem no recreio com os seus colegas que frequentam o CAA.

Terminada a realização das seis entrevistas transcreveu-se o seu conteúdo, procurando ser tão fidedigno, quanto possível, nas transcrições que deram origem a seis protocolos (ver anexo E). Após a transcrição das entrevistas, procedemos à análise de conteúdo, técnica que Coutinho (2016) acredita anuir a elaboração de inferências interpretativas a partir dos conteúdos expressos, uma vez separados em categorias que se traduzem em ideias-chave. Segundo Carmo e Ferreira (1998) as categorias devem ser exaustivas, exclusivas, objetivas e pertinentes.

Numa primeira fase, e após uma leitura atenta ao conteúdo das entrevistas, procedemos à definição das unidades de registo, e descrição dos respetivos indicadores, procurando definir as ideias principais de cada discurso. Posteriormente, passámos ao processo de categorização dessa informação, o que implicou a definição de subcategorias e categorias. Este processo de análise de conteúdo, ainda que de carácter marcadamente indutivo, teve também em consideração a revisão da literatura efetuada e os objetivos do estudo. As análises de conteúdo encontram-se em anexo neste trabalho (anexo F).

Em todo o processo de recolha de dados tivemos em consideração a validade e fiabilidade, para nos distanciarmos de contradições e inconsistências, tendo contado com a colaboração da professora orientadora do presente estudo, neste processo.

Concluindo, as técnicas de recolha e análise de dados utilizadas nesta investigação permitiram, em parte, a triangulação de dados concedendo uma maior consistência ao estudo. Segundo Coutinho (2016), a triangulação permite “combinar dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, (...) ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa por forma a que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade

ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar”. (p. 239) No caso particular deste estudo, o recurso à triangulação de dados implicou o cruzamento dos dados recolhidos e analisados através das observações e entrevistas.

## **7. Procedimentos éticos**

O estudo apresentado tentou cumprir os requisitos éticos exigidos para trabalhos desta natureza, procurando-se, sobretudo, ser rigoroso e proteger os direitos e o bem-estar dos participantes envolvidos. Para tal, em primeiro lugar foi solicitado o pedido de autorização ao agrupamento de escolas que os alunos participantes frequentavam. O pedido foi entregue na direção do agrupamento através de um ofício, no qual constava a apresentação do estudo (ver anexo G). Aos encarregados de educação dos alunos que participaram nas observações e nas entrevistas foi-lhes disponibilizada uma declaração de consentimento informado, para que pudessem atestar o seu consentimento para que os seus filhos pudessem participar no estudo e conhecessem os objetivos deste (ver anexos H). No sentido de manter a confidencialidade e o anonimato dos 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, a título de exemplo refira-se que a um aluno que frequentava o CAA atribuiu-se o código A1 e a um aluno com desenvolvimento típico atribuiu-se o código CF1.

## Capítulo III

# Apresentação e discussão dos resultados

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo apresentamos e analisamos os dados resultantes das observações e das entrevistas realizadas neste estudo. Recordar-se que esta investigação está assente no paradigma interpretativo, constituindo-se como um estudo qualitativo de cariz descritivo e como tal a apresentação dos dados espelhará o resultado das análises realizadas às observações naturalistas nos espaços de recreio e às entrevistas realizadas aos alunos com desenvolvimento típico. A apresentação dos dados surge a partir das técnicas de recolhas de dados utilizados neste estudo, num primeiro momento serão apresentados os dados resultantes das observações e num segundo momento os dados das entrevistas.

## **1. Resultados das observações**

Como explicitado no capítulo relativo à metodologia, realizaram-se 48 observações, sendo analisado o conteúdo de metade dessas observações (n=24). A partir dos registos das 48 observações foi possível descrever as características do espaço exterior e tornar mais explícitos os espaços onde decorreram as brincadeiras. Esta técnica revelou-se ainda determinante para evidenciar as particularidades das brincadeiras e das interações estabelecidas pelos alunos com multideficiência no recreio do 1º ciclo.

Importa esclarecer que a análise de conteúdo das 24 observações, permitiu definir três tópicos: i) características das brincadeiras observadas, ii) retrato dos brinquedos/materiais usados e modo de utilização, e iii) interações estabelecidas entre as crianças. Esses resultados são, num primeiro momento, apresentados numa vertente global, em que se apresentam os resultados de todos os participantes e num segundo momento numa vertente mais específica, tendo em consideração a sua mobilidade e idades.

Começamos com a apresentação dos dados referentes à caracterização do espaço exterior onde os alunos brincaram.

### **1.1. Caracterização do espaço exterior**

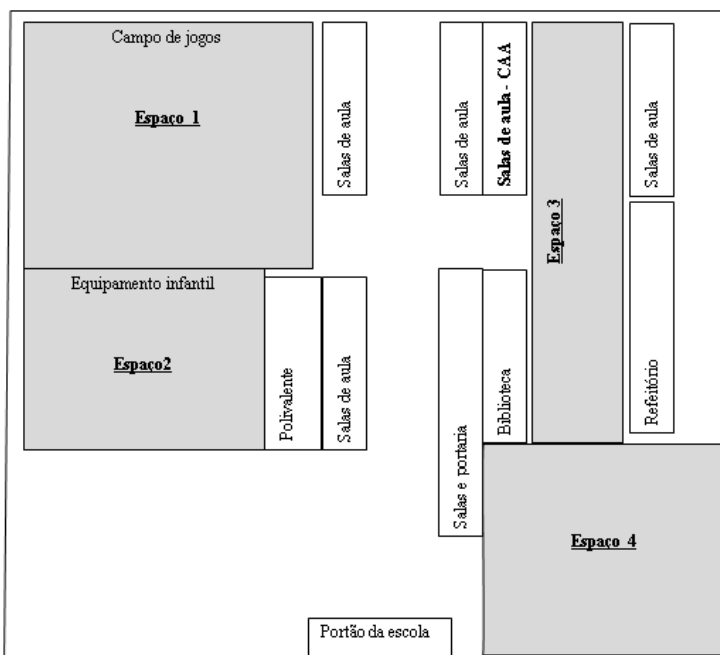
As crianças passam uma parte bastante significativa do seu tempo na escola pelo que o espaço de recreio assume um papel determinante, nomeadamente nos momentos de brincadeira. A escola do presente estudo apresentava a superfície do recreio plana e com

ótimas condições de acessibilidade para alunos com mobilidade reduzida. A escola ocupa uma área de 9 mil m<sup>2</sup> e é frequentada por 157 alunos.

O espaço de recreio apresenta-se amplo, com um aspeto cuidado, agradável e adequado ao número de crianças que o utiliza em simultâneo. Está dividido em duas áreas, uma zona com equipamento de parque infantil e outra com o campo de jogos (na figura 3 designados respetivamente por Espaço2 e Espaço 1).

**Figura 3**

*Mapa do espaço de recreio*



Especificando, os espaços 1 e 2 não são cobertos estando muito expostos às condições climáticas tais como; sol, frio, chuva e vento, o que torna o espaço menos acolhedor e agradável para a realização de brincadeiras. O espaço 3 é amplo e coberto, permite o desenvolvimento de diversas brincadeiras a pares ou em grupo acautelando a proteção da chuva e sol. O espaço 4 é amplo e protegido do vento, possibilitando a realização de brincadeiras com bolas, por estar balizado pelo gradeamento e monoblocos. Na figura que se segue apresentam-se algumas fotografias destes espaços.

#### Figura 4

*Imagens do espaço exterior*



Como se pode observar na figura anterior, o Espaço 1, campo de jogos, é uma área grande sem obstáculos que permite realizar atividades individuais e em grande grupo. Dispõe de marcações no pavimento, delimitando o espaço e permitindo os jogos de basquetebol através das tabelas ali colocadas. Estes locais não estão cobertos, não oferecendo proteção em caso de chuva ou sol. Embora amplo o espaço apresenta condições de higiene e segurança adequadas, supervisionado, em todos os recreios, por professores e assistentes operacionais.

Quanto ao Espaço 2, com o equipamento de parque infantil, a sua área é impermeabilizada com *tartam*, oferecendo uma boa proteção ao impacto das crianças em caso de queda. Esta área possui um escorrega e uma estrutura para escalar, trepar e saltar. Esta infraestrutura oferece diversas possibilidades de desenvolvimento de competências físicas. Este equipamento, no decorrer da investigação, foi deslocalizado para as novas instalações escolares, pelo que não se encontra retratado na figura anterior.

As áreas comuns aos monoblocos, correspondentes aos espaços de sala de aula, sala de biblioteca, refeitório e polivalente, espaços de circulação, são amplas e cobertas, e o seu pavimento é em cimento. As crianças podem movimentar-se e brincar livremente entre estes espaços. Tornam-se espaços acolhedores por estarem cobertos permitindo brincadeiras em dias de chuva, vento e sol.

Os espaços verdes são praticamente inexistentes, apenas se encontram pequenos canteiros decorativos junto às vedações metálicas da escola. Os espaços escolhidos para as brincadeiras exteriores dos alunos com MD vão ao encontro das suas necessidades e é

variável diariamente. São escolhidos preferencialmente, os espaços 3 e 4, abrigados do frio, vento e sol.

## 1.2. Características das brincadeiras observadas

Neste ponto serão apresentados os dados resultantes das análises de conteúdo às características das brincadeiras observadas aos alunos no espaço de recreio.

### 1.2.1. Características das brincadeiras – resultados globais

De seguida apresentamos os resultados obtidos através da análise de conteúdo das observações aos seis alunos envolvidos neste estudo. Como se pode observar na tabela abaixo apresentada, da análise das observações naturalistas emergiram três categorias que tipificam os comportamentos de brincadeira, registados: (i) comportamentos de não brincadeira, (ii) brincadeira social e (iii) brincadeira cognitiva. Os comportamentos de não brincadeira incluíram duas subcategorias de comportamento: desocupado e espetador. A categoria de brincadeira social envolveu brincadeiras: em grupo/colaborativa, paralela e solitária. Na terceira categoria, brincadeira cognitiva, estabeleceram-se três subcategorias: jogo de regras, funcional e exploratória. Na tabela que se segue apresentam-se as frequências resultantes da análise das observações realizadas aos seis alunos em estudo.

**Tabela 7**

*Síntese geral das características das brincadeiras observadas*

Blocos	Categoria	Subcategoria	Total Geral
Características das brincadeiras observadas	Comportamentos de não brincadeira	Comportamento desocupado	44
		Comportamento de espetador	24
			68
	Brincadeira Cognitiva	Jogo de Regras	20
		Funcional	17
		Exploratória	14
			51
	Brincadeira Social	Em grupo/Colaborativa	22
		Paralela	1
		Solitária	1
		24	
		<b>143</b>	

três categorias e oito subcategorias, anteriormente descritas. Das brincadeiras observadas, destacam-se os comportamentos de não brincadeira com a maior frequência,

representando 47,6% dos comportamentos observados, sendo que os comportamentos desocupados foram dominantes com 44 unidades de registo, representando 30,8% do total de comportamentos observados nesta categoria. Este comportamento foi transversal aos seis alunos, como se pode verificar nos exemplos de unidades de registo que transcrevemos; “A1 olha para o chão e/ou para a mão que tem o brinquedo”, “A2 está parado à porta da sala do CAA”, “A3 está sentado no campo de jogos”, “A4 está na sua cadeira de rodas, junto dos seus colegas do CAA”, “B1 está na sua cadeira de rodas” e “B2 está imóvel”. O comportamento de espectador conta com 24 unidades de registo na categoria de comportamentos de não brincadeira, o que representou 16,8% dos comportamentos registados.

A categoria de comportamentos designada por brincadeira cognitiva, registou 51 unidades de registo, correspondendo a 35,7% dos comportamentos observados. O jogo de regras uma frequência total de 20, representou 14% do total dos comportamentos observados, seguindo-se a brincadeira funcional (equivaleu a 11,9% dos comportamentos registados) e brincadeira exploratória que representou 9,8% dos comportamentos observados neste bloco. As próximas imagens são ilustrativas das brincadeiras cognitivas, categorizadas como jogo de regras, desenvolvidas nos recreios pelos alunos com multideficiência.

### **Figura 5**

*Imagens das brincadeiras cognitivas desenvolvidas nos recreios*



Os comportamentos de brincadeira categorizados como brincadeira social, obteve um total de 24 unidades de registo, representando apenas 16,8% dos comportamentos observados, sendo a sua maioria (15,4%) brincadeiras realizadas em grupo ou de forma colaborativa. As brincadeiras paralela e solitária foram registadas muito ocasionalmente. As imagens que se seguem ilustram comportamentos de brincadeira social realizadas em grupo ou de forma colaborativa.

**Figura 6**

*Imagens das brincadeiras sociais desenvolvidas nos recreios*



### **1.2.2. Características das brincadeiras dos alunos considerando a sua mobilidade**

Atendendo às limitações graves ao nível das várias funções do corpo, nomeadamente ao nível da mobilidade (não possuem marcha autónoma) apresentadas por três dos seis alunos que participam neste estudo, entendeu-se útil apresentar resultados respeitando esta condição. Desta forma serão apresentados em primeiro lugar os resultados dos alunos com mobilidade e de seguida dos alunos sem mobilidade.

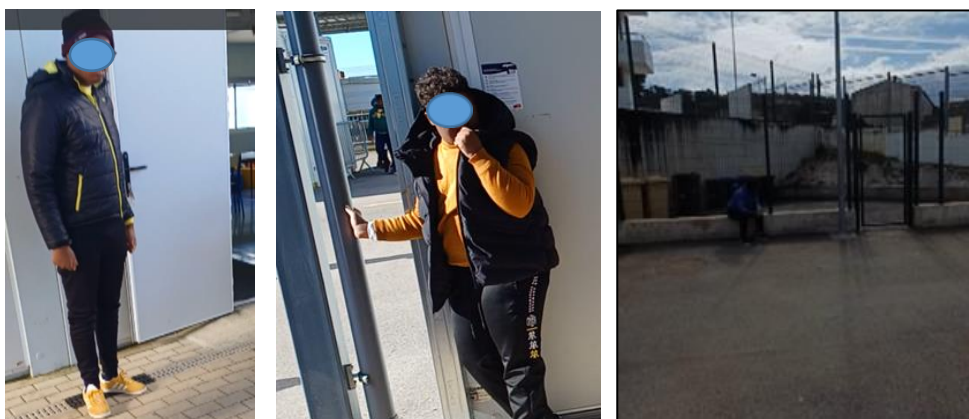
#### **1.2.2.1. Características das brincadeiras dos alunos com mobilidade**

Na tabela seguinte podem verificar-se as frequências das características das brincadeiras observadas pelos alunos com mobilidade: A1, A2 e A3.

**Tabela 8***Síntese das características das brincadeiras observadas nos alunos com mobilidade*

Blocos	Categoria	Subcategoria	Frequência			
			A1	A2	A3	Total Geral
			Total	Total	Total	N°
Características das brincadeiras observadas	Comportamentos de não brincadeira	Comportamento desocupado	11	10	8	29
		Comportamento de espectador	7	6	4	17
			18	16	12	46
	Brincadeira Cognitiva	Exploratória	9	3	2	14
		Funcional	7	5	1	13
		Jogo de regras	4	0	10	14
			20	8	13	41
	Brincadeira Social	Em grupo/Colaborativa	5	3	8	16
		Paralela	1	0	0	1
		Solitária	0	1	0	1
		6	4	8	18	
		44	38	33	105	

Para os três alunos com mobilidade foram contabilizadas 105 unidades de registo, das quais 46 representaram comportamentos de não brincadeira (correspondeu a 43,8% do total de comportamentos observados). Neste tipo de comportamentos, observou-se, existir um número elevado de registos de comportamento desocupado (27,6%). As imagens seguintes ilustram este tipo de comportamento.

**Figura 7***Imagens representativas de comportamentos desocupados*

Os comportamentos de espectador representam 16,2% e correspondeu a comportamentos do tipo: “A3 continua sentado a olhar para as crianças a correr”, “A1 fica parado a olhar para CM2”, “A2 para e encosta-se à parede a olhar para CF2 e CF3”.

Porém, na categoria de brincadeira cognitiva destacamos 41 unidades de registo (equivalou a 39% dos comportamentos observados), com um valor equilibrado em todas

as subcategorias. No que respeita à brincadeira exploratória (13,3%) foram observadas ações diversas, tais como: “A1 coloca as duas peças no chão e retira outra peça do balde, coloca a peça no chão junto das outras” e “apita e adverte crianças que estão a brincar a lutas no chão”. Nos comportamentos integrados na subcategoria jogo de regras (13,3%) registam-se comportamentos como: “As três crianças, CM1, CM2 e CM3 e o A3 estiveram a fazer passes de bola, receber e passar a bola com os pés” e “Mantém diversos passes sem o balão cair ao chão”. Na brincadeira funcional (12,4%) são exemplos de unidades de registo (comportamentos observados): “pressiona o seu brinquedo e este começa a girar” e “A2 apita”.

Dos comportamentos categorizados como sendo de brincadeira social verificou-se que as brincadeiras em grupo/colaborativa foram os observados com maior frequência representando 15,2%. Constata-se ainda que estes alunos raramente se envolveram em brincadeiras paralelas ou solitárias.

### 1.2.2.2. Características das brincadeiras dos alunos com mobilidade reduzida

Importa agora apresentar as características das brincadeiras realizadas pelos três alunos com mobilidade reduzida. Os resultados obtidos estão expressos na tabela que se segue.

