



Orientação

O homem chega à sua maturidade quando encara a vida com a mesma seriedade que uma criança encara uma brincadeira.  
(Nietzsche)

## **AGRADECIMENTOS**

Aos professores do Mestrado de Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição, pelos conhecimentos e aprendizagens que potenciaram e por me ajudarem a crescer enquanto pessoa e profissional.

À Professora Doutora Mónica Maia pela orientação, partilha de conhecimentos, tempo e disponibilidade; pelos reforços e alento. Por todas as suas opiniões, sugestões e respostas, que orientaram e guiaram esta caminhada. Por acreditar nas minhas capacidades, pela paciência e por tornar este nosso projeto possível.

À Direção da Instituição que aceitou colaborar com este projeto e que acreditou no trabalho que nos propusemos a desenvolver, abrindo todas as portas e oferecendo todo o seu apoio. À educadora e auxiliar cooperantes por aceitarem embarcar comigo nesta aventura e colaborarem sempre prontamente em todas as propostas. Aos pais da M. que tornaram possível o desenvolvimento deste estudo.

À minha família. Ao meu super pai que me mostra que tudo é possível. À minha mãe por estar sempre lá e aturar o meu mau feitio. À minha irmã que é o meu porto seguro. Ao meu avô por me mostrar que a diferença não é impeditiva de nada. À minha avó (que feliz ficaria com esta minha aventura!) por me mostrar desde pequena que somos todos iguais, que a deficiência que nos torna diferentes só existe aos olhos de quem quer ver.

Ao Romeu por esperar sempre mais um bocadinho para que eu possa crescer. Por caminhar comigo e fazer parte da minha vida.

À Sara e Maria João, companheiras de batalha, por tudo o quanto me deram.

Muito obrigada a todos os que me acompanharam nesta caminhada.

## Resumo

Face às recentes orientações curriculares para a educação pré-escolar onde o brincar surge como um impulsionador do desenvolvimento e integração das aprendizagens da criança, este estudo tem como objetivo analisar a perspetiva dos educadores de infância sobre o conceito de brincar e da sua implementação nas práticas pedagógicas; bem como examinar os efeitos da implementação de um currículo centrado no brincar – proposto por Toni Linder (1999) “Read, Play and Learn” – na participação de uma criança com restrições ao nível da linguagem.

De forma a responder ao primeiro objetivo deste estudo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a dez educadoras de infância, a exercer funções nos distritos do Porto e Braga. Para avaliar os efeitos da implementação do “Read, Play and Learn” foi desenvolvido um estudo de caso único, com desenho AB. O programa dirigiu-se a um grupo de 27 crianças, entre os quatro e cinco anos, e desenrolou-se ao longo de quatro semanas. Para aferir os seus efeitos na participação da criança em foco, procedeu-se ao uso de grelhas de observação onde se registou a frequência de diferentes atos comunicacionais, e duas entrevistas semiestruturadas à educadora de infância durante a implementação do programa.

Os resultados obtidos sugerem que os educadores de infância definem o brincar pela sua “espontaneidade”, por algo “oposto/diferente às atividades estruturadas”, mas que tem como papel ser um impulsionador de “oportunidades/ferramentas de aprendizagem” Quanto ao seu papel enquanto facilitador os educadores de infância destacam que através da “exploração de interesses” é possível desenvolver aprendizagens significativas para a criança. Os obstáculos consistem em encontrar estratégias/orientações adequadas para desenvolver uma prática centrada no brincar. O papel enquanto educador é o de “mediação da interação” com o meio físico e humano que rodeia a criança, sendo sempre um “facilitador/orientador” no processo de aprendizagem. Na apreciação do brincar enquanto ferramenta de inclusão, os educadores destacam o papel dos pares enquanto impulsionadores de inclusão nos momentos de brincar. Os dados recolhidos no estudo de caso único sugerem efeitos positivos da implementação do programa na participação da criança, com aumento significativo das respostas verbais e da alternância de turnos com os pares.

**Palavras-chave:** Brincar, Criança, Necessidades Adicionais de Suporte, Desenvolvimento

## **Abstract**

In view of recent curricular guidelines for pre-school education where play emerges as a promoter of the development and integration of children's learning, this study aims to analyze the perspective of kindergarten teachers regarding the implementation of pedagogical practices centered on play, as well as examining the effects of the implementation of a play-based curriculum - proposed by Toni Linder (1999) "Read, Play and Learn" - in the participation of a child with language restrictions.