**Tabela 9**

*Síntese das características das brincadeiras observadas nos alunos com mobilidade reduzida*

Blocos	Categoria	Subcategoria	Frequência			
			A4	B1	B2	Total Geral
			Total	Total	Total	Nº
Características das brincadeiras observadas	Comportamentos de não brincadeira	Comportamento desocupado	5	3	7	15
		Comportamento de espectador	0	5	2	7
			<b>5</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>22</b>
	Brincadeira Cognitiva	Jogo de regras	0	6	0	6
		Funcional	1	1	2	4
		Exploratória	0	0	0	0
			<b>1</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>10</b>
	Brincadeira Social	Em grupo/Colaborativa	0	6	0	6
		Paralela	0	0	0	0
		Solitária	0	0	0	0
			<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>6</b>
		<b>6</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>38</b>	

De acordo com o acima expresso contabilizaram-se apenas 38 unidades de registo, correspondendo a outros tantos comportamentos de brincadeira observados. Destaca-se o

facto de este registo ser substancialmente inferior ao observado nos alunos com mobilidade ( $n=38$  versus  $n=105$ ). De referir ainda que os 38 registos se distribuíram pelas três categorias definidas, sendo que o comportamento de não brincadeira sobressai nestes resultados com uma frequência de 22, correspondendo a 57.9% do total de comportamentos analisados. Nesta categoria o comportamento desocupado foi o mais observado mais frequentemente (15 unidades de registo, equivalendo a 39.5% do total de comportamentos registados): “A4 tem as mãos cerradas e os braços semi cruzados, não movimenta a cabeça, nem olhos ou boca”, “B1 está na sua cadeira de rodas” e “B2 está na sua cadeira de passeio”.

No entanto, estes dados mostram ainda 10 registos de comportamentos de brincadeira cognitiva (26,3%), nomeadamente em jogo de regras e brincadeira funcional. O jogo de regras foi exclusivamente desenvolvido pelo aluno B1, como se pode verificar nestes exemplos: “CF1, CF2 e CF3 passam rotativamente o balão umas às outras e a B1” e “Fazem uma roda à volta de B1 e iniciam passes de bola entre si.” A brincadeira funcional foi registada, mas como um valor muito residual nos três participantes. Nenhum dos alunos desenvolveu brincadeiras exploratórias.

A brincadeira social, surgiu com pouca expressão, registando-se apenas 6 unidades de registo (15,8%), exclusivamente brincadeiras em grupo/cooperativa.

### **1.2.3. Características das brincadeiras dos alunos de acordo com a sua idade**

Perante as características das crianças participantes no estudo, procurou-se ainda analisar os dados considerando a sua idade. São esses resultados que agora se apresenta.

#### **1.2.3.1. Características das brincadeiras dos alunos com idades entre os 8 – 9 anos**

Os alunos participantes neste estudo têm uma amplitude de idades compreendida entre os oito e os 17 anos. Perante esta discrepância de idades, considerámos importante analisar os dados resultantes das observações tendo em consideração as suas idades. Para o efeito desta análise estabelecemos dois grupos: um grupo de dois alunos com idades entre os

oito e os nove anos e um outro grupo de quatro alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. A tabela apresentada de seguida indica as características das brincadeiras observadas em alunos com idades compreendidas entre os oito e os nove anos.

**Tabela 10**

*Síntese das características das brincadeiras observadas nos alunos com idades compreendidas entre os 8-9 anos*

Blocos	Categoria	Subcategoria	Frequência		
			A4	B2	Total Geral
			Total	Total	Nº
Características das brincadeiras observadas	Comportamentos de não brincadeira	Comportamento desocupado	5	7	12
		Comportamento de espectador	0	2	2
			<b>5</b>	<b>9</b>	<b>14</b>
	Brincadeira Cognitiva	Exploratória	0	0	0
		Funcional	1	2	3
		Jogo de regras	0	0	0
			<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
	Brincadeira Social	Em grupo/Colaborativa	0	0	0
		Paralela	0	0	0
		Solitária	0	0	0
			<b>0</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
		<b>6</b>	<b>11</b>	<b>17</b>	

Face aos resultados apresentados na tabela acima, constatamos que entre os alunos com oito e nove anos foi possível observar, essencialmente, comportamentos de não brincadeira, representando este tipo de comportamentos 82,4% do total de comportamentos observados. Os exemplos que se seguem representam comportamentos desocupados: “A4 está na sua cadeira de rodas, junto dos seus colegas do CAA” e “B2 está no seu carrinho com a cabeça inclinada ligeiramente para a direita e para baixo, as mãos sobre as pernas.” Destaca-se ainda o facto de se registarem apenas três comportamentos considerados na categoria brincadeira cognitiva. Estes registam-se na subcategoria de brincadeira funcional, como se pode verificar: “A4 movimenta o indicador direito sobre o pêlo macio” e “Faz movimentos alternados, movimenta a pandeireta e para”. Também não foram observados comportamentos de brincadeira social.

### **1.2.3.2. Características das brincadeiras dos alunos com idades entre os 13 – 17 anos**

Os resultados referentes aos alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos encontram-se expressos na tabela seguinte.

**Tabela 11**

*Síntese das características das brincadeiras observadas nos alunos com idades compreendidas entre os 13-17 anos*

Blocos	Categoria	Subcategoria	Frequência				
			A1	A2	A3	B1	Total Geral
			Total	Total	Total	Total	N°
Características das brincadeiras observadas	Comportamentos de não brincadeira	Comportamento desocupado	11	10	8	3	32
		Comportamento de espectador	7	6	4	5	22
			18	16	12	8	54
	Brincadeira Cognitiva	Jogo de regras	4	0	10	6	20
		Funcional	7	5	1	1	14
		Exploratória	9	3	2	0	14
			20	8	13	7	48
	Brincadeira Social	Em grupo/Colaborativa	5	3	8	6	22
		Paralela	1	0	0	0	1
		Solitária	0	1	0	0	1
			6	4	8	6	24
			44	38	33	21	136

Nesta tabela podemos verificar que se registaram 136 unidades de registo. Os comportamentos mais observados foram os de não brincadeira (representou 39,7% do total de comportamentos analisados) e os de brincadeira cognitiva (equivaleu a 35,3% do total). Em termos de brincadeiras categorizadas como sendo cognitivas. Os quatro alunos desenvolveram mais frequentemente brincadeiras que implicaram, de algum modo, o jogo de regras, ainda que também se tenham envolvido em brincadeiras funcionais e exploratórias. Relativamente ao jogo de regras os próximos exemplos são ilustrativos: “A1 faz passes e recebe os passes de CM1” e “As crianças passam várias vezes a bola para os pés de A3, este chuta imediatamente a bola para os pés das crianças”. No que respeita às brincadeiras funcionais apresentamos como exemplos: “Para e faz girar o brinquedo” e “A2 movimenta a garrafa com a sua mão”. As brincadeiras sociais também foram observadas, registando-se um privilégio das brincadeiras em grupo/cooperativa por parte dos quatro alunos (correspondeu a 91,7% do total de comportamentos de brincadeira registados nesta categoria). “A professora diz estar cansada e pede a uma criança que continue o jogo. A1 começa a jogar com a criança, CM1” e “Continuam a fazer passes de bola aleatórios entre CM1, CM2, CM3 e A3”.

### **1.3. Retrato dos brinquedos/materiais usados e modo de utilização**

Neste ponto serão apresentados os dados resultantes das análises de conteúdo aos brinquedos utilizados nas brincadeiras observadas aos seis alunos no espaço de recreio.

### 1.3.1. Brinquedos/materiais usados e modos de utilização – resultados globais

Da análise das observações aos brinquedos/materiais usados pelos seis alunos e ao modo de utilização dos mesmos definimos apenas duas categorias: (i) material usado e (ii) modo como interage com o brinquedo. A categoria do material usado surge com distintas subcategorias que retratam os diferentes brinquedos/materiais utilizados pelos alunos nas suas brincadeiras. Estes dados encontram-se descritos na tabela que se segue.

Na próxima tabela apresentam-se as frequências resultantes da análise das observações realizadas aos seis alunos em estudo.

**Tabela 12**

*Síntese dos brinquedos/materiais usados e modo de utilização – resultados globais*

Blocos	Categoria	Subcategoria	Total Geral
Retrato dos brinquedos / materiais usados e modo de utilização	Material usado	Bola	5
		Fidget spinner	3
		Pandeireta	3
		Balão	3
		Legos	2
		Tapete sensorial	2
		Garrafa com pedrinhas	1
		Bola sensorial	1
		Apito	1
		Cartas Pokémon	1
		Carros	1
		Raquete	1
			<b>24</b>
	Modo como interage com o brinquedo	Manipula	23
		Explora	17
		Observa	17
		Inexistente	9
		Contacto não voluntário com o objeto	7
			<b>73</b>
			<b>97</b>

Ao longo das 24 observações, alvo de análise de conteúdo, foi possível contabilizar os diferentes brinquedos utilizados nas brincadeiras. Verificámos que os alunos usaram 12 brinquedos diferentes, sendo a bola o mais frequente, correspondendo a 20,8% dos materiais usados nas brincadeiras. As imagens que se seguem ilustram alguns dos brinquedos/materiais utilizados pelos alunos.

Figura 8

*Imagens dos brinquedos/materiais utilizados pelos alunos*



Julgamos importante apresentar também a descrição dos brinquedos presentes e utilizados pelos seis alunos nas outras 24 observações que não foram analisadas categorialmente. Os resultados constam da tabela seguinte.

**Tabela 13**

*Síntese dos materiais/brinquedos usados nas observações não analisadas categorialmente*

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Total Geral</b>
<b>Material usado</b>	Bola	9
	Legos	3
	Raquete	3
	Pandeireta	3
	Balão	2
	Bola sensorial	2
	Cão de peluche	2
	Tapete sensorial	1
	Mini skate	1
	Carros	1
		<b>22</b>

Verificamos assim, que também nesses registos a bola continuou a ser o objeto mais frequentemente usado pelos alunos (representou 40,9%), assim como a pandeireta, balão

e/ou legos. “leva uma bola e um balão na mão”, “A2 apanha a bola” e “B2 tem no seu colo uma pandeireta infantil”.

Quanto ao modo como os alunos interagiram com os brinquedos, podemos verificar que a manipulação (realização de movimentos simples com o brinquedo), a exploração (exploração do brinquedo com o intuito de descobrir, construir, encaixar ou montar) e a observação (olhar para o objeto) representaram os modos mais frequentemente utilizados para estes interagirem com os brinquedos, por parte de todos os alunos observados, correspondendo a 78,1% do total de comportamentos registados nesta categoria. Como se pode verificar nestes exemplos de manipulação, que representam 24% do modo como interagem com os materiais: “A2 movimenta a garrafa com a sua mão” e “Durante o percurso rodou a bola nas mãos”. Realça-se ainda o facto de alguns alunos não terem evidenciado qualquer contacto intencional com os recursos / brinquedos, representando 21,9% do total de comportamentos registados. Importa esclarecer que o contacto não voluntário com o objeto, aconteceu quando os pares, professores ou assistentes operacionais promoveram este contacto, mas o aluno não agiu “voluntariamente”.

### 1.3.2. Brinquedos/materiais utilizados e modo de utilização - alunos com mobilidade

Os resultados referentes aos brinquedos / materiais que os alunos com mobilidade utilizaram e o modo como os usaram, encontram-se expressos na tabela 13.

**Tabela 14**

*Síntese dos materiais/brinquedos usados nas observações pelos alunos com mobilidade*

Blocos	Categoria	Subcategoria	Frequência			
			A1	A2	A3	Total Geral
			Total	Total	Total	Nº
Retrato dos brinquedos / materiais usados e modo de utilização	Material usado	Bola	1	2	1	4
		Fidget spinner	3	0	0	3
		Balão	1	0	0	1
		Legos	1	0	0	1
		Garrafa com pedrinhas	0	1	0	1
		Apito	0	1	0	1
		Cartas Pokémon	0	0	1	1
		Carros	0	0	1	1
	Raquete	1	0	0	1	
			7	4	3	14
	Modo como interage com o brinquedo	Observa	3	2	5	10
		Manipula	2	3	4	9
		Explora	3	2	2	7
			8	7	11	26
			15	11	14	40

Os resultados expressos indicam que os alunos foram observados em interação com diferentes brinquedos/materiais, sendo a bola o que registou maior frequência de utilização pelos três alunos com mobilidade, representando 28,5% dos materiais usados para brincar. Porém, apenas um dos alunos (A1) utilizou nas suas brincadeiras uma maior diversidade de recursos (sete no total), os outros dois alunos reduziram as suas interações a três materiais / brinquedos. Relativamente ao modo como estes alunos interagiram com os brinquedos, os três privilegiam a observação, a manipulação e a exploração dos mesmos. De modo a clarificar os comportamentos deste grupo de alunos segue-se a descrição de algumas das unidades de registo ao nível da observação: “Olha para o “fidget spinner” que tem na mão” e “A2 para, olha para a bola”. Relativamente à manipulação são exemplos: “A3 continua, sozinho a colocar cartas no chão” e “empurrando os carros”. Ao nível da exploração dos brinquedos, embora como menor expressão podemos destacar os exemplos seguintes: “A1 consegue passar o balão para a raquete da professora e receber os passes desta” e “primeiro dispostas lado a lado e depois umas sobre as outras”.

### 1.3.3. Brinquedos/materiais utilizados e modo de utilização - alunos com mobilidade reduzida

Observemos agora quais os brinquedos / materiais utilizados pelos alunos com mobilidade reduzida e o modo como os utilizaram. Os resultados obtidos encontram-se descritos na tabela seguinte.

**Tabela 15**

*Síntese dos materiais/brinquedos usados nas observações pelos alunos com mobilidade reduzida*

Blocos	Categoria	Subcategoria	Frequência			
			A4	B1	B2	Total Geral
			Total	Total	Total	Nº
Retrato dos brinquedos / materiais usados e modo de utilização	Material usado	Pandeireta	1	0	2	3
		Tapete sensorial	1	0	1	2
		Balão	0	2	0	2
		Bola sensorial	1	0	0	1
		Bola	0	1	0	1
		Legos	0	1	0	1
			<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>10</b>
	Modo como interage com o brinquedo	Manipula	2	8	4	14
		Explora	0	8	2	10
		Inexistente	6	0	3	9
		Observa	0	2	5	7
		Contacto não voluntário com o objeto	2	0	5	7
			<b>10</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>47</b>
			<b>13</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>57</b>

Os resultados revelam que os alunos sem mobilidade envolveram-se mais em brincadeiras com a pandeireta, o tapete sensorial e o balão. Estes três brinquedos representam 70% do total de brinquedos usados. A utilização da bola, dos legos e da bola sensorial foi observada apenas uma vez. Observa-se uma menor diversidade de recursos por parte deste grupo de alunos do que o grupo dos que apresentam mobilidade autónoma. Nenhum dos brinquedos foi utilizado pelos três alunos, embora a pandeireta e o tapete sensorial sejam manipulados por A4 e B2, de acordo com estes exemplos: “A4 tem em cima da sua mão uma pandeireta infantil” e “B2 tem no seu colo uma pandeireta infantil”. De salientar ainda que o aluno B2 no total das observações analisadas apenas se envolveu com dois tipos de brinquedo/recurso: a pandeireta e o tapete sensorial, revelando ser reduzida a sua interação com os recursos existentes no espaço exterior da sua escola.

Relativamente ao modo como este grupo de alunos interagiu com os brinquedos/materiais, o recurso à manipulação de brinquedos e sua exploração foram as ações mais observadas representando 51 % do total de interações, ainda que a exploração não tenha sido observada por parte do aluno A4. De seguida apresentam-se alguns registos de como os alunos B1 e B2 interagiram, explorando os brinquedos: “desta vez cai no colo e ela segura-a com a mão direita e volta a atirar a bola com a mesma mão”, “B1 continua a encaixar peças aleatoriamente na sua construção” e “B2 toca nos guizos e de imediato tira a mão e fecha-a”. De sublinhar ainda que dois dos alunos permaneceram algum tempo sem interagir com nenhum recurso, registado na tabela acima como «inexistente» ou com «contacto não voluntário com o objeto». De alguma forma revela reduzida interação com os materiais/brinquedos. Como exemplo de contacto «inexistente» temos: “CF1 largou a mão de A4 este não segurou a pandeireta e esta caiu” e de «contacto não voluntário com o objeto»: “A AOCAA2 colocou a pandeireta na mão de B2”.

Importa agora analisar estas dimensões considerando a idade dos alunos envolvidos no estudo.

### 1.3.4. Brinquedos/materiais utilizados e modo de utilização - alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos

A tabela seguinte apresenta os dados resultantes das análises de conteúdo às observações dos alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

**Tabela 16**

*Síntese dos materiais/brinquedos usados nas observações pelos alunos com idades compreendidas entre os 8-9 anos*

Blocos	Categoria	Subcategoria	Frequência			
			A4	B2	Total Geral	
			Total	Total	Nº	
Retrato dos brinquedos / materiais usados e modo de utilização	Material usado	Pandeireta	1	2	3	
		Tapete sensorial	1	1	2	
		Bola sensorial	1	0	1	
				<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>
	Modo como interage com o brinquedo	Inexistente	6	3	9	
		Contacto não voluntário com o objeto	2	5	7	
		Manipula	2	4	6	
		Observa	0	5	5	
		Explora	0	2	2	
				<b>10</b>	<b>19</b>	<b>29</b>
				<b>13</b>	<b>22</b>	<b>35</b>

Os dois alunos mais novos envolveram-se apenas em brincadeiras com a pandeireta, o tapete sensorial e a bola sensorial (apenas o aluno A4). Constata-se assim ser muito limitada a quantidade de materiais usados por estes dois alunos nos momentos de brincadeira observados. Os exemplos que seguem ilustram a utilização da pandeireta: “B2 tem no seu colo uma pandeireta infantil” e “A4 tem em cima da sua mão uma pandeireta infantil”.

Quanto ao modo como interagiram com estes brinquedos ambos observaram-se em inúmeros momentos em que não existiu interação com qualquer brinquedo / material, «inexistente», ou o contacto foi provocado pelo outro «contacto não voluntário com o objeto». Estes dois tipos de comportamentos representaram 55,2% dos comportamentos registados nesta categoria. Nos restantes momentos os dois alunos optaram pela manipulação dos brinquedos/materiais disponíveis, de acordo com as suas competências motoras, como se ilustra nos seguintes registos: “começa a movimentar a mão e o braço, sozinha e a produzir som” e “A4 abre e fecha a mão em cima da parte macia”.

### 1.3.5. Brinquedos/materiais utilizados e modo de utilização - alunos com idades compreendidas entre os 13-17 anos

Falta apresentar os dados correspondentes aos alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos. A tabela que se segue apresenta os resultados obtidos considerando este recorte da análise efetuada aos dados recolhidos.

**Tabela 17**

*Síntese dos materiais/brinquedos usados nas observações pelos alunos com idades compreendidas entre os 13-17 anos*

Síntese – 13-17 anos - A1, A2, A3, B1							
Blocos	Categoria	Subcategoria	Frequência				Total Geral N°
			A1 Total	A2 Total	A3 Total	B1 Total	
Retrato dos brinquedos / materiais usados e modo de utilização	Material usado	Bola	1	2	1	1	5
		Fidget spinner	3	0	0	0	3
		Balão	1	0	0	2	3
		Legos	1	0	0	1	2
		Garrafa com pedrinhas	0	1	0	0	1
		Apito	0	1	0	0	1
		Cartas Pokémon	0	0	1	0	1
		Carros	0	0	1	0	1
		Raquete	1	0	0	0	1
			7	4	3	4	18
	Modo como interage com o brinquedo	Manipula	2	3	4	8	17
		Explora	3	2	2	8	15
		Observa	3	2	5	2	12
			8	7	11	18	44
			15	11	14	22	62

Verifica-se que este grupo de quatro alunos brincou com uma diversidade de materiais e brinquedos. Do conjunto apresentado, destaca-se dos restantes brinquedos a bola, representando 27,7 % do total de brinquedos, por ter uma utilização mais frequente nas suas brincadeiras. Contudo, manifestam interesse por brinquedos distintos, tais como: *fidget spinner*, legos, balão, cartas Pokemon, carros, apito, raquete e garrafa com pedrinhas.

A manipulação (equivaleu a 38,6% das interações), a exploração (equivaleu a 34,1% das interações) e a observação (equivaleu a 27,2% das interações) foram formas de os quatro alunos interagirem com os brinquedos acima descritos. Ao nível da manipulação, registaram-se diversos comportamentos, tais como: “B1 atira sempre a bola com a mão direita”, “A2 movimenta a garrafa com a sua mão”, “Durante o percurso rodou a bola nas mãos” e “A3 continua, sozinho a colocar cartas no chão”. Quanto aos comportamentos de exploração, reportam-se outros exemplos: “primeiro dispostas lado a lado e depois

umas sobre as outras”, “B1 recebe a bola e vira o corpo no sentido de A2 e mostra-lhe a bola” e “A1 consegue passar o balão para a raquete da professora e receber os passes desta”.

#### 1.4. Atributo das interações estabelecidas durante a brincadeira

Neste ponto serão apresentados os dados resultantes das análises de conteúdo às interações estabelecidas durante as brincadeiras no espaço de recreio.

##### 1.4.1. Atributo das interações estabelecidas durante a brincadeira – resultados globais

Para melhor perceber as características das interações sociais estabelecidas entre alunos com multideficiência e os seus pares no recreio durante as brincadeiras, definimos um último bloco especificamente para esta dimensão de análise. Para o efeito foram estabelecidas quatro categorias, as quais se passa a apresentar: (i) comportamento comunicativo do aluno com MD, (ii) razões pelas quais os outros comunicam, (iii) estratégias usadas pelos outros alunos para interagir e (iv) estratégias usadas pelos outros para obter algo. Os resultados obtidos encontram-se expressos na tabela que se segue.

**Tabela 18**

*Síntese geral dos atributos das interações estabelecidas durante a brincadeira*

Blocos	Categoria	Subcategoria	Total Geral
Atributos das interações estabelecidas durante a brincadeira	Comportamento comunicativo do aluno com MD	Expressões faciais	47
		Fala	30
		Agitação motora generalizada	24
		Orientação do olhar	23
		Movimentação da cabeça e da boca	23
		Afastamento e evitamento	20
		Movimento dos membros	11
		Gestos convencionais	4
		Vocalização	1
			<b>183</b>
	Razões pelas quais os outros alunos comunicam	Fazer perguntas	18
		Dar indicações	14
		Cumprimentar	6
		Fazer pedidos	4
		Dar carinho	2
			<b>44</b>
	Estratégias usadas pelos outros alunos para interagir	Exemplifica como fazer	20
		Mostra o objeto	14
		Apoia o colega	7
		Devolve o objeto	4
		Aproximação física	2
		Imita o colega com MD	1
			<b>48</b>
Estratégias usadas pelos outros alunos para obter algo	Aproximação física	22	
	Segue o colega	10	
	Devolve o objeto	1	
		<b>33</b>	
		<b>308</b>	

Analisando os resultados apresentados, verifica-se que os alunos com MD manifestaram diversificadas formas de comunicar com os outros, registando-se 183 unidades de registo, o que representou 59,4% dos comportamentos observados e inseridos neste bloco de análise. Olhando para as formas de comunicação usadas, percebe-se que as *expressões faciais* foram o principal modo de comunicação utilizada pelos alunos (representou 25,7% dos comportamentos comunicativos registados), seguindo-se a *fala* (equivaleu a 16,4% do total de comportamentos nesta categoria), a *agitação motora generalizada* (correspondeu a 13,1% dos comportamentos observados), a *orientação do olhar*, a *movimentação da cabeça e da boca* (representaram ambas 12,6% dos comportamentos manifestados pelos seis alunos) e ainda o *afastamento e evitamento* (equivaleu a 10,9% dos comportamentos usados). Os alunos usaram ainda outras formas de comunicação, mas com menor expressão no global dos dados. A análise a estes dados revela que a maioria dos comportamentos comunicativos apresentados pelos alunos com MD foram de natureza não verbal (representou 83,6% do total de comportamentos comunicativos usados).

Analisou-se também as razões pelas quais os outros alunos comunicaram com os pares com MD. Verificou-se que os outros alunos comunicaram com os alunos com MD no recreio, maioritariamente para fazer perguntas (representou 40,9% das razões usadas para comunicar) e dar indicações (representou 31,8% das razões usadas para comunicar), mas também o fizeram para cumprimentar, fazer pedidos e/ou dar carinho.

Quanto às estratégias usadas pelos outros alunos para interagir com os colegas com MD é possível observar os alunos a exemplificar como desenvolver alguma brincadeira (representou 41,6% das estratégias usadas), como podemos observar no seguinte excerto de observação: “CM2 encaixa as peças de lego que estão no chão umas em cima das outras e mostra a A1” e “CF1 colocou a pandeireta na mão de A4 e fez o movimento com a mão dele”. Para além desta estratégia, os alunos também mostravam os objetos e apoiavam os colegas com MD. Devolver os brinquedos, a aproximação física e a imitação foram igualmente procedimentos observados, mas mais esporadicamente.

Todavia, no decorrer das observações, verificou-se que as crianças se aproximavam dos alunos com MD para brincar com os seus brinquedos. Para o fazer utilizavam principalmente a aproximação física e/ou seguiam os colegas (representando 99% do

total); “CF1 e CM1 aproximam-se de A2” e “CF2, CF3 e CM3 acompanham A2 até à porta da sala do CAA”.

### 1.4.2. Interações estabelecidas durante a brincadeira - alunos com mobilidade

Analisando a especificidade das interações estabelecidas durante as brincadeiras pelos alunos com mobilidade, A1, A2 e A3, apresenta-se a tabela com os resultados obtidos.

**Tabela 19**

*Síntese dos atributos das interações estabelecidas durante a brincadeira dos alunos com mobilidade*

Blocos	Categoria	Subcategoria	Frequência			
			A1 Total	A2 Total	A3 Total	Total Geral N°
Atributos das interações estabelecidas durante a brincadeira	Comportamento comunicativo do aluno com MD	Fala	4	12	14	30
		Expressões faciais	7	7	4	18
		Afastamento e evitamento	6	2	5	13
		Orientação do olhar	2	4	0	6
		Movimento dos membros	2	0	3	5
		Agitação motora generalizada	4	0	0	4
		Gestos convencionais	0	3	1	4
			<b>25</b>	<b>28</b>	<b>27</b>	<b>80</b>
	Razões pelas quais os outros alunos comunicam	Fazer perguntas	6	5	3	14
		Dar indicações	2	2	5	9
		Cumprimentar	3	1	0	4
			<b>11</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>27</b>
	Estratégias usadas pelos outros alunos para interagir	Exemplifica como fazer	2	3	0	5
		Apoiam o colega	0	0	3	3
		Aproximação física	2	0	0	2
		Mostra o objeto	1	0	1	2
		Imita o colega com MD	0	1	0	1
			<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>13</b>
	Estratégias usadas pelos outros alunos para obter algo	Aproximação física	0	2	8	10
		Segue o colega	1	4	2	7
		Devolve o objeto	1	0	0	1
			<b>2</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>18</b>
			<b>43</b>	<b>46</b>	<b>49</b>	<b>138</b>

No que concerne ao comportamento comunicativo, os três alunos utilizaram preferencialmente a fala e as expressões faciais, correspondendo respetivamente a 37,5% e 22,5% dos comportamentos comunicativos usados para interagir com os outros à sua volta. Os comportamentos de afastamento e evitamento surgiram neste grupo de alunos com alguma frequência (correspondeu a 16,3% do total de comportamentos registados). Esta forma de comunicação incluiu comportamentos como por exemplo: “começa a correr afastando-se bastante”, “Não responde às meninas e não entrega o brinquedo” e “Afasta as crianças de perto dele”.

Os outros alunos comunicaram com estes três alunos basicamente para fazer perguntas (equivaleu a 51,9% das situações), como se exemplifica de seguida: “CM2 vai atrás de

A1 e pergunta-lhe se quer continuar a jogar”. Com uma frequência inferior os alunos da escola também comunicam para dar indicações: “CF3 diz a A2 para parar porque pode ficar tonto e cair com tantas voltas” e para cumprimentar: “CM2 cumprimenta A1 dizendo, “Olá, estás bom?”. No que respeita às estratégias usadas pelos outros alunos para interagir com os alunos com MD, estes recorreram à exemplificação (representou 38,4% das estratégias), mostrando como fazer, e apoiaram os colegas, sendo que esse apoio foi expresso de forma calorosa, por exemplo: “CM1 e CM2 batem palmas”.

De referir ainda o recurso à aproximação física e o seguir estes três alunos com MD enquanto formas usadas para os outros alunos obterem algo que pretendiam dos colegas com MD, este exemplo representa um registo de aproximação física: “CM1 foi ter com A3”. “Durante o caminho até ao campo de jogos várias crianças seguem o A3 e pedem para ver as cartas” é um exemplo de registo de seguir o colega.

### 1.4.3. Interações estabelecidas durante a brincadeira - alunos com mobilidade reduzida

Observemos agora na tabela seguinte os atributos das interações estabelecidas durante as brincadeiras com os alunos com MD com mobilidade reduzida, A4, B1 e B2.

**Tabela 20**

*Síntese geral dos atributos das interações estabelecidas durante a brincadeira pelos alunos com mobilidade reduzida*

Blocos	Categoria	Subcategoria	Frequência			
			A4	B1	B2	Total Geral
			Total	Total	Total	Nº
Atributos das interações estabelecidas durante a brincadeira	Comportamento comunicativo do aluno com MD	Expressões faciais	0	11	18	29
		Movimentação da cabeça e da boca	16	0	7	23
		Agitação motora generalizada	0	14	6	20
		Orientação do olhar	11	6	0	17
		Afastamento e evitamento	0	5	2	7
		Movimento dos membros	3	0	3	6
		Vocalização	0	1	0	1
			<b>30</b>	<b>37</b>	<b>36</b>	<b>103</b>
	Razões pelas quais os outros alunos comunicam	Dar indicações	2	3	0	5
		Fazer perguntas	1	3	0	4
		Fazer pedidos	0	3	1	4
		Cumprimentar	0	1	1	2
		Dar carinho	0	0	2	2
			<b>3</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>17</b>
	Estratégias usadas pelos outros alunos para interagir	Exemplifica como fazer	7	2	6	15
		Mostra o objeto	7	1	4	12
		Devolve o objeto	1	3	0	4
		Apoia o colega	0	3	1	4
			<b>15</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>35</b>
	Estratégias usadas pelos outros alunos para obter algo	Aproximação física	2	5	5	12
Segue o colega		0	2	1	3	
		<b>2</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	
		<b>50</b>	<b>63</b>	<b>57</b>	<b>170</b>	

A observação dos resultados apresentados na tabela anterior esclarece que nenhum dos três alunos utiliza a fala para comunicar, como tal observa-se o recurso a outras formas de comunicação não-verbal, mais especificamente a formas de comunicação não simbólica. Dessas formas destacam-se as expressões faciais (representou 28,2% dos comportamentos comunicativos registados), a movimentação da cabeça e da boca (equivaleu a 22,3% do total dos comportamentos comunicativos), a agitação motora generalizada (representou 19,4% dos comportamentos) e a orientação do olhar (correspondeu a 16,5% dos comportamentos comunicativos observados). Com menor frequência regista-se também o recurso às seguintes formas de comunicação não simbólica: o afastamento e evitamento, o movimento dos membros e a vocalização.

Registam-se poucas unidades de registo referentes à comunicação dos outros para com estes alunos, quando o faziam era, essencialmente, para dar indicações, fazer perguntas, fazer pedidos, cumprimentar ou dar carinho.

Por outro lado, os alunos sem MD utilizaram diversas estratégias para interagir com os alunos A4, B1 e B2, sobretudo para exemplificar como fazer; “diz-lhe “...olha, olha, mexe aqui, é tão macio, tão fofo, mexe, mexe lá” e “CF1 mostra a B2 como movimentar a pandeireta e pede para ela repetir” ou para mostrar o objeto; “CF3 coloca a bola em frente ao peito de A4” e “toca nos guizos do tapete sensorial e mostra a B2”.

Relativamente às estratégias usadas pelos outros para obter algo, privilegiam a aproximação física.

#### **1.4.4. Interações estabelecidas durante a brincadeira - alunos com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.**

Na tabela seguinte podemos verificar os atributos das interações estabelecidas durante as brincadeiras dos dois alunos com MD com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, A4 e B2.

**Tabela 21**

*Síntese geral dos atributos das interações estabelecidas durante a brincadeira pelos alunos com idades compreendidas entre os 8-9 anos.*

Blocos	Categoria	Subcategoria	Frequência		
			A4	B2	Total Geral
Atributos das interações estabelecidas durante a brincadeira	Comportamento comunicativo do aluno com MD	Movimentação da cabeça e da boca	16	7	23
		Expressões faciais	0	18	18
		Orientação do olhar	11	0	11
		Agitação motora generalizada	0	6	6
		Movimento dos membros	3	3	6
		Afastamento e evitamento	0	2	2
			<b>30</b>	<b>36</b>	<b>66</b>
	Razões pelas quais os outros alunos comunicam	Dar indicações	2	0	2
		Dar carinho	0	2	2
		Cumprimentar	0	1	1
		Fazer pedidos	0	1	1
		Fazer perguntas	1	0	1
			<b>3</b>	<b>4</b>	<b>7</b>
	Estratégias usadas pelos outros alunos para interagir	Exemplifica como fazer	7	6	13
		Mostra o objeto	7	4	11
		Devolve o objeto	1	0	1
		Apoia o colega	0	1	1
			<b>15</b>	<b>11</b>	<b>26</b>
	Estratégias usadas pelos outros alunos para obter algo	Aproximação física	2	5	7
		Segue o colega	0	1	1
		<b>2</b>	<b>6</b>	<b>8</b>	
		<b>50</b>	<b>57</b>	<b>107</b>	

Olhando para as formas de comunicação usadas por estes dois alunos mais novos, verifica-se a utilização de diversas formas de comunicar, realçando-se, de modo decrescente de frequência, a movimentação da cabeça e da boca (“B2 levanta a cabeça” e “A4 abre e fecha a boca diversas vezes”), as expressões faciais (“B2 sorri”), a orientação do olhar (“A4 movimenta os olhos para a direita e esquerda, pisca-os”), a agitação motora generalizada (“A4 movimenta-se no carrinho”), os movimentos dos membros (“A4 movimentou o braço esquerdo e abriu a mão” e o afastamento evitamento (“B2 fecha a mão e não toca nos guizos”).

Os outros interagem com eles essencialmente para dar indicações ou manifestar carinho, representando 57% do total de razões, como é o caso do seguinte exemplo: “faz-lhe uma carícia na mão”. Porém interagem ainda, para exemplificar alguma brincadeira e mostrar um objeto. Sempre que querem algo utilizam a aproximação física para atingirem os objetivos.

### 1.4.5. Interações estabelecidas durante a brincadeira - alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos.

Na tabela seguinte podemos observar as frequências dos atributos das interações estabelecidas durante as brincadeiras dos quatro alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos, A1, A2, A3 e B1.