In order to respond to the first objective of this study, we conducted semi-structured interviews with ten kindergarten teachers teaching in the districts of Porto and Braga. To evaluate the effects of the "Read, Play and Learn" implementation, a single case study was developed, type AB. The program was directed to a group of 27 children between the ages of four and five, and it took place over four weeks. In order to assess their effects on the child's participation in the study, we used observational grids where the frequency of different communicational acts was recorded, as well as two semi-structured interviews with the kindergarten teacher which took place during the implementation of the program.

The results obtained suggest that the kindergarten teachers define play for their "spontaneity", for something "opposite / different to structured activities", but whose role is to be a driver of "learning opportunities / tools". As for his role as facilitator kindergarten teachers point out that through the "exploration interest" children can develop meaningful learnings. The obstacles are to find appropriate strategies / guidelines for developing a play-based curriculum. The role of the kindergarten teacher is to "mediate the interaction" with the physical and human environment around the child, always being a "facilitator / mentor" in the learning process. In the appreciation of play as an inclusion tool, kindergarten teachers highlight the role of peers in the inclusion of the child in play moments. The data collected in single case study suggest positive effects in implementation of the program on child participation, with significant increase of verbal responses and shift alternation with peers.

**Keywords:** Play, Child, Additional Support Needs, Development

## ÍNDICE

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract	iv
Introdução	1
Parte A – Enquadramento teórico	3
1.1. Conceptualizações sobre o brincar	3
1.2. Brincar na Intervenção Precoce	9
1.3. Práticas pedagógicas centradas no brincar	13
1.4. Práticas pedagógicas centradas no brincar e a Inclusão de crianças com incapacidade	17
Parte B - Estudo Empírico	20
2. Método	20
2.1. Descrição dos participantes	20
2.2. Instrumentos	22
2.3. Plano de intervenção	25
2.4. Análise de dados	27
2.5. Procedimentos	29
3. Resultados	29
3.1. Estudo de caso	29
3.2. Estudo de caso único	39
3.3. Validade social da intervenção	43
4. Discussão	44
Conclusão	47
Bibliografia	48

## Anexos

- Anexo 1. Guião de entrevista
- Anexo 2. Grelha de registo de observação
- Anexo 3. Planta da Sala
- Anexo 4. Rotina diária da Sala
- Anexo 5. Linha de base dos atos comunicativos da M.
- Anexo 6. Atos comunicativos da M. durante a intervenção
- Anexo 7. Plano de intervenção
- Anexo 8. Entrevista feita à Educadora cooperante
- Anexo 9. Codebook das entrevistas
- Anexo 10. Autorização da Instituição
- Anexo 11. Autorização da Educadora Cooperante
- Anexo 12. Autorização Encarregados de Educação
- Anexo 11. Autorização das Educadoras de Infância
- Anexo 14. Entrevista à educadora cooperante durante a intervenção

## Índice de tabelas

...Tabela 1. Características dos tipos de Jogo	6
Tabela 2. Características das categorias de Jogo	7
Tabela 3. Instrumentos de avaliação do Jogo	11
Tabela 4. Nível de Desenvolvimento da criança	13
Tabela 5. Modelos curriculares do Pré-escolar	16
Tabela 6. Modificações a implementar na sala de aula	18
Tabela 7. Atos comunicativos em observação	23
Tabela 8. Exemplo de estruturação do programa com demonstração de uma semana de intervenção	25

Tabela 9. Exemplo de adequações específicas e estratégias gerais para promoção da participação e comunicação da M.	26
Tabela 10. Exemplo do processo de categorização do texto	28
Tabela 11. Organização da análise da entrevista	30
Tabela 12. Categorias e frequência de unidades de significado no subtema Papel do Brincar	31
Tabela 13. Categorias e frequência de unidades de significado no subtema Definição do Brincar	32
Tabela 14. Categorias e frequência de unidades de significado no subtema Momento	33
Tabela 15. Categorias e frequência de unidades de significado no subtema Facilitadores	34
Tabela 16. Categorias e frequência de unidades de significado no subtema Barreiras	36
Tabela 17. Categorias e frequência de unidades de significado no tema Papel do Educador	37
Tabela 18. Subtemas e frequência de unidades de significado no tema O uso do brincar para a inclusão de crianças com necessidades adicionais de suporte	38
Tabela 19. Média de atos comunicativos	40
Tabela 20. Média de atos comunicativos adultos/pares	42
Tabela 21. Atos comunicativos nos diferentes momentos	42
Tabela 22. Média de atos comunicativos em cada momento	42