**Tabela 22**

*Síntese geral dos atributos das interações estabelecidas durante a brincadeira dos alunos com idades compreendidas entre os 13-17 anos*

Blocos	Categoria	Subcategoria	Frequência				
			A1 Total	A2 Total	A3 Total	B1 Total	Total Geral N°
Atributos das interações estabelecidas durante a brincadeira	Comportamento comunicativo do aluno com MD	Fala	4	12	14	0	30
		Expressões faciais	7	7	4	11	29
		Afastamento e evitamento	6	2	5	5	18
		Agitação motora generalizada	4	0	0	14	18
		Orientação do olhar	2	4	0	6	12
		Movimento dos membros	2	0	3	0	5
		Gestos convencionais	0	3	1	0	4
		Vocalização	0	0	0	1	1
			<b>25</b>	<b>28</b>	<b>27</b>	<b>37</b>	<b>117</b>
	Razões pelas quais os outros alunos comunicam	Fazer perguntas	6	5	3	3	17
		Dar indicações	2	2	5	3	12
		Cumprimentar	3	1	0	1	5
		Fazer pedidos	0	0	0	3	3
			<b>11</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>37</b>
	Estratégias usadas pelos outros alunos para interagir	Exemplifica como fazer	2	3	0	2	7
		Apoia o colega	0	0	3	3	6
		Mostra o objeto	1	0	1	1	3
		Devolve o objeto	0	0	0	3	3
		Aproximação física	2	0	0	0	2
		Imita o colega com MD	0	1	0	0	1
			<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>22</b>
	Estratégias usadas pelos outros alunos para obter algo	Aproximação física	0	2	8	5	15
		Segue o colega	1	4	2	2	9
		Devolve o objeto	1	0	0	0	1
			<b>2</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>25</b>
		<b>43</b>	<b>46</b>	<b>49</b>	<b>63</b>	<b>201</b>	

Este grupo de alunos utilizou a fala (equivaleu a 25,6% do total de comportamentos comunicativos), como meio privilegiado de comunicação, à exceção da aluna B1 que não possui linguagem verbal. Recorreram ainda as expressões faciais como comportamento comunicativo, assim como o afastamento e evitamento.

Os pares comunicam com estes alunos, essencialmente, para fazer perguntas (correspondeu a 45,9% das situações), como se exemplifica de seguida: “CF2 pergunta a A2 se pode tocar o instrumento (garrafa de água)” ou “CF2 pede para B1 passar o balão”. Também o fazem para dar indicações equivaleu a 32,4% das situações, como se ilustra de seguida: “atira os carrinhos para ver qual é que chega mais longe” ou “disse-lhe que podia ser com a bola dele”.

Os outros interagem com estes alunos para exemplificar e apoiar o colega; “as outras crianças gritam pelo nome de A3” e “CM2 diz-lhe que ele ganhou”.

Quando pretendem obter algo, os outros alunos, recorrem à aproximação física, “CM1 e CM2 continuam junto de A3 e assistem às corridas” ou seguem o colega, “Duas crianças correm atrás dele”.

## **2. Resultados das entrevistas**

Como explicitado no capítulo referente à metodologia, realizaram-se seis entrevistas ao grupo de alunos do 1º CEB que se envolveu em brincadeiras com os alunos com multideficiência. O conteúdo destas entrevistas foi tratado através da análise de conteúdo. Esta técnica revelou-se fundamental para recolher informação sobre as perspetivas destes seis alunos quanto às brincadeiras realizadas com os colegas com multideficiência.

Importa esclarecer que a análise de conteúdo das seis entrevistas, permitiu definir três tópicos: i) natureza das brincadeiras, ii) retrato do tempo, espaços e materiais usados nas brincadeiras e iii) atributo das interações estabelecidas e dos sentimentos vividos. Os resultados serão apresentados tendo por base os tópicos acima referidos.

Começamos por apresentar os dados referentes à natureza das brincadeiras desenvolvidas no recreio do 1º CEB.

### **2.1. Natureza das brincadeiras**

De seguida apresentamos os resultados obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos seis alunos. Como se pode observar na tabela abaixo apresentada, da análise das entrevistas emergiram seis categorias que tipificam a natureza das brincadeiras registadas: i) tipo de brincadeiras relatadas, ii) forma como brincam, iii) brincadeira preferida, iv) razão pela qual gosta da brincadeira, v) brincadeira preterida e vi) razão pela qual não gosta da brincadeira.

**Tabela 23***Síntese da natureza das brincadeiras*

Bloco	Categoria	Subcategoria	Total
Natureza das brincadeiras	Tipo de brincadeiras relatadas	Cantar, dançar e/ou tocar	6
		Brincar/jogar com o balão	4
		Brincar/jogar às raquetes	4
		Brincar/jogar com a bola	3
		Brincar à apanhada	2
		Brincar às escondidas	2
		Brincar aos polícias e ladrões	1
			<b>22</b>
	Forma como brincam	Atirar e receber o balão	5
		Mandar e receber a bola com a mão	3
		Atirar carrinhos	1
		Tocar um instrumento	1
		Fazer rodas	1
		Frente a frente	1
		Esconder parte do corpo	1
		Auxiliar os colegas no jogo	1
			<b>14</b>
	Brincadeiras preferida	Brincar com as raquetes	3
		Atirar a bola um ao outro	2
		Jogar com o balão	2
		Jogar às escondidas	1
		Jogar futebol	1
		Tocar instrumentos, dançar e cantar	1
			<b>10</b>
	Razão pela qual gosta da brincadeira	Diversão	4
			<b>14</b>
	Brincadeiras preterida	Indeterminada	2
		Patinar	1
Futebol		1	
Apanhada		1	
		<b>5</b>	
Razão pela qual não gosta da brincadeira	Receio de magoar o colega	2	
	Cansaço	1	
		<b>3</b>	
		<b>58</b>	

Conforme evidencia a tabela, identificaram-se 58 unidades de registo, organizadas em cinco categorias e 28 subcategorias, anteriormente descritas. O tipo de brincadeiras relatadas representa 40,7% das respostas obtidas, destacando-se o cantar, dançar e/ou tocar com 27,3 % com estes exemplos de unidades de registo: “danço e canto com eles”CF1, “gosto de cantar e dançar com eles”CF2 e “eles ouvem e às vezes dançamos e cantamos um bocadinho”CF4. Referir também que quatro dos alunos entrevistados desenvolveram esta brincadeira com os seus pares. Com o mesmo valor, 18,2% das respostas, registamos o brincar/jogar com o balão e brincar/jogar às raquetes. As crianças relatam “brinco com o balão”CF4, “a atirar o balão”CF2, “jogar áquilo das raquetes”CF3 e “às vezes é às raquetes”CM2.

Na categoria da forma como brincam com os seus pares com MD os alunos enumeraram 14 formas distintas para o fazer. Atirar e receber o balão é a forma privilegiada de brincar, representando 35,7 % das respostas: “amandamos o balão e eles amandam para nós”CF3

e “atiro o balão para eles”CF2. Mandar e receber a bola com a mão constitui 21,4% das respostas, como se verifica nos exemplos que se seguem: “só brinco com eles com a bola à mão, só passes com a mão”CF1 e “dá para jogar, não voa a bola, e eu amando e ele manda”CM2.

Em relação às brincadeiras preferidas os alunos elegem as brincadeiras com raquetes, correspondendo a 30% das opções, como se pode confirmar nos exemplos: “raquetes”CM2 e “e às raquetes”CF4. Também revelam predileção por atirar a bola um ao outro e jogar com o balão. Quando às brincadeiras preteridas registam-se apenas quatro unidades de registo sendo 40% para a brincadeira indeterminada: “há uma coisa mas agora eu já não me lembro mais”CF4 e “não, eu gosto de todos”CM2.

Por último os alunos relataram as razões pelas quais não gostam das brincadeiras e referem o receio de magoar o colega, como descritos nestes exemplos: “porque podem ficar doentes”CM2 e “eu posso dar um toque e posso aleijar eles, se for com o pé”CF1.

## 2.2. Retrato do tempo, espaços e materiais utilizados nas brincadeiras

Da análise de conteúdo às entrevistas realizadas aos alunos definimos neste bloco temático três categorias: i) momentos de brincadeira, ii) espaços de brincadeira e iii) recursos/materiais utilizados. Estes dados encontram-se descritos na tabela que se segue.

Tabela 24

*Síntese do retrato do tempo, espaços e materiais usados nas brincadeiras*

Bloco	Categoria	Subcategoria	Total	
Retrato do tempo, espaços e materiais usados nas brincadeiras	Momentos de brincadeira	Intervalo do almoço	6	
		Intervalo da manhã	4	
		Diariamente	2	
				<b>12</b>
	Espaços de brincadeira		Espaço 1 (campo de jogos)	3
			Espaço 3 (frente ao CAA)	3
			Espaço 4 (canto junto ao refeitório)	3
			Sala do CAA	2
			Espaço 2 (equipamento infantil)	1
				<b>12</b>
	Recursos/materiais utilizados		Bola	4
			Balão	4
			Raquetes	3
			Pandeireta	2
			Carros	2
			Cartas Pokemon	1
			<b>16</b>	
			<b>40</b>	

Os resultados apresentados sugerem que os alunos entrevistados envolveram-se em mais brincadeiras com os seus pares com MD no intervalo da hora do almoço, tal como referem estas unidades de registo: “é no intervalo da hora do almoço”CF2, “brinco mais à hora de almoço”CM2. Salienta-se ainda que cinco dos alunos entrevistados mantêm brincadeiras no intervalo do almoço.

Relativamente aos espaços de brincadeira, regista-se uma incidência nos espaços 1, 3 e 4, registando cada um deles 25 % das escolhas. No espaço 1, situado no campo de jogos, os alunos referem: “brincamos no campo”CM2, “no campo”CM1 e “e também lá no campo”CF4. Também relatam desenvolver brincadeiras no espaço 3, em frente à sala do CAA, registam-se as unidades de registo como estes exemplos: “às raquetes em frente ao CAA, no corredor”CM2 e “ali atrás ao pé da sala do CAA”CM1. Três dos alunos entrevistados relatam brincadeiras no espaço 4, situado junto ao refeitório de acordo com os seguintes exemplos de resposta: “ou ali, sabes ali, ai, ai ... ao pé do refeitório, sabes...”CF4, “às vezes aqui neste cantinho ao pé do refeitório”CF3 e “porque eles sempre vêm para lá, para aquele sítio lá ao fundo, no corredor ao pé do refeitório, naquele sítio ao pé do refeitório”CF1.

Durante a entrevista foram relatados seis brinquedos diferentes utilizados nas brincadeiras, sendo a bola e o balão os mais frequentes. Os alunos referem, nestes exemplos, essas preferências: “o brinquedo que eu mais uso é a bola”CF1, “bolas”CM1, “ao balão”CF2 e “a gente brinca a um balão”CF3. De registar ainda as brincadeiras desenvolvidas por três alunos com raquetes, assim como dois alunos que se envolveram em brincadeiras com a pandeireta e carros. Um aluno brincou com os pares com cartas Pokemon.

### **2.3. Atributo das interações estabelecidas e dos sentimentos vividos**

Para melhor compreender as características das interações estabelecidas e dos sentimentos vividos pelos alunos quando se envolveram com os seus pares com MD, definimos um último bloco expressamente para esta vertente em análise. Para o efeito foram estabelecidas duas categorias: i) sentimentos positivos descritos pelas crianças e ii) sentimentos negativos descritos pelas crianças.

**Tabela 25***Síntese das interações estabelecidas e dos sentimentos vividos*

Bloco	Categoria	Subcategoria	Total	
Atributo das interações estabelecidas e dos sentimentos vividos	Sentimentos positivos descritos pelas crianças	Felicidade	4	
		Alegria	3	
		Amor/Carinho	3	
		Generosidade	1	
				<b>11</b>
	Sentimentos negativos descritos pelas crianças	Tristeza	2	
		Vergonha	2	
		Indefinido	2	
		Desinteresse	1	
		Ciúme	1	
		Medo	1	
				<b>9</b>
			<b>20</b>	

Olhando para os sentimentos vividos pelos alunos quando estabeleceram interações com os seus pares com MD, verifica-se que os sentimentos positivos prevalecem em relação aos negativos. A felicidade é descrita por 36% dos alunos como se pode verificar nestes exemplos: “sento feliz”CM2, “assim eu fico feliz”CM2 e “porque eu sinto que eu estou feliz”CF1. A alegria, assim como o amor/carinho representam 27,2% dos sentimentos descritos pelos alunos. No que respeita à alegria, registam-se os exemplos seguintes: “é bom, é bom brincar com eles”CM2 e “porque depois é muito engraçado”CF4. Os alunos entrevistados relatam ainda sentimentos de amor/carinho como nos exemplos: “quero dizer que eles são lindos”CF4, “sinto amor e carinho”CF3 e “gosto muito deles”CF3. Os sentimentos negativos descritos pelas crianças envolvem a tristeza, como o exemplo reflete: “no caso se eu não tivesse a brincar eu não tava bem”CM2 e “sinto-me mal às vezes, porque não apanho a bola com a raquete e sinto-me mal”CM1. O sentimento de vergonha está representado nestes exemplos: “mostra as costas e eu fico com vergonha”CF4 e “vergonha”CF4. Com apenas uma unidade de registo os alunos sentiram medo, desinteresse e ciúme.

### 3. Discussão dos resultados

O principal objetivo deste estudo é descrever as características das brincadeiras e das interações sociais estabelecidas entre alunos com e sem multideficiência nos espaços do

recreio do 1º Ciclo do Ensino Básico. Para tal foram definidas três questões de investigação que orientaram todo o processo investigativo, a saber:

- Quais as características das brincadeiras e das interações sociais estabelecidas entre alunos com multideficiência e os seus pares do 1º ciclo do Ensino Básico, quando estão no recreio?
- Quais as brincadeiras preferidas pelos alunos com multideficiência do 1º ciclo do Ensino Básico quando brincam no recreio e que brinquedos costumam utilizar?
- Qual a perceção dos alunos com desenvolvimento típico sobre as brincadeiras em que se envolvem com os seus pares com multideficiência?

Os resultados obtidos neste estudo serão discutidos tendo por base as questões de investigação acima apresentadas. Isto é, procura-se que a organização deste tópico permita uma discussão dos resultados considerando: i) as características das brincadeiras e das interações sociais estabelecidas entre alunos com multideficiência e os seus pares do 1º ciclo do Ensino Básico, quando estão no recreio, ii) as brincadeiras preferidas pelos alunos com multideficiência do 1º ciclo do Ensino Básico quando brincam no recreio e que brinquedos costumam utilizar e iii) a perceção dos alunos com desenvolvimento típico sobre as brincadeiras em que se envolvem com os seus pares com multideficiência.

### **3.1. Características das brincadeiras e das interações sociais estabelecidas entre alunos com multideficiência e os seus pares no recreio**

Os alunos ocupam uma parte importante do seu tempo escolar nos espaços de recreio, assumindo estes espaços um papel fundamental nas brincadeiras e nas interações sociais. Como afirma Neto (2017) estes locais potenciam as brincadeiras das crianças e a demonstração de alegria e entusiasmo. Analisemos o que se observou no espaço do recreio do contexto observado neste estudo.

O espaço de recreio onde decorreu esta investigação apresenta condições que permitem o desenvolvimento físico dos alunos que o frequentam e, ainda a realização de diferentes brincadeiras por se apresentar amplo, com diversos espaços cobertos e sem obstáculos. As observações realizadas permitiram identificar os espaços 3 e 4 como os mais utilizados pelos alunos com multideficiência para brincar. Estes espaços para além de se situarem muito perto da sala do CAA são acolhedores por estarem cobertos e envolvidos por

monoblocos e se prolongarem até à vedação da escola. Estes espaços permitiram uma maior proteção dos alunos em dias de chuva e vento intenso salvaguardando as suas fragilidades de saúde e impedindo os brinquedos usados de se afastar demasiado, por ficarem balizados junto à vedação ou paredes dos monoblocos. Importa ainda referir que os adultos demonstraram a salvaguarda e proteção destes alunos nos espaços 1 e 2, evocando a preocupação com o movimento intenso dos 150 alunos que frequentam esta escola. Embora se compreenda esta preocupação, de certo modo concorda-se com Neto e Lopes (2018), quando estes nos referem que o excesso de proteção afeta o nível de autonomia e liberdade das crianças. Estas circunstâncias levam-nos a sugerir que estes alunos poderiam beneficiar da utilização de todos os espaços de recreio, nomeadamente aqueles onde se encontram mais alunos, potenciando assim o estabelecimento de mais interações sociais com os pares e o envolvimento dos alunos com multideficiência numa maior diversidade de experiências ao ar livre. Entendemos ser importante proporcionar experiências significativas e em espaços distintos, pois como nos relatam Saramago et al (2004) o desenvolvimento destas crianças é beneficiado quando expostas a ambientes diversificados e estimulantes.

A análise de conteúdo realizada aos dados das observações realizadas no recreio dos seis alunos com MD permitiu a caracterização dos tipos de brincadeiras desenvolvidas, sendo o comportamento de não brincadeira o que se destacou ao longo das observações. Brock et al. (2021) também verificaram que os alunos com necessidades singulares de apoio passaram três quartos do tempo de recreio em brincadeiras solitárias ou em comportamentos desocupados. De facto, durante os nossos momentos de observação estes alunos mantiveram-se, durante longos períodos, em comportamentos desocupados, os quais segundo Parten (1932) correspondem a momentos em que a criança não brinca ou mantém o olhar vago ou alheado, e em comportamentos categorizados como sendo de espectador durante uma parte importante do seu tempo no recreio. Na realidade, as características singulares que estes alunos apresentam colocam-nos numa situação desvantajosa em termos de oportunidades de brincar e de interação social voluntária com os outros pares, ficando muitas vezes alheados ou a observar o que os outros estão a fazer. Porém esta característica pode sugerir também, de acordo com Besio et al (2022), que a

criança pode não querer brincar, ficar assustada com as brincadeiras e ou não saber como brincar.

No entanto, conseguimos observar alunos com multideficiência a desenvolver um número bastante significativo de brincadeiras cognitivas, nomeadamente obedecendo às regras previamente estabelecidas, como por exemplo a jogar raquetes com os pares, mantendo alguns “passes de bola”. De uma forma geral, estes alunos demonstraram inequivocamente preferir brincadeiras em grupo, prevalecendo as interações com os pares com desenvolvimento considerado típico. Pensamos ser este um resultado interessante, na medida em que, como afirmam Besio et al (2022), as crianças aprendem a brincar com os seus pares, seja em relações duais ou em grupo. Para além deste tipo de brincadeira, estes alunos também se envolveram em brincadeiras de natureza funcional e exploratória. A este respeito Bulgarelli e Bianquin (2022) referem que as brincadeiras funcionais traduzem movimentos simples do corpo ou ações com objetos e as brincadeiras exploratórias privilegiam a exploração visual ou tátil dos objetos, assim como as relações de causa-efeito destes.

Porém, se olharmos para os resultados atendendo à mobilidade destes alunos, verificamos existirem diferenças entre os alunos com mobilidade e os alunos com mobilidade reduzida. Isto é, no presente estudo evidenciaram-se algumas discrepâncias nos comportamentos dos alunos com e sem mobilidade, nomeadamente ao nível do seu envolvimento em brincadeiras sociais e brincadeiras cognitivas.

Especificando, os alunos com mobilidade reduzida envolveram-se em menos brincadeiras sociais e cognitivas que os seus pares com mobilidade, ainda que em termos da brincadeira social a diferença nos pareça relevante. A discrepância foi mais notória no caso da brincadeira cognitiva, em que se envolveram apenas em brincadeiras que implicavam regras ou de natureza funcional. De certa forma estes resultados vão ao encontro do referido na literatura por Brodin (2005), as crianças com limitações motoras têm dificuldade em se envolver ativamente em brincadeiras com os seus pares. Ou seja, a ausência de mobilidade autónoma pode reduzir a confiança das crianças, o que as impede de participar em atividades que exijam maior mobilidade e participação.

Quando olhamos para os resultados das análises de conteúdo das observações tendo em consideração as idades dos alunos, também encontramos discrepâncias nas características

das brincadeiras. No caso dos alunos mais velhos, com idades entre os 13 e os 17 anos estes envolveram-se mais em situações de brincadeira cognitiva, que implicavam o uso de jogos de regras, brincadeiras de natureza funcional e exploratória. Em termos da brincadeira social os resultados salientam o envolvimento em brincadeiras realizadas em grupo. Contudo, também se registaram muitos comportamentos de não brincadeira, evidenciando-se os comportamentos considerados desocupados e de espectador.

Os alunos mais novos, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, com mobilidade reduzida e com limitações ao nível da linguagem, passaram a maior parte do tempo em que decorreram as observações em comportamentos de não brincadeira, particularmente com comportamentos considerados desocupados. Quer dizer que a idade destes alunos, assim como as suas acentuadas limitações ao nível do funcionamento motor e da linguagem parecem ser fatores que diminuem as suas oportunidades de brincar. Esta análise vai ao encontro do que Pizzo e Bruce (2010) referem: os níveis de comunicação inferiores estão proporcionalmente relacionados com níveis de competência menos avançados de brincar. Estes alunos necessitaram sempre de estimulação por parte do adulto e disponibilização de brinquedos facilitadores das brincadeiras. Estes resultados vão ainda ao encontro do que nos indica Ferreira (2019), pois no seu estudo identificou que as crianças com limitações na linguagem têm dificuldade em manter e dar continuidade a brincadeiras sociais. Perante o exposto, pensamos que a idade dos alunos não foi o fator que mais condicionou a forma como estes alunos brincaram, mas antes as limitações motoras e comunicacionais que estes alunos apresentavam.

Relativamente às interações sociais estabelecidas entre os alunos com multideficiência e os seus pares observámos maioritariamente o recurso a diversificadas formas de comunicação. De acordo com as características apresentadas pelos alunos a formas de comunicar com os outros realizaram-se através de expressões faciais ou da fala. Importa salientar que a interação com os pares que utilizam formas adequadas de comunicação e de interação potenciam o desenvolvimento de diversas competências. Ainda que as interações sociais possam não ser muito frequentes e intensas, e recorrerem a outros modos de comunicação, concordamos com Amaral e Celizic (2015) quando nos referem que estas crianças necessitam de interagir diariamente com outras crianças.

De acordo com os resultados do presente estudo, os pares interagiram com os alunos com multideficiência essencialmente para lhes fazer perguntas, exemplificar como se joga/brinca, mostrar objetos ou dar indicações. De notar ainda, que estes alunos demonstraram gostar de interagir com os seus colegas com multideficiência, muito embora nos pareça que a principal motivação para essa interação tenha resultado do seu interesse pelos brinquedos que os alunos com multideficiência estavam a utilizar. Neste estudo, durante as observações conseguimos verificar que apenas os alunos com multideficiência tinham acesso a brinquedos como: raquetes, balões, cartas pókemon ou pandeiretas nas brincadeiras no espaço exterior. Este fator pareceu atrair alguns alunos com desenvolvimento considerado típico para participar nas brincadeiras com os alunos com multideficiência.

Observámos ainda diferenças nas interações sociais estabelecidas com os pares de acordo com a mobilidade dos alunos. Reparámos que os alunos com multideficiência recorrem a uma diversidade de formas de comunicação para interagir com os seus colegas. No caso dos alunos com mobilidade reduzida e simultaneamente com limitações ao nível da expressão oral, estes utilizaram diversas formas não simbólicas para comunicar, a saber: expressões faciais; movimentação da cabeça e da boca; afastamento e evitamento e ainda agitação motora generalizada. Especialmente no caso destes alunos, entendemos ser importante capacitar os pares e os adultos para prestarem atenção a estes comportamentos, de modo a poder responder-lhes assertivamente. Os alunos com mobilidade recorreram também à fala para comunicar. Ainda que as formas de comunicação possam ter sido um pouco distintas, considerando os alunos com e sem mobilidade, ambos os grupos de alunos revelaram ter intenção comunicativa para interagir com os seus pares, comunicando por diversas razões, nomeadamente as de natureza mais simples. Importa destacar a importância desta capacidade (a comunicativa) na medida em que através da comunicação a criança consegue exteriorizar as suas necessidades e pode estabelecer interações que lhe permitem fazer e ter amigos, condição importante para ter uma boa qualidade de vida.

Durantes as observações os alunos com mobilidade reduzida foram ajudados pelos seus pares nas brincadeiras. Estes manifestaram cuidado em exemplificar, várias vezes, como realizar a brincadeira. A repetição e imitação dos movimentos dos pares permitiu aos

alunos com multideficiência envolverem-se e participarem nas brincadeiras durante mais tempo. A este respeito Bulgarelli e Stancheva-Popkostadinova (2022) referem que os ambientes e os parceiros são fundamentais para dar às crianças com multideficiência oportunidades de brincar. O nosso estudo, de alguma forma, evidencia este aspeto.

Paralelamente, também assistimos a assimetrias nas interações estabelecidas quando as comparamos tendo em consideração as idades dos alunos.

Em termos das interações estabelecidas durante as brincadeiras, os resultados do presente estudo mostram ainda que os alunos mais velhos evidenciam níveis superiores de interação com os pares. Considera-se que a utilização da expressão oral, mais propriamente da fala, permite envolverem-se em interações mais eficazes, resultados que vão ao encontro do estudo de Pizo e Bruce (2010) que comprovou que os alunos com níveis mais elevados de comunicação demonstravam competências mais avançadas de brincar.

Por outro lado, é importante destacar, mais uma vez o cuidado dos pares sem multideficiência nas interações, nomeadamente para com os alunos mais novos. Destaca-se novamente comportamentos colaborativos por parte dos alunos com desenvolvimento considerado típico. Também Brodin (2005) enaltece a importância da interação social nas brincadeiras e que esta pode surgir através do apoio dos pares. No caso do presente estudo, foi evidente este apoio por parte dos pares, ainda que em número relativamente reduzido.

### **3.2. Brincadeiras e brinquedos preferidos pelos alunos com multideficiência quando brincam no recreio**

Entende-se que as brincadeiras são atividades lúdicas que podem surgir espontaneamente e proporcionam momentos de divertimento. Neste tipo de atividades, os brinquedos ou materiais assumem um papel importante, por possibilitarem a estimulação de várias habilidades físicas, cognitivas e emocionais. Contudo, durante as observações realizadas no espaço exterior verificámos a inexistência de brinquedos ou materiais não estruturados no espaço de recreio. O único equipamento infantil observado era constituído por escorrega e uma estrutura para escalar, trepar e saltar, o qual foi deslocalizado para as novas instalações no início desta investigação. Importa ainda referir que todos os brinquedos usados pelos alunos deste estudo faziam parte do CAA e, eram levados para

o recreio, por escolha voluntária do aluno ou por escolha da professora ou assistente operacional.

Ao longo 48 das observações foi possível contabilizar a utilização de 14 brinquedos/materiais diferentes, sendo 12 os contabilizados nas observações analisadas. Considera-se que face ao número de observações realizadas a tipologia dos brinquedos e outros materiais usados não foi muito diversificada. Destes brinquedos/materiais a bola destacou-se como o mais utilizado. Segundo Kishimoto (2010) a bola é um brinquedo muito versátil permitindo ampliar a curiosidade e a exploração. Refere ainda esta autora que a escolha deste brinquedo permite momentos de interação por este ser da preferência da maioria das crianças. Esta circunstância foi observada no decorrer do presente estudo. Entende-se que as professoras e assistentes operacionais disponibilizaram alguns brinquedos/materiais adequados à individualidade e preferências dos alunos observados, o que nos parece ser uma prática a relevar. A este respeito Kishimoto (2010) refere a importância de os adultos adequarem os brinquedos à singularidade de cada criança.

Ao nível da interação com os brinquedos a manipulação, observação e exploração representaram os modos mais frequentemente utilizados pelos alunos com multideficiência e os seus pares para interagirem com os brinquedos. Os brinquedos usados, tal como referem Besio e Perino (2017) foram os adequados às capacidades e interesses das crianças, estimulando habilidades específicas e proporcionando experiências seguras e, de certo modo divertidas, para alguns dos alunos.

Também na utilização dos brinquedos /materiais e respetivas interações observámos contrastes de acordo com a mobilidade e idade dos alunos com multideficiência. Os dados mostram que os alunos com mobilidade utilizaram uma maior diversidade de brinquedos quando comparados com os alunos com mobilidade reduzida. No que respeita à interação com o brinquedo, os alunos com e sem mobilidade manifestaram interesse em os observar, manipular e explorar, o que nos parece importante, pois os brinquedos devem desencadear o interesse da criança em explorar, imaginar, construir e proporcionar prazer (Ferland, 2006).

Também se verificou existir discrepância na forma como os alunos mais novos e mais velhos com multideficiência usaram os recursos disponibilizados. Quando comparamos os brinquedos usados tendo em conta as idades dos alunos percebemos que os mais novos

tinham um acesso bastante limitado. Estes alunos brincam essencialmente com materiais sensoriais (por exemplo: pandeireta, tapete sensorial e bola sensorial) o que de acordo com Kishimoto (2010) pode ser positivo, na medida em que a diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos e sons são importantes para as crianças e promovem a utilização dos órgãos sensoriais para a exploração dos objetos. Brodin (1999) também menciona que os brinquedos sensoriais, como bolas texturizadas, tapetes sensoriais ou objetos sonoros, podem ser usados para treinar diferentes habilidades. Segundo esta autora os estímulos visuais, auditivos e tácteis dos brinquedos sensoriais atraem as crianças com multideficiência.

Os alunos mais novos necessitaram sempre da colaboração de um adulto para apoiar as brincadeiras em que se envolveram, o que na opinião de Besio e Perino (2017) implica que estes acautelaram a segurança e continuidade da atividade. Esta necessidade de apoio é referida também por Nunes (2001) quando menciona que as diferentes limitações que estes alunos apresentam influenciam o seu desenvolvimento e o modo como aprendem necessitando de apoio permanente. Analisando o modo como os alunos mais velhos brincaram, constatou-se existir o envolvimento com uma maior diversidade de materiais e brinquedos. Estes alunos utilizaram a bola e o balão para fazer passes, maioritariamente, com a mão e também para realizar passes com a raquete. Estas brincadeiras foram desenvolvidas com os pares com desenvolvimento típico e com as professoras e assistentes operacionais. Estas brincadeiras tiveram em atenção as suas preferências e interesses, levando-as a demonstrar sentimentos de alegria, retratados nas gargalhadas e outras expressões faciais reveladoras deste sentimento. Concordamos com Brock et al. (2021) quando refere que os professores, no espaço do recreio, têm a oportunidade de realizar uma intervenção com os alunos com necessidades de apoio mais significativas e ensinar os pares a mediar essas intervenções.

Os dois alunos mais novos, atendendo à magnitude das suas limitações, tiveram inúmeros momentos sem interação com qualquer brinquedo/material. Porém, observaram-se alguns momentos de observação e manipulação de brinquedos, anteriormente referidos, de acordo com as suas competências motoras. Os adultos e pares com desenvolvimento típico estimularam as brincadeiras destes alunos, mostrando e colocando os brinquedos na mão e colo destes. Entende-se ter sido esta uma estratégia interessante, na medida em

que, de certa forma, os seus parceiros de brincadeira parecem ter-se centrado nas suas capacidades individuais, em detrimento das suas limitações. De certo modo, a presença de pares e adultos atentos acabou por facilitar a interação e a partilha de momentos em conjunto (Brodin, 1999). Muito embora os alunos mais novos tenham sido os que menos interagiram com os brinquedos disponibilizados, considera-se que o fator idade não foi aqui relevante, mas apenas circunstancial, pois o fator mais relevante foi as capacidades motoras destes alunos. Os alunos mais velhos envolveram-se em mais brincadeiras e interações com os brinquedos, também porque apresentavam mais competências motoras. Muito embora existam alguns alunos que, por circunstâncias diversas, possam manifestar mais dificuldades no funcionamento motor e comunicativo, e porque a brincadeira desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança, é fundamental assegurar-lhes oportunidades para que possam vivenciar mais experiências pessoais e sociais desta natureza. Como nos diz Neto (2017) desta forma serão maiores os efeitos positivos no seu desenvolvimento.

### **3.3. Posicionamento dos alunos com desenvolvimento típico sobre as brincadeiras em que se envolvem com os seus pares com multideficiência.**

Os alunos com desenvolvimento típico entrevistados, ainda que em número reduzido, representando 5,7% (comparando o total de alunos que frequenta o estabelecimento em estudo) desenvolveram brincadeiras e interações com os seus pares com MD e relataram essencialmente o tipo de brincadeiras, os brinquedos que utilizaram, as suas preferências e os sentimentos vividos durante essas brincadeiras. Consideramos importante ter conhecido os seus pontos de vista face a esta temática.

Os entrevistados envolveram-se em brincadeiras com os seu pares para cantar, dançar e ou tocar, brincar/jogar com o balão, raquetes e bola. Os brinquedos mais usados foram a bola, balão, raquetes e pandeireta. Utilizaram o balão ou a bola para fazer passes, ao nível do peito, com a mão em que atiraram e receberam a bola. Para realizar estas brincadeiras dispunham-se em volta dos alunos com multideficiência ou frente a frente. Estes relatos vão ao encontro das observações realizadas ao longo do estudo, que demonstraram uma predileção por brincadeiras com a bola, balão, raquete e pandeireta.

De todas as brincadeiras desenvolvidas, os entrevistados preferem brincar com raquetes, atirar e receber a bola ou balão. Estas brincadeiras permitiram o movimento físico, atenção e divertimento. Verificou-se que, independentemente das competências motoras, cognitivas e comunicacionais, a bola / balão constitui um dos brinquedos preferidos de todos.

Todos alunos evidenciaram sentimentos de alegria durante as brincadeiras, tantos no caso dos alunos com MD através das suas expressões faciais, no caso dos alunos entrevistados através das suas respostas às entrevistas. Também no seu estudo Bento e Costa (2018) identificaram possibilidades de interação entre as crianças, nomeadamente ao nível da partilha e cooperação. Neste estudo, durante as brincadeiras no recreio surgiram indicadores emocionais relacionados com o bem-estar, expressos através de movimentos expansivos e expressões verbais, o que de certo modo corresponde ao que se observou no presente estudo.

Relativamente às brincadeiras que não gostam de desenvolver com os pares com multideficiência, os alunos entrevistados hesitaram e precisaram de algum tempo para pensar, relatando não saber ou apontando o patinar, futebol ou apanhada. A justificação para a escolha destas brincadeiras resulta do receio de magoar os colegas, sugerindo salvaguardar a segurança e proteção destes alunos.

Nestas entrevistas apurou-se ainda que os alunos se envolveram em brincadeiras tanto no intervalo da manhã como na hora de almoço, no entanto, verifica-se uma maior incidência no intervalo da hora do almoço. De destacar uma aluna que refere brincar com os pares com multideficiência diariamente. Os espaços de recreio eleitos para as brincadeiras foram os espaços 1, 3 e 4. A maioria das observações também decorreram nestes espaços, existindo uma prevalência nos espaços 3 e 4, os quais se encontram perto do CAA, são cobertos e estão mais protegidos da chuva e vento. Infere-se que estes alunos conhecem bem o espaço onde os alunos com multideficiência habitualmente se encontram quando estão no recreio. Ainda que os alunos com multideficiência possam ter menos oportunidades para usufruir do espaço exterior, concordamos com Sando (2019), quando refere que a prática de atividades físicas ao ar livre, influenciam positivamente a saúde das crianças e promovem o bem-estar. Assim, e muito embora existam fatores que condicionam a fruição do espaço exterior por parte dos alunos com multideficiência,

entende-se ser importante estes alunos terem oportunidades para explorar e vivenciar estes contextos.