## Índice de Figuras

Figura 1. Ocorrência de atos comunicativos	40
--	----

## INTRODUÇÃO

O brincar é uma característica inata e biológica do ser humano, ele nasce e cresce com esta necessidade e é através dela que o indivíduo testa as suas capacidades, bem como, as suas limitações, quer sejam sociais, afetivas, cognitivas ou motoras. Ao longo dos anos o papel do brincar tem sido controverso. Se para alguns o brincar é visto como lúdico, como um escape à realidade, para outros o brincar representa um impulsionador, um meio da criança se desenvolver de uma forma integral nos vários níveis de saber (Gusso et Schuartz, 2010; Kishimoto, 1994).

Desde a época renascentista que o uso do brincar para fins pedagógicos e desenvolvimentais tem sido uma das estratégias de ação dos educadores, refletida em abordagens como o método Montessoriano (Kishimoto, 1994; Duarte, 2009). Ao brincar a criança relaciona-se com o que a rodeia, aprendendo a reagir, interagir e a adaptar-se ao mundo próximo de uma forma que para ela é natural (Kishimoto, 1994; Queiroz, 2006; Peters, 2009; Gusso & Schuartz, 2010). A criança brinca para brincar, mas a verdade é que ao brincar a criança aprende: a resolver problemas, a tomar decisões, a interagir com o meio e com as pessoas, desenvolve a linguagem, o pensamento simbólico e as competências motoras e sociais (The Rick Hansen Foundation, 2016; Goldstein, 2012)

Muitas têm sido as metodologias apoiadas no brincar. Num ambiente de Creche e Jardim de Infância o educador deve fornecer um ambiente desafiante, rico em oportunidades de aprendizagem, onde os interesses e motivações das crianças são tidos em conta, onde existem regras, limites, oportunidades de sucesso e fracasso. Através do brincar, a criança pode ir desenvolvendo os objetivos de desenvolvimento para si definidos de uma forma que para ela faz sentido e conseqüentemente a motiva (Duarte, 2009; Weisberg, 2013; Singer, 2015; OCEPE, 2016).

Recentemente a tendência para um ensino focado no brincar tem sido claramente expressa nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (2016). Estas novas orientações para o pré-escolar colocam o brincar como uma peça central no desenvolvimento e integração das aprendizagens das

crianças. São, no entanto, consensuais as dificuldades sentidas na implementação de práticas pedagógicas centradas no brincar, pois nem todos os profissionais de educação encaram o brincar como um meio de desenvolvimento de aprendizagens e ainda que já tenham sido estudados os seus efeitos em contexto de sala – mostrando-se como meio efetivo de atingir as metas pedagógicas -, existem dificuldades em operacionalizar práticas centradas no brincar (Lohmander & Samuelsson, 2015; Pyle & Bigelow, 2015).

A literatura enuncia algumas dificuldades na implementação de práticas centradas no brincar, como por exemplo, o facto de ser encarada como uma atividade recreativa, depender das motivações internas da criança ou serem práticas difíceis de implementar (Kishimoto, 1994; Pyle & Bigelow, 2015).

De facto, ainda hoje é alvo de acesa discussão o próprio constructo do brincar e a sua utilização para fins pedagógicos. Como nos mostram diversos autores (Kishimoto, 1994; Queiroz, 2006; Peters, 2009; Gusso & Schuartz, 2010) o brincar é ainda de difícil definição, dependendo: da cultura onde está inserido, dos intervenientes, e do espaço e tempo em que ocorre.

Kishimoto (1994) e Queiroz (2006) refletem sobre o facto de o brincar nem sempre poder ser encarado como uma brincadeira quando constitui uma ferramenta de trabalho: perde o seu carácter espontâneo e deixa de estar associado a diversão e prazer.

É no âmbito destas inquietações de foro conceptual, mas também praxeológico, que neste estudo temos por objetivos: (i) analisar a perspetiva dos educadores sobre a implementação de práticas centradas no brincar; e (ii) examinar os efeitos de um programa de intervenção baseado numa abordagem centrada no brincar. Com a resposta a estes dois objetivos, procuramos identificar linhas orientadoras que possibilitem a sedimentação e rotinização de boas práticas neste domínio de atuação.