Os alunos entrevistados referem ainda que quando brincam com os seus colegas com multideficiência sentem felicidade, alegria, amor e carinho. Pensamos serem estes sentimentos positivos e promotores de uma inclusão social no espaço exterior. Porém, foram também sinalizados alguns sentimentos negativos, relacionados com tristeza. No entanto, pareceu-nos que este sentimento decorre do facto de não conseguirem brincar mais tempo ou de perderem o jogo. Consideramos que a referenciação a estes sentimentos por parte dos alunos entrevistados é relevante, na medida em quando as crianças demonstram capacidade de reconhecer sentimentos e as necessidades dos outros, desenvolvem atitudes de empatia e respeito (Bento & Costa, 2018), o que mais uma vez se entende como sendo um fator facilitador da inclusão de alunos com multideficiência no ensino regular.

# Considerações Finais

| | " | | "

Brincar é uma atividade natural, saudável, que proporciona momentos de relaxamento, bem-estar e diversão. Portanto, todas as crianças deveriam vivenciá-la de forma plena, independentemente da sua condição ou características funcionais. Dada a importância que as brincadeiras assumem no desenvolvimento das crianças, as escolas devem proporcionar oportunidades para que todas participem nas brincadeiras, nomeadamente no espaço exterior. Ao longo dos meus anos de prática letiva observo os alunos em brincadeiras ao ar livre, fazendo escolhas que potenciam a sua independência e promovem benefícios ao nível físico e psíquico. Por sua vez, com menor frequência encontrei alunos com multideficiência no espaço exterior de recreio em brincadeiras e interações com os pares. Porém, importa assegurar que efetivamente todas as crianças têm oportunidade de vivenciar este tipo de atividades lúdicas, pois brincar constitui um direito universal, sendo fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças.

Os pressupostos da educação inclusiva visam garantir uma participação plena e igualitária de todos na sociedade. Todos os alunos devem sentir que fazem parte da escola, que são acolhidos, respeitados e verem assegurados os seus direitos, que são iguais para todos. O espaço do recreio deve ser entendido como um local privilegiado para estes realizarem aprendizagens e para se socializar. Como afirmam Nunes e Madureira (2015), a escola inclusiva deverá procurar assegurar o acesso, a participação e o sucesso de todas as crianças em contextos escolares, na nossa opinião inclui os espaços de recreio dos estabelecimentos escolares.

Este estudo permitiu observar os alunos com multideficiência no espaço exterior e descrever as características das suas brincadeiras. No presente estudo estes alunos permaneceram mais tempo em comportamentos de não brincadeira, desocupados ou como espectadores. Não podemos considerar este um comportamento dominante apenas nestes alunos, porque não temos dados para comparar com os seus pares com desenvolvimento típico. Por outro lado, participaram num número significativo de brincadeiras cognitivas (e.g. quando estavam a jogar), brincadeiras funcionais e exploratórias, assim como em brincadeiras sociais, sendo privilegiadas as brincadeiras em grupo. Quando analisados por idades, os dados, revelam menos comportamentos de brincadeira nos alunos mais novos, justificados, em parte, pelas acentuadas limitações ao nível do funcionamento motor e da linguagem. Os alunos mais novos realizaram apenas

ações muito simples, como tocar no material/brinquedo e sentir a sua textura ou ouvir o som. Estes alunos evidenciaram ter oportunidades limitadas para recrear, participar e interagir. Neste sentido, entende-se ser importante os adultos e os pares assumirem um papel ativo, promovendo oportunidades para que estes brinquem e orientando as suas brincadeiras, sempre que necessário. Consideramos que os professores devem criar oportunidades de interação entre os alunos com e sem multideficiência e integrá-los em brincadeiras a pares ou em grupos mais alargados garantindo a manutenção dessas atividades. Para tal, deve ser assegurado um ambiente seguro e confortável, promotor de brincadeiras. O professor deve assumir o papel de mediador da brincadeira, em que pode intervir e sair desta de acordo com o desempenho dos alunos.

Os alunos mais velhos e com menos limitações envolveram-se em mais brincadeiras, elegendo as brincadeiras que permitiram interações com pares, como os passes de bola ou balão e jogar com raquetes. O contacto diário com os pares no recreio proporcionou oportunidades de se envolverem em diversas formas de brincar, pois cada criança transmitiu diferentes ideias e movimentos de acordo com as suas capacidades. Percebeu-se, porém, que os alunos com multideficiência frequentaram de forma limitada o espaço exterior, ou seja, as suas ações aconteceram num espaço mais reduzido, quando comparado com os seus colegas sem multideficiência. Neste sentido, considera-se que os participantes no estudo poderiam beneficiar da utilização de todos os espaços de recreio, nomeadamente aqueles onde se encontram mais alunos, fomentando assim um maior número de oportunidades de interação social e numa maior diversidade de brincadeiras. Naturalmente, que tal exigirá alteração das práticas observadas.

Em relação aos brinquedos/materiais os alunos utilizaram maioritariamente a bola, o balão, o fidget spinner e a pandeireta. Estes materiais permitiram desenvolver brincadeiras simples que envolveram outras crianças. Contudo, o espaço de recreio deveria ser dotado de uma maior diversidade de brinquedos/materiais, investindo-se em espaços com elementos naturais (materiais não estruturados), permitindo a escolha livre e a experimentação. No seu estudo, Lima et al. (2021) apontou indícios de que os brinquedos não estruturados podem favorecer brincadeiras que envolvem mais interação e mais imaginação. Pensamos que seria igualmente relevante disponibilizar materiais

semiestruturados também seriam adequados, para fomentar as interações e estimular a criatividade.

Atendendo a que escola estava a funcionar em instalações provisórias seria importante, num estudo futuro, verificar se o novo espaço de recreio proporciona mais oportunidades de brincadeiras com a utilização de diferentes materiais e diversificação dos espaços.

Quanto ao modo como os alunos interagiram com os brinquedos estes usaram maioritariamente a manipulação, a exploração e a observação. Quando comparamos os alunos mais velhos com os mais novos e com limitações mais acentuadas, verificamos que os últimos apresentaram níveis menos avançados de brincar, tal como como Pizzo e Bruce (2010) verificaram no estudo realizado. Os alunos mais novos não estabeleceram interações com os brinquedos, só o fizeram quando os adultos ou os pares o facilitaram, sugerindo aqui ser essencial a presença de um adulto para apoiar e permitir a continuidade das brincadeiras. Naturalmente que as suas características particulares constituíram um fator importante a considerar. Provavelmente estes alunos beneficiariam de outro tipo de recursos que não se observaram neste recreio. Como se disse antes, pensamos que poderia ser útil disponibilizar alguns brinquedos/materiais semiestruturados e possibilitar a manipulação de materiais não estruturados como: folhas, penas, areia, paus e pedras que permitissem a observação e exploração de elementos naturais.

Outro aspeto verificado relaciona-se com as interações desenvolvidas com os pares durante as brincadeiras tendo os alunos com multideficiência demonstrado utilizar diversas formas de comunicação, nomeadamente as expressões faciais e a fala. Apesar das suas limitações ao nível da linguagem e da comunicação, os alunos revelaram capacidades para interagir com os pares. Para aumentar as oportunidades de interação pensamos ser importante, desenvolver mais competências comunicativas nestes alunos e ensinar também os pares a interagir com eles.

Por outro lado, a utilização limitada do espaço de recreio, maioritariamente circunscrita a um espaço reduzido e com menor número de alunos da escola a brincar, pareceu-nos condicionar, de alguma forma, as oportunidades que os alunos com multideficiência que participaram neste estudo têm quando estão no espaço exterior. A resistência por parte dos alunos com multideficiência em sair da sala do CAA e em se dirigir ao espaço de

recreio, leva-nos a inferir não ser a ida ao recreio uma prática que faça parte da sua rotina diária.

No que diz respeito às percepções dos alunos com desenvolvimento típico sobre as brincadeiras em que se envolveram com os seus pares com multideficiência, podemos aferir diversas convergências com os dados resultantes das observações. Os pares desenvolveram diversas brincadeiras com estes alunos atendendo às suas limitações físicas. As interações permitiram a continuidade das brincadeiras e dos momentos prazerosos e com manifestações de alegria.

Todavia, salienta-se o facto de ter sido reduzido o grupo de alunos que interagiu com os pares com multideficiência quando comparado com o número de alunos presentes no recreio, representando apenas 5,7% do total de alunos. Esta circunstância carece de uma reflexão e intervenção por parte dos adultos no sentido de promover e estimular o estabelecimento de interações sociais entre todos os alunos. Neste sentido, pensamos que a presença do adulto (professor ou assistente operacional) nas brincadeiras para os alunos com maiores limitações pode exigir instruções mais precisas na forma como este orienta o aluno. No entanto, como o presente estudo não se focou no papel do adulto na promoção do brincar fica por apurar este aspeto.

Quanto a sugestões para futuros estudos, pensamos que seria benéfico estudar qual o impacto da presença do adulto no apoio às interações sociais e brincadeiras dos alunos com multideficiência no recreio com os seus pares, assim como comparar a incidência de comportamentos de não brincadeira em alunos com e sem multideficiência. Entendemos, também, ser benéfico haver mais estudos alargados dedicados ao mapeamento do que os alunos com multideficiência fazem com os pares quando estão no recreio e das estratégias usadas pelos adultos para promoverem oportunidades de brincadeira e de interação neste tipo de contexto.

Como limitação deste estudo referimos o facto de o mesmo ter envolvido apenas uma escola e de ter um número relativamente reduzido de participantes, impossibilitando a generalização dos resultados obtidos.

De referir ainda que este estudo surge como resultado de um longo percurso que permitiu um processo contínuo de desafios e aprendizagens. Para o autor do estudo, esta investigação possibilitou o estudo do tema numa realidade específica, bem como a

aquisição de competências ao nível da observação, análise e mobilização dos conteúdos estudados.

Para concluir diremos que importa garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de brincar livremente no espaço exterior, pois, como refere Kishimoto (2010), brincar é a atividade principal do dia-a-dia da criança, que permite: a tomada de decisões, expressar sentimentos, conhecer-se a si e aos outros, partilhar, repetir, usar o corpo, os sentidos, os movimentos e criar.

# Referências

- Alarcão, I., & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, J.; Palmeirão, C. (2016). *Da Igualdade de Oportunidades à Equidade Educativa, Caminhos de uma Inclusão Educativa*. Universidade Católica Editora. Porto.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amor, A., Hagiwara, M., Shogren, K., Thompson, J., Verdugo, M., Burke, K. & Aguayo, V. (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review, *International Journal of Inclusive Education*, 23:12, 1277-1295.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2018.1445304>
- Amaral, I., & Celizic, M. (2015). *Quality indicators in the education of children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities*. Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional, 5(2), 112–125.  
<https://dx.doi.org/10.25757/invep.v5i2.83>
- Bairrão, J. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais, subsídios para o sistema da educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Besio, S., Bulgarelli, D. & Stancheva-Popkostadinova, V. (2022). *Play development in children with disabilities*. Warsaw, Poland: De Gruyter Open Poland. <https://dx.doi.org/10.1515/9783110522143>
- Bento, G. & Costa, J.A. (2018). Outdoor play as a mean to achieve educational goals - a case study in a Portuguese day-care group, *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18:4, 289-302.  
<https://dx.doi.org/10.1080/14729679.2018.1443483>
- Bjorck-Akesson, E. (1992). International Diversity of Toy Libraries, *Topics in Early Childhood Special Education Education*, 528-543.  
DOI:10.1177/027112149201200409

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brock, M., Shawbitz, K., Anderson, E., Criss, C., Sun, X., Alasmari, A. (2021). *Recess Should Include Everyone: a Scoping Review of Interventions Designed to Improve Social and Play Outcomes for Elementary Students with Developmental Disabilities at Recess*. *Rev J Autism Dev Disord* 8, 513–524. <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00233-8>
- Brodin, J. (1999). Play in Children with Multiple Disabilities: play with toys – a review, *International Journal of Disability. Development and Education*, 46:1, 25-34, DOI: 10.1080/10349129910070
- Brodin, J. (2005). *Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities*. *Early Child Development and Care*, 175 (7-8), 635-646. <https://dx.doi.org/10.1080/0300443042000266222>.
- Brockman, R., Jago, R., & Fox, K. R. (2011). *Children's active play: self-reported motivators, barriers and facilitators*. *BMC Public Health*, 11(1), 461. <https://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-11-461>
- Campehndt, L., Quivy, R. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Chen, D. (2014). *Essential elements in early intervention: visual*. New York: American Foundation for the Blind.
- Coelho, A., Vale, V., Bigotte, E., Figueiredo, A., Duque, I., & Pinho, L. (2015). Oferta educativa outdoor como complemento de educação pré-escolar: os benefícios do contacto com a natureza. *Revista de estudos e investigação em Psicologia y Education*, Extr (10). DOI: 10.17979/reipe.2015.0.10.585
- Coutinho, M.C. (2016). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais*. Coimbra: Almedina.
- Contreras, M. & Valência, R. (1997). *A criança com deficiências associadas*. In, R. Bautista (coord.). *Necessidades educativas especiais* (pp. 377-389). Lisboa: Dianlivro.

- Correia, L.M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.
- Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: ARTMED. Consultado em:  
[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/4226272/mod\\_resource/content/2/Creswell-parte%201.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/4226272/mod_resource/content/2/Creswell-parte%201.pdf)
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª Série - n.º 129.
- Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. In J. Lima & J. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação: contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernandes, M. (2015). *Inclusão educativa e social de um aluno com multideficiência: Um estudo de caso*. (Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Beja. Escola Superior de Educação). Repositório Científico do Instituto Politécnico de Beja. <http://hdl.handle.net/20.500.12207/4598>
- Ferreira, S. P. A. (2019). *As repercussões da participação do adulto no brincar de crianças com desenvolvimento típico e atípico* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/11016>
- Fuentes, M.; Nunes, C. (2017). *Práticas de Inclusão e Multideficiência: um estudo no 1º ciclo*, in Pires, C., Lino, D., Madureira, I., Rodrigues, M., Falcão, M. Atas do III Encontro de Mestrados em Educação e Ensino da Escola Superior de Educação de Lisboa. (7-17) Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos educacionais. <http://hdl.handle.net/10400.21/11984>
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra.
- Gigliione, R. & Matalon, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Herdero, E. S. (2010). *A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares*. *Acta Scientiarum Education*, 32(2), 193-208.

- Kishimoto, M. T. (2002). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira. Consultado em: [https://issuu.com/cengagebrasil/docs/brincar\\_e\\_suas\\_teorias](https://issuu.com/cengagebrasil/docs/brincar_e_suas_teorias)
- Kishimoto, M. T. (2003). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação* (7ª ed.). São Paulo: Cortez Editora
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil*. Cadernos de educação de infância, 90, 4-7.
- Lima M., Martins G., & Abreu, G. (2021). Characteristics and Specificities of Playing with Structured and non-structured toys. *Revista de Psicologia da IMED*. 13(1):85-104. doi:10.18256/2175-5027.2021.v13i1.3940
- Lüdke, Menga & André, Marli (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Malone, M. (2009). Patterns of Home- and Classroom-based Toy Play of Preschoolers with and without Intellectual Disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56 (4), 333-347.  
DOI:10.1080/10349120903306558, <http://www.informaworld.com>
- Monteiro, A. J. S. (2021). *Representações dos profissionais de educação sobre o seu papel no brincar em crianças com desenvolvimento atípico* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/14441>
- Neto, C. (s.d). *A criança e o jogo: perspectivas de investigação*. Faculdade de Motricidade Humana- Universidade Técnica de Lisboa, pp. 1.
- Neto, C. (1997). Jogo e desenvolvimento da criança - introdução. In C. Neto (Ed.). *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições FMH.
- Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Revista Diversidades*, 51, 9-17.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Cascais: Câmara Municipal; Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Ativa na Criança com Multideficiência – Guia para Educadores*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Nunes, C. (2005). *Unidades especializadas em multideficiência – Normas orientadoras*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção Geral de Inovação e de

- Desenvolvimento Curricular e Direção dos Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita. Organização da resposta educativa*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento curricular. Direção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo.
- Nunes, C. & Amaral, I. (2008). Educação multideficiência e ensino regular: Um processo de mudança de atitude. *Revista Diversidades*, 6(20), 4-9.
- Nunes, C. & Madureira, I. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas*, 5(2), 126-143.
- Oliveira, A. M. F. (1994). O brincar e o desenvolvimento infantil. *Perspectiva*, 12(22), 129–137. Consultado em:  
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10746>
- ONU. (1990). *A convenção sobre os direitos da criança*. Consultado em:  
[https://www.unicef.pt/media/2766/unicef\\_convenc-a-o\\_dos\\_direitos\\_da\\_crianca.pdf](https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf)
- Orelove, F. & Sobsey, D. (2000). *Education children with multiple disabilities a transdisciplinary approach* (3ª Ed.). Baltimore: Paul Brookes.
- Orelove, F., Sobsey, D. & Silberman, R. (2004). *Education children with multiple disabilities: a collaborative approach*. Baltimore: Paul Brookes.
- Orelove, F., Sobsey, D. & Gilles, D. (2016). *Educating Students with Severe and Multiple Disabilities: A Collaborative Approach* (M. E. Hudson revisto) (5th ed.). Brookes Publishing Co.
- Palmeirão, C., & J. Alves (2016). *Promoção do Sucesso Educativo, Estratégias de Inclusão, Inovação e Melhoria*. Universidade Católica Editora.  
<http://dx.doi.org/10.34632/9789898835130>
- Parten, M.N. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269.
- Pêgo, A. J. C. (2018). *Práticas inclusivas no 1.º ciclo do ensino básico: um estudo de caso junto de alunos com multideficiência* (Dissertação de mestrado não

- publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/9541>
- Pereira, F. (2018). Educação Inclusiva: que desafios para a escola de hoje? *Revista Diversidades*, 53, 6-8.
- Pereira, F. (2018). *Para uma Escola Inclusiva: Manual de Apoio a Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. <https://tinyurl.com/4yecmczu>
- Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na criança*. São Paulo. Summus.
- Pizzo, L. & Bruce, S. M. (2010). Language and Play in Students with Multiple Disabilities and Visual Impairments or Deaf-Blindness. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 287-297.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prott, R. (2010). Pedagogia: Espaços do brincar em contextos de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, pp. 35-37, Lisboa: APEI
- Rodrigues, D. (2017). Uma Ética Inclusiva. *Revista Diversidades*, 51, 7-8.
- Rubin, K. H. (2001). *Play Observation Scale (POS)*. University of Maryland Center for Children, Relationships and Culture. DOI: 10.4236/ss.2018.92008
- Sandseter, E.; Kleppe, R.; Sando, D. (2020). The Prevalence of Risky Play in Young Children's Indoor and Outdoor. *Early Childhood Education Journal*, 49:303-312 DOI:10.1007/s10643-020-01074-0
- Sando, O. J. (2019). The outdoor environment and children's health: a multilevel approach. *International Journal of Disability*, 8:1, 39-52.  
DOI: 10.1080/21594937.2019.1580336
- Sanches, I (2012). Do “aprender para fazer” ao “aprender fazendo”: as práticas de Educação inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.  
oai:ojs.valws:article/2846
- Saramago, A. R.; Gonçalves, A.; Nunes, C.; Duarte, F. & Amaral, I. (2004). *Avaliação e Intervenção em multideficiência*. Centro de Recursos para a Multideficiência. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.