## **PARTE A – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Para responder às questões de investigação que encerraram a parte introdutória, passaremos a discorrer, não só, sobre as teorias que estão na base da definição/compreensão do brincar e das práticas pedagógicas centradas no brincar, mas também, sobre evidências empíricas relativas às suas implicações sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

### **1.1. CONCEPTUALIZAÇÕES SOBRE O BRINCAR**

Segundo a Declaração dos Direitos da Criança (1989), a criança deve poder brincar, deve ter oportunidade para desenvolver atividades recreativas, atividades essas que devem ser orientadas e desenvolvidas tendo em conta os objetivos educativos e a sociedade em que está inserida (Unicef, 2004).

Kishimoto (1994) e Duarte (2009) fazem-nos viajar na história para percebermos até onde vão as teorias sobre o brincar: no período greco-romano, Aristóteles, Tomás de Aquino, Sêneca, Sócrates, encaravam o brincar como um escape às atividades que necessitam de esforço físico, intelectual e escolar, sendo por isso vista como uma atividade recreativa; durante o Renascimento passou a acreditar-se que o brincar potenciava o desenvolvimento da inteligência e através do brincar, o professor conseguia transmitir conteúdos escolares de uma forma lúdica que cativava as crianças; antes da revolução romântica o brincar passou a ser associado à educação: permitia que a criança se divertisse, era potenciador da aprendizagem de conteúdos escolares e, através das observações feitas à criança, possibilitava ao adulto o conhecimento da criança e a adequação dos seus métodos de ensino às necessidades evidenciadas; no início do séc. XIX Froebel tecia considerações sobre o carácter livre e espontâneo que definia o brincar. Mais recentemente, são vários os autores (Kishimoto, 1994; Queiroz, 2006; Peters,

2009; Gusso & Schuartz, 2010) a debruçar-se sobre as características fundadoras do brincar e sobre o modo como é entendido pelos educadores.

Rabelais (s.d.) e Montaigne (s/d) citados por Kishimoto (1994), atribuem ao brincar um caráter educativo de desenvolvimento da linguagem e do imaginário, um instrumento transmissão de conteúdos matemáticos e de valores sociais.

Queiroz et al (2006) e Duarte (2009), relembram-nos que a criança brinca com o objetivo de ter prazer e durante este processo a criança interage com os adultos, com os pares e com o meio em que está inserida e por isso mesmo no seu desenvolvimento, o brincar e a socialização são indissociáveis.

Duarte (2009), citando Held (1980) afirma que o brincar está associado ao ser humano, independentemente da idade, pois através da imaginação, a criança cria e recria situações que o vão ajudar a desenvolver de forma equilibrada e harmoniosa.

Singer (2015) e Kishimoto (1994) referem-se ao brincar enquanto atividade espontânea do ser humano, está associado à diversão, ao entretenimento, à distração, ao prazer, à sensação de liberdade, e à construção de relações com os outros, contrariando a ideia de que brincar pode ser uma forma de trabalho.

Singer (2015) organiza o brincar em três categorias distintas: (i) resultado de uma determinada cultura que depende dos seus valores e modo de vida (aquilo que é visto como jogo lúdico vai depender da realidade em que estamos inseridos); (ii) sistema de regras que o permite diferenciar dos demais ainda que mantenha a sua vertente lúdica; (iii) objeto em si mesmo que permite à criança a exploração de diferentes materiais.

Esta referencia de que o conceito de brincar depende da cultura em que este está inserido é partilhado por vários autores (Kishimoto, 1994; Queiroz, 2006; Peters, 2009; Gusso & Schuartz, 2010), sendo que o que é brincar para uns pode ser visto como um trabalho para outros.

Huizinga (s/d in Peters, 2009) caracteriza o brincar como: (i) Espontâneo, pois só partindo da iniciativa dos intervenientes a atividade produz satisfação e alegria; (ii) Circunscrito no espaço e no tempo em que acontece, pois é significativo naquele momento e naquela situação para aqueles intervenientes e pode não o ser para outros; (iii) Ambíguo quanto àquilo que o despoletou, à forma como vai desenrolar-se e quanto aos resultados que vai produzir; (iv) Improdutivo porque não traz bens, riqueza ou novos elementos para os

intervenientes; (v) Ajustado às regras convencionais da sociedade bem como às regras implícitas ou explicitamente definidas pelos intervenientes; (vi) Fictício, pois são recriados momentos do dia-a-dia ou do imaginário dos intervenientes.

O brincar não é uma atividade exclusiva da criança, mas está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento da criança e à construção da sua identidade (The Rick Hansen Foundation, 2016): é a brincar que a criança se relaciona com o que a rodeia, que aprende a reagir e a interagir, adaptando-se ao mundo próximo (Queiroz, 2006; Gusso & Schuartz, 2010). Enquanto brinca a criança aprende, sendo que nestas faixas etárias, brincar é aprender (The Rick Hansen Foundation, 2016).

Para Kelly-Vance & Ryalls (2014) o brincar representa uma parte importante na rotina da criança, sendo também uma oportunidade para o seu desenvolvimento, onde diversas aprendizagens podem acontecer. Ao brincar a criança interage com os objetos, com os outros e com aquilo que a rodeia e é desta forma, que para ela é tão natural, que se vai desenvolvendo de forma integral, vai percebendo a sua relação com as coisas e os outros e lhes vai atribuindo significados (Queiroz, 2006; Peters, 2009). O brincar leva a criança a distanciar-se do mundo real, a entrar num mundo imaginário e a recriar situações por ela vivenciadas (Kishimoto, 1994; Gusso & Schuartz, 2010)

Para Vygotski (1998, 2003, in Peters, 2009) o brincar tem um papel fundamental na socialização da criança: é uma necessidade inata da criança; promove a capacidade de partilha e cedência quando é desenvolvido com os pares; desenvolve a capacidade de se colocar no lugar do outro e respeitá-lo; desafia a criança nas experiências que esta vai vivenciando.

Através do brincar a criança desenvolve a sua autonomia, autoconceito e autoestima, potencia a sua criatividade, persistência, produtividade e bem-estar (Kuhaneck et al 2013).

Gusso & Shuartz (2010) acreditam que o desenvolvimento da criança através do brincar deve ser feito de acordo com a sua faixa etária, privilegiando entre 2 os 6 anos brincadeiras de faz de conta e de movimento, e a partir dos 6 anos jogos de regras e construções.

Friedmann (1996, in Gusso & Schuartz, 2010) tenta clarificar a ideia de brincar, jogo e brinquedo. Para este autor, o brincar é um comportamento espontâneo e não estruturado; o jogo é uma brincadeira orientada por regras;

o brinquedo é o objeto utilizado para brincar. O brincar relaciona-se diretamente com a criança, tal como o jogo e também o brinquedo, estando o brincar, o jogo e o brinquedo intrinsecamente ligados. Brincar é o ato prático que a criança desempenha, é a ação que a criança concretiza ao desenvolver um jogo, sendo que este surge como sequência da brincadeira. O brinquedo por sua vez é um objeto, é o material que estimula o imaginário (Queiroz, 2006; Kishimoto, 1994).

### *O JOGO*

O jogo tem diferentes especificidades, dependendo do contexto onde é utilizado, no entanto tem sempre um denominador comum: todos os jogos são recreativos. Para se desenvolver uma situação de jogo é necessário recorrer a representações mentais e da realidade, ao imaginário, a habilidades motoras e cognitivas, mas também é necessário obedecer a regras sociais e a regras de interação entre todos os intervenientes na ação que dão ordem e conduzem o jogo (Kishimoto, 1994).

Caillois (1967, in Kishimoto, 1994) afirma que a criança é que define o seu jogo, sendo por isso o jogo um fim em si mesmo, a criança brinca para brincar, sendo que para ela o ato de brincar é que importa, não o facto de ao fazê-lo adquirir conhecimentos ou desenvolver habilidades físicas ou mentais. Este autor ressalva ainda o facto da ação da criança perante o jogo depender da motivação que esta tem, das suas motivações pessoais, mas também depende das motivações e das características que os pares que brincam com ela demonstram.

Alguns autores (Kishimoto, 1994; Miguel et al, 1989) referem-nos diferentes tipos de jogo que contribuem para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças: jogo de faz de conta, jogo de fantasia, jogo simbólico, jogo de exercício, jogo de regras (Piaget, 1964 e Smilansky, 1968, in Miguel et al, 1989), jogo funcional, jogo construtivo, jogo dramático (tabela 1).