- Silva, L. I., Marques, L., Mata, L. & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direção Geral da Educação (DGE)
- Spodek, B. (2002) *A voz interpretativa: Investigação qualitativa em educação de infância*. In: Manual de Investigação em Educação de Infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stockall, N. & Dennis, L. (2013). Fathers' Role in Play: Enhancing Early Language and Literacy of Children with Developmental Delays. *Early Childhood Education Journal*, 41, 299–306, DOI 10.1007/s10643-012-0557-2.
- Tuckman, B. (2005) *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca: UNESCO.
- UNESCO. (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*. Unesco
- UNESCO. (2020). *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação: Inclusão e educação para todos*. Paris.
- Vale, M. (2013). *Brincadeiras sem teto*. Cadernos de Educação de Infância. (98), 11-13.
- Vygotsky, L. S. (1984). *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wolfe, P. S., & Hall, T. E. (2003). *Making Inclusion a Reality for Students with Severe Disabilities*. *TEACHING Exceptional Children*, 35(4), 56–60.
- Zaldivar, F.; Rúbio, V. & Márquez, M. (1995). *Sistema de evaluación para personas plurideficientes*. Madrid: CEPE.

# Anexos

## **Anexo A. Transcrição das observações realizadas aos alunos com multideficiência**

### Grelha de Registo de Observação Naturalista

<b>Aluno:</b> A1		<b>Ano:</b> 4º	<b>Idade:</b> 15 anos	<b>Local:</b> recreio
<b>Data da observação:</b> 06-03-2023 – 6ª observação		<b>Duração da observação:</b> 15 minutos	<b>Observador:</b> Cláudia Sousa	
<b>Situação /contexto:</b> Intervalo da manhã, entre as 11h e as 11h30, com todos os alunos do 1º ciclo da escola presentes no espaço exterior. <b>A1 está no espaço 3.</b> Estão algumas crianças do 1º ciclo a brincar neste espaço. No espaço exterior está a assistente operacional, AOCAA2 e as professoras de educação especial PEE2 e PEE3. Estão também os colegas do CAA; A2, A3, A4, B1 e B2 e as crianças do 1º ano CM1 e CM2.				
<b>Material ou brinquedos utilizados:</b> Raquete, uma bola e um balão.				
Duração	Comportamentos observados			Inferências/anotações
6'	- A1 sai do CAA com a PEE2, ele tem uma raquete uma bola e um balão na mão e a PEE2 uma raquete. A1 e a PEE2 começam a jogar em frente ao CAA. Fazem passes de balão para a raquete um do outro.			- Está feliz e descontraído.
	- A1 consegue passar o balão para a raquete da professora e receber os passes desta. Mantém diversos passes sem o balão cair ao chão.			
	- A1 também joga com o pé. Dá muitas gargalhadas e repete com a professora a palavra "Balão".			- Joga com o pé quando não consegue chegar com a raquete.
7'	- Quando o balão cai A1 dá voltas sobre si mesmo e ri.			
	- A professora diz estar cansada e pede a uma criança que continue o jogo. A1 começa a jogar com a criança, CM1. Ri e verbaliza muitas vezes "...Balão..."			- Continua divertido.
2'	- A1 faz passes e recebe os passes de CM1. Apanha o balão com a mão quando este cai ou chuta o balão na direção da raquete de CM1.			- Mantém a brincadeira com a criança.
	- Aproxima-se outra criança, CM2 para jogar. CM2 cumprimenta A1 dizendo, "Olá, estás bom?" A1 fica parado a olhar para CM2, coloca a raquete no chão e afasta-se. CM2 vai atrás de A1 e pergunta-lhe se quer continuar a jogar, ele movimenta a cabeça e os braços e começa a correr afastando-se bastante.			- Reação negativa à interação. - Linguagem corporal de negação.

**Grelha de Registo de Observação Naturalista**

<b>Aluno:</b> B2	<b>Ano:</b> 2º	<b>Idade:</b> 8 anos	<b>Local:</b> recreio
<b>Data da observação:</b> 23-03-2023 – 6ª observação	<b>Duração da observação:</b> 10 minutos	<b>Observador:</b> Cláudia Sousa	
<b>Situação /contexto:</b> Intervalo do almoço, entre as 13h e as 15h, com todos os alunos do 1º ciclo da escola presentes no espaço exterior. O almoço tem a duração de 45 minutos a 1 hora. O tempo livre inicia-se perto das 14h. <b>B2 está na sua cadeira de passeio no espaço 3.</b> Estão algumas crianças do 1º ciclo a brincar neste espaço. No espaço exterior estão as assistentes operacionais, AOCAA1 e AOCAA2 e as professoras de educação especial PEE1 e PEE3. Estão também os colegas do CAA; A1, A2, A3, A4 e B1.			
<b>Material ou brinquedos utilizados:</b> Pandeireta			
<b>Duração</b>	<b>Comportamentos observados</b>		<b>Inferências/anotações</b>
4'	- B2 está na sua cadeira de passeio e tem sobre as pernas uma pandeireta. A AOCAA2 aproxima-se de B2, mostra-lhe a pandeireta e movimenta-a. B2 dá gargalhadas e movimenta a mão na direção da pandeireta. A AOCAA2 coloca a pandeireta na mão de B2, mas a pandeireta cai ao chão. A AOCAA2 apanha a pandeireta e coloca na mão de B2, a pandeireta cai ao chão. A AOCAA2 coloca a pandeireta sobre as pernas de B2.		- Parece querer agarrar a pandeireta. - Não segura a pandeireta.
4'	- B2 baixa a cabeça, olha na direção da pandeireta e sorri. Movimenta o braço direito na direção da pandeireta mas não lhe toca. Tenta o mesmo com a mão esquerda. Fez cinco tentativas e parou durante quase 2 minutos. Voltou a tentar e empurrou ligeiramente a pandeireta, esta caiu ao chão. A AOCAA2 apanhou a pandeireta e movimentou com a mão de B2, esta deu várias gargalhadas. A AOCAA2 colocou a pandeireta na mão de B2, a pandeireta caiu ao chão. A AOCAA2 colocou a pandeireta sobre as pernas de B2.		- Reação positiva ao estímulo. - Demonstra agrado e felicidade.
2'	- B2 tem a cabeça voltada para baixo e olha na direção da pandeireta. Os braços e mãos não se movimentam. B2 está imóvel.		- Parece cansada e distante.

**Anexo B. Análise de conteúdo das observações realizadas aos alunos com MD.**

Análise de Conteúdo da 6ª observação – Aluno A1				
Blocos	Categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Frequência
Características das brincadeiras observadas	Comportamentos de não brincadeira	Comportamento desocupado	“coloca a raquete no chão e afasta-se.”	1
		Comportamento de espectador	“A1 fica parado a olhar para CM2”	1
	Brincadeira Social	Solitária	-----	0
		Paralela	-----	0
		Em grupo/Colaborativa	“A1 e a PEE2 começam a jogar em frente ao CAA”	2
			“A professora diz estar cansada e pede a uma criança que continue o jogo. A1 começa a jogar com a criança, CM1.”	
	Brincadeira Cognitiva	Funcional	“Apanha o balão com a mão quando este cai.”	1
		Exploratória	-----	0
		Jogo de regras	“Fazem passes de balão para a raquete um do outro.”	4
			“Mantém diversos passes sem o balão cair ao chão.”	
“A1 faz passes e recebe os passes de CM1.”				
“chuta o balão na direção da raquete de CM1.”				
Retrato dos brinquedos / materiais usados e modo de utilização	Material estruturado	Fidget-spinner	-----	0
		Construção	-----	0
		Raquete	“tem uma raquete“	1
		Bola	“uma bola”	1
		Balão	“e um balão na mão”	1
	Modo como interage com o brinquedo	Observa	-----	0
		Manipula	-----	0
		Explora	“A1 consegue passar o balão para a raquete da professora e receber os passes desta.” “A1 também joga com o pé.”	2
Atributos das interações estabelecidas durante a brincadeira	Comportamento comunicativo do aluno com MD	Expressões faciais	“Dá muitas gargalhadas”	1
		Fala	“repete com a professora a palavra “Balão”	2
			“verbaliza muitas vezes “...Balão...”	
Agitação motora generalizada	“Quando o balão cai A1 dá voltas sobre si mesmo e ri.”	2		

			“ele movimentava a cabeça e os braços”.	
		Afastamento e evitamento	“começa a correr afastando-se bastante.”	1
	Razões pelas quais os outros alunos comunicam	Cumprimentar	“CM2 cumprimenta A1 dizendo, “Olá, estás bom?”	1
		Fazer perguntas	“CM2 vai atrás de A1 e pergunta-lhe se quer continuar a jogar.”	1
	Estratégias usadas pelos outros alunos para interagir	Exemplifica como fazer	-----	0
		Mostra o objeto	-----	0
		Devolve o objeto	-----	0
	Estratégias usadas pelos outros alunos para obter algo	Aproximação física	“Aproxima-se outra criança, CM2 para jogar.”	1
		Segue o colega	-----	0

**Análise de Conteúdo da 6ª observação – Aluno B2**

<b>Blocos</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência</b>
Características das brincadeiras observadas	Comportamentos de não Brincadeira	Comportamento desocupado	“B2 está na sua cadeira de passeio”	3
			“A AOCAA2 coloca a pandeireta sobre as pernas de B2.”	
			“B2 está imóvel.”	
	Brincadeira Social	Comportamento de espectador		
			Solitária	
			Paralela	
	Brincadeira Cognitiva	Em grupo/Colaborativa	Funcional	
			Exploratória	
			Jogo de regras	
			Fidget spinner	
Retrato dos brinquedos / materiais usados e modo de utilização	Material estruturado	Legos		
		Bola		
		Balão		
		Pandeireta	“sobre as pernas uma pandeireta.”	1
		Tapete sensorial		
		Modo como interage com o brinquedo	Observa	“B2 baixa a cabeça, olha na direcção da pandeireta”
	“Movimenta o braço direito na direcção da pandeireta”			
	“B2 tem a cabeça voltada para baixo e olha na direcção da pandeireta.”			
	Contacto não voluntário com o objeto		“empurrou ligeiramente a pandeireta”	3
			“A AOCAA2 colocou a pandeireta na mão de B2”	
	Manipula		“A AOCAA2 colocou a pandeireta na mão de B2”	1
			“A AOCAA2 apanhou a pandeireta e movimentou com a mão de B2”	
	Atributos das interações	Comportamento potencialmente	Explora	
Inexistente				
		Movimentação da cabeça e da boca		
		Expressões faciais	“B2 dá gargalhadas”	3

estabelecidas durante a brincadeira	comunicativo do aluno com MD		“sorri.”	
			“deu várias gargalhadas.”	
		Fala		
		Gestos convencionais		
		Orientação do olhar		
		Movimentos dos membros	“movimenta a mão na direção da pandeireta.”	1
		Agitação motora generalizada		
	Afastamento e evitamento			
	Razões pelas quais os outros alunos comunicam	Cumprimentar		
		Dar carinho		
		Fazer perguntas		
		Dar indicações		
	Estratégias usadas pelos outros alunos para interagir	Exemplifica como fazer		
		Apoia o colega		
		Mostra o objeto		
		Devolve o objeto		
	Estratégias usadas pelos outros alunos para obter algo	Aproximação física		
Segue o colega				

## **Anexo C. Síntese da análise de conteúdo**

Síntese global A1, A2, A3, A4, B1 e B2

Blocos	Categoria	Subcategoria	Frequência							
			A1	A2	A3	A4 <sup>6,7</sup>	B1 <sup>7</sup>	B2 <sup>6,7</sup>	Total Geral	
			Total	Total	Total	Total	Total	Total	Nº	%
Características das brincadeiras observadas	Comportamentos de não brincadeira	Comportamento desocupado	11	10	8	5	3	7	44	8,02%
		Comportamento de espectador	7	6	4	0	5	2	24	4,38%
			<b>18</b>	<b>16</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>68</b>	<b>12,4%</b>
	Brincadeira Cognitiva	Jogo de regras	4	0	10	0	6	0	20	3,65%
		Funcional	7	5	1	1	1	2	17	3,1%
		Exploratória	9	3	2	0	0	0	14	2,55%
			<b>20</b>	<b>8</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>51</b>	<b>9,3%</b>
	Brincadeira Social	Em grupo/Colaborativa	5	3	8	0	6	0	22	4,01%
		Paralela	1	0	0	0	0	0	1	0,18%
		Solitária	0	1	0	0	0	0	1	0,18%
		<b>6</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>24</b>	<b>4,38%</b>	
		<b>44</b>	<b>28</b>	<b>33</b>	<b>6</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>143</b>	<b>26,09%</b>	
Retrato dos brinquedos / materiais usados e modo de utilização	Material usado	Bola	1	2	1	0	1	0	5	0,91%
		Fidget spinner	3	0	0	0	0	0	3	0,54%
		Pandeirola	0	0	0	1	0	2	3	0,54%
		Balão	1	0	0	0	2	0	3	0,54%
		Legos	1	0	0	0	1	0	2	0,36%
		Tapete sensorial	0	0	0	1	0	1	2	0,36%

<sup>6</sup> Mobilidade reduzida

<sup>7</sup> 8-9 anos

		Garrafa com pedrinhas	0	1	0	0	0	0	1	0,18%
		Bola sensorial	0	0	0	1	0	0	1	0,18%
		Apito	0	1	0	0	0	0	1	0,18%
		Cartas Pókeon	0	0	1	0	0	0	1	0,18%
		Carros	0	0	1	0	0	0	1	0,18%
		Raquete	1	0	0	0	0	0	1	0,18%
			<b>7</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>24</b>	<b>4,38%</b>
	Modo como interage com o brinquedo	Manipula	2	3	4	2	8	4	23	4,19%
		Explora	3	2	2	0	8	2	17	3,1%
		Observa	3	2	5	0	2	5	17	3,1%
		Inexistente	0	0	0	6	0	3	9	1,64%
		Contacto não voluntário com o objeto	0	0	0	2	0	5	7	1,27%
		<b>8</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>10</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>73</b>	<b>13,32%</b>	
		<b>15</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>13</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>97</b>	<b>17,7%</b>	
Atributos das interações estabelecidas durante a brincadeira	Comportamento comunicativo do aluno com MD	Expressões faciais	7	7	4	0	11	18	47	8,57%
		Fala	4	12	14	0	0	0	30	5,47%
		Agitação motora generalizada	4	0	0	0	14	6	24	4,38%
		Orientação do olhar	2	4	0	11	6	0	23	4,19%
		Movimentação da cabeça e da boca	0	0	0	16	0	7	23	4,19%
		Afastamento e evitamento	6	2	5	0	5	2	20	3,65%
		Movimento dos membros	2	0	3	3	0	3	11	2%
		Gestos convencionais	0	3	1	0	0	0	4	0,73%

	Vocalização	0	0	0	0	1	0	1	0,18%
		<b>25</b>	<b>28</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>37</b>	<b>36</b>	<b>183</b>	<b>33,3%</b>
Razões pelas quais os outros alunos comunicam	Fazer perguntas	6	5	3	1	3	0	18	3,28%
	Dar indicações	2	2	5	2	3	0	14	2,55%
	Cumprimentar	3	1	0	0	1	1	6	1,09%
	Fazer pedidos	0	0	0	0	3	1	4	0,73%
	Dar carinho	0	0	0	0	0	2	2	0,36%
		<b>11</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>3</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>44</b>	<b>8,03%</b>
Estratégias usadas pelos outros alunos para interagir	Exemplifica como fazer	2	3	0	7	2	6	20	3,65%
	Mostra o objeto	1	0	1	7	1	4	14	2,55%
	Apoia o colega	0	0	3	0	3	1	7	1,27%
	Devolve o objeto	0	0	0	1	3	0	4	0,73%
	Aproximação física	2	0	0	0	0	0	2	0,36%
Imita o colega com MD	0	1	0	0	0	0	1	0,18%	
		<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>15</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>48</b>	<b>8,76%</b>
Estratégias usadas pelos outros alunos para obter algo	Aproximação física	0	2	8	2	5	5	22	4,01%
	Segue o colega	1	4	2	0	2	1	10	1,82%
	Devolve o objeto	1	0	0	0	0	0	1	0,18%
		<b>2</b>	<b>6</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>33</b>	<b>6,02%</b>
		<b>43</b>	<b>46</b>	<b>49</b>	<b>50</b>	<b>63</b>	<b>57</b>	<b>308</b>	<b>56,2%</b>
								<b>548</b>	<b>100%</b>

## **Anexo D. Guião de entrevista semiestruturada realizada aos alunos**

## Guião de entrevista semiestruturada a alunos com desenvolvimento típico

**Objetivos gerais:** Conhecer as perceções dos alunos com desenvolvimento típico sobre as brincadeiras em que se envolvem com os seus pares com multideficiência.