Tabela 1. Características dos tipos de Jogo

<b>Tipo de jogo</b>	<b>Características</b>
<b>Jogos de faz de conta</b>	correm a uma representação simbólica, ao imaginário

<b>Jogos de regras</b>	todos os intervenientes devem seguir regras padronizadas previamente aceites por todos
<b>Jogos de construção</b>	exigem que a criança tenha a capacidade de fazer uma representação mental do que quer construir, tal como a destreza manual para a executar

Outras categorizações do jogo, refletem uma organização em função do nível de envolvimento/interação social. É o caso da categorização proposta por Parten (1932, in Miguel et al, 1989) (tabela 2).

Tabela 2. Características das categorias de Jogo

<b>Categoria de Jogo</b>	<b>Características</b>
<b>Não ocupado</b>	A criança toma atenção momentânea
<b>Jogo solitário</b>	A criança brinca sozinha
<b>Espetador</b>	A criança observa os pares, conversa com eles, mas não brinca com eles
<b>Jogo paralelo</b>	A criança tem comportamentos e brincadeiras semelhantes aos seus pares, mas não interage
<b>Jogo associativo</b>	A criança brinca com os pares sem organização, sem regras e sem estabelecerem papeis
<b>Jogo cooperativo</b>	As crianças brincam entre si, há distribuição de papeis e/ou tarefas

Kishimoto (1994) questiona-se ainda se podemos continuar a assumir o jogo como jogo quando este é utilizado como ferramenta de trabalho e deixa de estar associado a diversão e prazer, ou seja, quando o jogo deixa de ter um caráter espontâneo e passa a ser uma imposição laboral (jogadores de futebol por exemplo). Também Queiroz (2006) refere que nem sempre o jogo pode ser associado ao prazer, pois em jogos de regras há quem perca e quem ganhe, o que leva ao descontentamento por parte dos perdedores. No entanto nunca

pode ser ignorado o lado do prazer que o brincar dá a uma criança, pois é esse prazer que a incentiva a iniciar uma brincadeira (Queiroz, 2006).<sup>1</sup>

### *O BRINQUEDO*

O brinquedo é uma representação da realidade, é um objeto que a criança é capaz de manusear, é o material que suporta uma brincadeira, que estimula e promove o imaginário infantil e através do qual recria situações sociais e do seu cotidiano. (Kishimoto, 1994).

O brinquedo surge como um facilitador para o desenvolvimento do brincar. Ao contrário do jogo que se rege por um sistema de regras, o brinquedo cria uma relação com a criança, precisando apenas da sua imaginação. Estes são utilizados para enriquecer as atividades e favorecer o desenvolvimento da criança, quer seja no brincar espontâneo, no brincar estruturado com um fim pedagógico, ou até num brincar com um fim terapêutico (Gusso & Schuartz, 2010; Peters, 2009; Kishimoto, 1994)

O imaginário da criança vai sofrendo alterações à medida que esta se desenvolve, ou seja, em crianças pequenas predomina o animismo nas suas recriações do imaginário, enquanto que em crianças na idade escolar as recriações são predominantemente realistas. Já na idade adulta são evocadas referências à cultura e à infância na construção de brinquedos (Kishimoto, 1994).

---

<sup>1</sup> Neste estudo vamos assumir a definição apresentada por Gusso & Schuartz (2010), definindo brincar como um comportamento espontâneo e não estruturado da criança, enquanto o jogo é uma brincadeira orientada por regras. Preferencialmente será utilizado o termo brincar ao longo deste trabalho.

## 1.2. BRINCAR NA INTERVENÇÃO PRECOCE

No desenvolvimento da criança o brincar ocorre naturalmente (Fesseha e Pyle, 2016). Kishimoto (1994) lembra-nos que, para a criança, o brincar é um fim em si mesmo, quando brinca a criança não pretende desenvolver habilidades ou adquirir conhecimentos.

Santos (1996, citado por Pontes e Alencar s/d), diz-nos que a atividade lúdica do brincar tem uma importância extrema no desenvolvimento da criança, pois é através dela que a criança constrói o seu conhecimento e as suas competências.

Ao escolher como e com o que vai brincar, a criança desenvolve a capacidade de tomar decisões, ser independente, desenvolver a sua personalidade e exprimir-se perante o mundo (OCEPE, 2016).

A criança aprende a brincar, através das experiências que vai desenvolvendo com os outros e com o meio, experiências essas que se vão complexificando ao longo das diferentes fases que vai atravessando (Oddo & Castleberry, 2010).