Blocos temáticos	Objetivos específicos	Perguntas
A) Legitimação da entrevista	1- Motivar a criança para responder à entrevista. 2- Garantir a confidencialidade e o anonimato da criança.	a) Informar sobre os objetivos da entrevista. b) Solicitar a colaboração da criança e explicar que é sempre mantido o anonimato, quer seja da pessoa como dos dados recolhidos. c) Pedir autorização para gravar a entrevista.
B) Perceções dos alunos com desenvolvimento típico sobre as brincadeiras realizadas no recreio com os colegas com MD	3- Conhecer a perceção dos alunos com desenvolvimento típico sobre as brincadeiras que desenvolvem no recreio.	d) O que gostas de fazer no recreio? e) Com quem costumavas brincar no recreio? f) Quais são as tuas brincadeiras preferidas?
	4- Conhecer as brincadeiras que os alunos com desenvolvimento típico desenvolvem no recreio com os seus colegas que frequentam o CAA.	g) Podes descrever como brincas no recreio com os colegas que frequentam a sala do CAA. h) Podes dizer-me a que brincam? E com que brinquedos? i) Onde e quando brincam? j) Podes explicar o que sentes quando estás a brincar com ela/ele? k) Podes dizer-me a que gostas mais de brincar com ela/ele? Porquê? l) E há alguma brincadeira que não gostes de brincar com ela/ele? Porquê?
C) Encerramento da conversa	5- Finalizar a conversa.	m) Há mais alguma coisa que queiras dizer sobre as brincadeiras que fazes com eles? n) Muito obrigada pela tua ajuda.

## **Anexo E. Protocolos de entrevista**

## Entrevista a CF1

**Entrevistador:** O que gostas de fazer no recreio?

**CF1:** De brincar com os do CAA, e gosto de brincar à apanhada, escondidas, ao jogo do macaquinho do chinês.

**Entrevistador:** Com quem costumavas brincar no recreio?

**CF1:** Com a Iara, com a Nayara, com o Abraim e com a Kelly

**Entrevistador:** Quais são as tuas brincadeiras preferidas?

**CF1:** Apanhada, macaquinho do chinês e às escondidas.

**Entrevistador:** Podes descrever como brincas no recreio com os colegas que frequentam a sala do CAA.

**CF1:** Ah, hum... eu pego numa bola, depois eu mando para eles e mandam para mim...também danço e canto com eles.

**Entrevistador:** Podes dizer-me a que brincam? E com que brinquedos?

**CF1:** Brincamos a jogar à bola, dançar e cantar. O brinquedo que eu mais uso é a bola, porque todos os dias eu vou à UAM e jogo à bola com eles.

**Entrevistador:** Onde e quando brincam?

**CF1:** Nós brincamos no primeiro intervalo ou no segundo, porque eles sempre vêm para lá, para aquele sítio lá ao fundo, no corredor ao pé do refeitório, naquele sítio ao pé do refeitório. Todos os dias eles vão lá e assim todos os dias tenho oportunidade de brincar com eles.

**Entrevistador:** Podes explicar o que sentes quando estás a brincar com ela/ele?

**CF1:** Ah, eu sinto alegria, eu sinto que estou a ajudar as pessoas, eu sinto muita coisa...

**Entrevistador:** Podes dizer-me a que gostas mais de brincar com ela/ele? Porquê?

**CF1:** À bola, e às vezes nós brincamos a atirar a bola com a mão, eu lanço e eles lançam também para mim. Porque eu sinto que eu estou feliz e sinto que eles também estão felizes a brincar comigo.

**Entrevistador:** E há alguma brincadeira que não gostes de brincar com ela/ele? Porquê?

**CF1:** Ah, hum... ao futebol, porque eu posso dar um toque e posso aleijar eles, se for com o pé, por isso só brinco com eles com a bola à mão, só passes com a mão.

**Entrevistador:** Há mais alguma coisa que queiras dizer sobre as brincadeiras que fazes com eles?

**CF1:** Não.

## Entrevista a CM2

**Entrevistador:** O que gostas de fazer no recreio?

**CM2:** Jogar futebol e basquetebol.

**Entrevistador:** Com quem costumavas brincar no recreio?

**CM2:** Algumas vezes é com o Tomás, algumas vezes é com os meus amigos, o Gonçalo, o Diego e o Gonçalo Gomes.

**Entrevistador:** Quais são as tuas brincadeiras preferidas?

**CM2:** Jogar futebol e jogar raquetes.

**Entrevistador:** Podes descrever como brincas no recreio com os colegas que frequentam a sala do CAA.

**CM2:** Hummm, é bom, é bom brincar com eles.

**Entrevistador:** Podes dizer-me a que brincam? E com que brinquedos?

**CM2:** Às vezes é ao futebol, às vezes é às raquetes. Bolas e raquetes.

**Entrevistador:** Onde e quando brincam?

**CM2:** Às vezes brincamos no campo e às raquetes em frente ao CAA, no corredor, tas a ver ali para eu ficar aqui e ele ali... E dá para jogar, não voa a bola, e eu amando e ele manda... Brinco mais à hora de almoço.

**Entrevistador:** Podes explicar o que sentes quando estás a brincar com ela/ele?

**CM2:** Sento feliz, no caso se eu não tivesse a brincar eu não tava... assim eu fico feliz.

**Entrevistador:** Podes dizer-me a que gostas mais de brincar com ela/ele? Porquê?

**CM2:** Raquetes e futebol.

**Entrevistador:** E há alguma brincadeira que não gostes de brincar com ela/ele? Porquê?

**CM2:** Não, eu gosto de todas, são todas muito divertidas.

**Entrevistador:** Há mais alguma coisa que queiras dizer sobre as brincadeiras que fazes com eles?

**CM2:** Futebol eu jogo mais à tarde do que as raquetes é de manhã.

## **Anexo F. Análise de conteúdo e síntese das entrevistas**

<b>Análise de Conteúdo – Entrevista CF1</b>				
<b>Bloco</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência</b>
Natureza das brincadeiras	Tipo de brincadeiras relatadas	Cantar, dançar e/ou tocar	“danço e canto com eles.”	2
			“dançar e cantar.”	
	Forma como brincam	Mandar e receber a bola com a mão	“Brincamos a jogar à bola”	2
			“jogo à bola com eles.”	
	Brincadeiras preferida	Atirar a bola um ao outro	“depois eu mando para eles e mandam para mim”	2
			“só brinco com eles com a bola à mão, só passes com a mão.”	
Brincadeiras preterida	Futebol	“A bola, e às vezes nós brincamos a atirar a bola com a mão, eu lanço e eles lançam também para mim.”	1	
Razão pela qual não gosta da brincadeira	Receio de magoar o colega	“Ah, hum... ao futebol”	1	
Retrato do tempo, espaços e materiais usados nas brincadeiras	Momentos de brincadeira	Intervalo da manhã	“eu posso dar um toque e posso aleijar eles, se for com o pé”	1
			Intervalo do almoço	“Nós brincamos no primeiro intervalo”
	Frequência com que ocorre a brincadeira	Diariamente	“ou no segundo”	2
			“todos os dias eu vou à UAM”	
	Espaços de brincadeira	Espaço 1 (campo de jogos)	“Todos os dias eles vão lá e assim todos os dias tenho oportunidade de brincar com eles.”	2
			---	0
			---	0
---			0	
	Espaço 4 (canto junto ao refeitório)	“porque eles sempre vêm para lá, para aquele sítio lá ao fundo, no corredor ao pé do refeitório, naquele sítio ao pé do refeitório.”	1	

	Recursos/materiais utilizados	Bola	“eu pego numa bola” “O brinquedo que eu mais uso é a bola”	2
Atributo das interações estabelecidas e dos sentimentos vividos	Sentimentos positivos descritos pelas crianças	Alegria	“Ah, eu sinto alegria”	1
		Felicidade	“Porque eu sinto que eu estou feliz”	2
			“sinto que eles também estão felizes a brincar comigo.”	
	Generosidade	“eu sinto que estou a ajudar as pessoas”	1	
Sentimentos indeterminados	Indefinido	“eu sinto muita coisa”	1	

<b>Análise de Conteúdo – Entrevista CM2</b>				
<b>Bloco</b>	<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Frequência</b>
Natureza das brincadeiras	Tipo de brincadeiras relatadas	Brincar/jogar com a bola	“Às vezes é ao futebol”	1
		Brincar/jogar às raquetes	“às vezes é às raquetes.”	1
	Forma como brincam	Mandar e receber a bola	“E dá para jogar, não voa a bola, e eu amando e ele manda...”	1
		Frente a frente	“tas a ver ali para eu ficar aqui e ele ali...”	1
	Brincadeiras preferidas	Jogar futebol	“futebol”	1
		Brincar com as raquetes	“Raquetes”	1
	Razão pela qual prefere essa brincadeira	Diversão	“eu gosto de todas, são todas muito divertidas.”	1
	Brincadeira preterida	Indeterminada	“Não, eu gosto de todas”	1
Retrato do tempo, espaços	Momentos de brincadeira	Intervalo da manhã	“as raquetes é de manhã.”	1
		Intervalo do almoço	“Brinco mais à hora de almoço.”	2

e materiais usados nas brincadeiras			“Futebol eu jogo mais à tarde”	
	Espaços de brincadeira	Espaço 1	“brincamos no campo”	1
		Espaço 3	“às raquetes em frente ao CAA, no corredor”	1
	Recursos/materiais utilizados	Bola	“Bolas”	1
Raquetes		“raquetes.”	1	
Atributo das interações estabelecidas e dos sentimentos vividos	Sentimentos positivos descritos pelas crianças	Alegria	“é bom , é bom brincar com eles.”	1
		Felicidade	“Sento feliz”	2
	“assim eu fico feliz.”			
Sentimentos negativos descritos pelas crianças	Tristeza	“no caso se eu não tivesse a brincar eu não tava”	1	

Análise de Conteúdo das Entrevistas – Síntese									
Bloco	Categoria	Subcategoria	Frequência						Total
			CF1	CF2	CF3	CF4	CM1	CM2	
Natureza das brincadeiras	Tipo de brincadeiras relatadas	Cantar, dançar e/ou tocar	2	1	2	1	0	0	6
		Brincar/jogar com o balão	0	1	2	1	0	0	4
		Brincar/jogar às raquetes	0	0	1	0	2	1	4
		Brincar/jogar com a bola	2	0	0	0	0	1	3
		Brincar à apanhada	0	1	0	1	0	0	2
		Brincar às escondidas	0	0	2	0	0	0	2
		Brincar aos polícias e ladrões	0	0	1	0	0	0	1
									<b>22</b>
	Forma como brincam	Atirar e receber o balão	0	2	3	0	0	0	5
		Mandar e receber a bola com a mão	2	0	0	0	0	1	3
		Atirar carrinhos	0	0	0	0	1	0	1
		Tocar um instrumento	0	0	0	1	0	0	1
		Fazer rodas	0	0	1	0	0	0	1
		Frente a frente	0	0	0	0	0	1	1
		Esconder parte do corpo	0	0	1	0	0	0	1
		Auxiliar os colegas no jogo	0	0	1	0	0	0	1
									<b>14</b>
	Brincadeiras preferida	Brincar com as raquetes	0	0	0	1	1	1	3
		Atirar a bola um ao outro	1	1	0	0	0	0	2
Jogar com o balão		0	0	1	1	0	0	2	
Jogar às escondidas		0	0	1	0	0	0	1	

		Jogar futebol	0	0	0	0	0	1	1
		Tocar instrumentos, dançar e cantar	0	0	0	1	0	0	1
	Razão pela qual gosta da brincadeira	Diversão	0	0	1	1	1	1	4
	Brincadeiras preterida	Indeterminada	0	0	0	1	0	1	2
		Patinar	0	0	0	0	1	0	1
		Futebol	1	0	0	0	0	0	1
		Apanhada	0	0	1	0	0	0	1
	Razão pela qual não gosta da brincadeira	Receio de magoar o colega	1	0	0	0	1	0	2
		Cansaço	0	0	1	0	0	0	1
Retrato do tempo, espaços e materiais usados nas brincadeiras	Momentos de brincadeira	Intervalo do almoço	1	1	1	1	0	2	6
		Intervalo da manhã	1	0	1	1	0	1	4
		Diariamente	2	0	0	0	0	0	2
	Espaços de brincadeira	Espaço 1 (campo de jogos)	0	0	0	1	1	1	3
		Espaço 3 (frente ao CAA)	0	0	0	1	1	1	3
		Espaço 4 (canto junto ao refeitório)	1	0	1	1	0	0	3
		Sala do CAA	0	0	1	1	0	0	2
		Espaço 2 (equipamento infantil)	0	0	1	0	0	0	1

	Recursos/materiais utilizados	Bola	2	0	0	0	1	1	4
		Balão	0	1	2	1	0	0	4
		Raquetes	0	0	1	0	1	1	3
		Pandeireta	0	0	1	1	0	0	2
		Carros	0	1	0	0	1	0	2
		Cartas Pokemon	0	0	0	0	1	0	1
								<b>40</b>	
Atributo das interações estabelecidas e dos sentimentos vividos	Sentimentos positivos descritos pelas crianças	Felicidade	2	0	0	0	1	1	4
		Alegria	1	0	0	1	0	1	3
		Amor/Carinho	0	0	2	1	0	0	3
		Generosidade	1	0	0	0	0	0	1
	Sentimentos negativos descritos pelas crianças	Tristeza	0	0	0	0	1	1	2
		Vergonha	0	0	0	2	0	0	2
		Indefinido	1	1	0	0	0	0	2
		Desinteresse	0	0	0	1	0	0	1
		Ciúme	0	0	0	0	1	0	1
		Medo	0	0	1	0	0	0	1
									<b>9</b>
									<b>20</b>
								<b>118</b>	

## **Anexo G. Pedido de autorização ao agrupamento de escolas**

Exa. Diretora  
Agrupamento de Escolas de [REDACTED]  
Dra. [REDACTED]

Data: 09/12/2022

Assunto: Investigação a realizar por Cláudia da Costa Sousa no âmbito do Mestrado em Educação Especial

Declara-se que Cláudia da Costa Sousa, mestranda n.º 2021173, se propõe realizar um estudo relacionado com *Características das brincadeiras e interações sociais estabelecidas entre crianças com multideficiência e os seus pares, nos recreios do 1º ciclo do ensino básico*. Este estudo faz parte da sua dissertação 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: (i) caracterizar as brincadeiras e as interações sociais estabelecidas entre crianças com e sem multideficiência nos espaços do recreio do 1º ciclo do Ensino Básico; (ii) Identificar as brincadeiras preferidas pelas crianças com multideficiência e os brinquedos que utilizam e (iii) conhecer a opinião das crianças com desenvolvimento típico sobre as brincadeiras em que se envolvem com os seus pares com multideficiência.

Prevê-se que a investigação se inicie em janeiro de 2023 e esteja concluída em junho de 2023.

Em termos metodológicos o estudo de natureza qualitativa implica o recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: (i) pesquisa documental, (ii) entrevistas semiestruturadas aplicadas aos profissionais de educação envolvidos na educação das crianças com multideficiência; (iii) observação das crianças com multideficiência e seus pares no recreio do contexto escolar, no sentido de caracterizar o modo como interagem e brincam nesse espaço.

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 Clárisse Nunes da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Entende-se que Cláudia Sousa tem o perfil adequado para desenvolver este estudo.

Com os melhores cumprimentos,

A professora orientadora do estudo



(Maria Clárisse Alexandrino Nunes)

**Anexo H. Consentimento informado entregue aos encarregados de educação dos alunos participantes no estudo**

## TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado(a) por Cláudia da Costa Sousa, 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 a minha participação voluntária no mesmo, nos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende investigar “*Características das brincadeiras e interações sociais estabelecidas entre crianças com multideficiência e os seus pares, nos recreios do 1º ciclo do ensino básico*” e que tem como objetivos: caracterizar as brincadeiras e as interações sociais estabelecidas entre crianças com e sem multideficiência nos espaços do recreio do 1º ciclo do Ensino Básico; identificar as brincadeiras preferidas pelas crianças com multideficiência e os brinquedos que utilizam e conhecer a opinião das crianças com desenvolvimento típico sobre as brincadeiras em que se envolvem com os seus pares com multideficiência.

A minha participação nesta pesquisa envolve autorização para que tenha acesso ao processo educativo e para observação do meu educando no recreio do contexto escolar, no sentido de caracterizar o modo como interage e brinca nesse espaço.

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

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

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação \_\_\_\_\_

## TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_ declaro ter sido informado(a) por Cláudia da Costa Sousa, 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 a minha participação voluntária no mesmo, nos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende investigar “*Características das brincadeiras e interações sociais estabelecidas entre crianças com multideficiência e os seus pares, nos recreios do 1º ciclo do ensino básico*” e que tem como objetivos: caracterizar as brincadeiras e as interações sociais estabelecidas entre crianças com e sem multideficiência nos espaços do recreio do 1º ciclo do Ensino Básico; identificar as brincadeiras preferidas pelas crianças com multideficiência e os brinquedos que utilizam e conhecer a opinião das crianças com desenvolvimento típico sobre as brincadeiras em que se envolvem com os seus pares com multideficiência.

A minha participação nesta pesquisa envolve autorização para a realização de uma entrevista, no sentido de poder conhecer a perceção dos alunos com desenvolvimento típico sobre as brincadeiras que desenvolvem no recreio com os seus colegas com multideficiência.

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

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

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

Assinatura do Encarregado de Educação \_\_\_\_\_