Para Santos (2008, citado por Pontes e Alencar s/d) é através do brincar que a criança desenvolve competências pessoais, sociais e culturais, que potenciam os processos de socialização, de comunicação, de expressão e construção do conhecimento do mundo. Ao brincar a criança recria situações do quotidiano, interage com o meio e influencia e é influenciada por ele.

As teorias de Piaget e Vygostky (Whitebread et al, 2012; Kishimoto, 1994; Kuhaneck et al, 2013; Fesseha & Pyle, 2016) sugerem que o brincar é um indicador do desenvolvimento cognitivo e também um meio de promover o pensamento lógico, a linguagem, a autorregulação e o desenvolvimento social, sendo a principal forma de desenvolvimento no Jardim de Infância, bem como a melhor forma de compreender as interações e reações da criança na interação com o meio e com o outro.

Para Vygostky (Rabello & Passos, s/d) a interação com o meio é o fator com mais importância para o desenvolvimento do ser humano. Esta interação permite que o indivíduo adquira conhecimentos e faça aprendizagens. As suas experiências são o promotor das aprendizagens que vai fazendo e dos conhecimentos que vai integrando.

Piaget (Fesseha & Pyle, 2016) através da sua teoria do construtivismo considerava que através do brincar os indivíduos integravam novas aprendizagens nos esquemas anteriormente existentes. Caicchia (s/d) fala-nos também sobre Piaget e como este associava o desenvolvimento cognitivo da criança aos diferentes estágios porque esta passava fevido às interações que tinha com o meio. Os estádios por que a criança vai passando são sucessivos entre si e só são ultrapassados quando a criança integra o estágio em que está. Kishimoto (1994) diz-nos que Piaget vê o brincar como uma forma de expressão dos mecanismos cognitivos da criança, pois é através do brincar a criança demonstra os diferentes estágios cognitivos que vai atravessando. Fontana (1997, citado por Pontes e Alencar s/d), referindo-se ainda a Piaget, diz-nos que a criança brinca para se equilibrar afetiva e intelectualmente, uma vez que através das recriações que faz de situações já passadas desenvolve a sua inteligência e as suas competências.

Por sua vez Bruner aponta o brincar como o promotor da conscientização de regras: regras de socialização e regras linguísticas, que através do brincar conseguem chegar à criança e ao seu entendimento mais facilmente (Kishimoto, 1994).

Ainda que o brincar continue a ser desacreditado na avaliação e intervenção com crianças por parte de alguns profissionais de saúde (Kuhaneck et al 2013, Kelly-Vance & Ryalls, 2014), é hoje reconhecido que uma avaliação e intervenção feita a partir do brincar é compreensível e coerente para os pais e educadores que lidam diariamente com a criança, sendo por isso também benéfica para a criança. Além disso, o facto da avaliação e da intervenção serem feitas no seu contexto natural – i.e., a criança a brincar -, leva a que o seu desempenho seja o mais próximo do seu máximo potencial (Kelly-Vance & Ryalls, 2014). Uma das vantagens da avaliação e intervenção feita através do jogo é o facto de os materiais necessários serem aqueles com que a criança lida normalmente e desde que sejam diversos, atraentes e de diferentes graus de dificuldade, não são precisos equipamentos especializados, sendo que desenvolver a avaliação e a intervenção através do brincar é a forma mais significativa de o fazer para a criança (Kelly-Vance & Ryalls, 2014).

As teorias de Piaget e Vgostky (Kuhaneck et al 2013) sugerem que o brincar é um indicador do desenvolvimento cognitivo e também um meio de promover o pensamento lógico, a linguagem e o desenvolvimento social. Através do

brincar a criança desenvolve a sua autonomia, autoconceito e autoestima, potencia a sua criatividade, persistência, produtividade e bem-estar (Kuhaneck et al 2013). Kelly-Vance e Ryalls (2014) falam-nos de Piaget e do estudo que desenvolveu para perceber a importância do brincar no desenvolvimento da criança com necessidades adicionais de suporte, tendo ele sido um pioneiro no que concerne a esta questão, ao qual se seguiram diversos investigadores, nomeadamente Toni Linder que nos anos 90 publicou um modelo de avaliação do jogo e um modelo de intervenção feito através do jogo (Transdisciplinary Play-Based Assessment and Intervention).

Conhecendo o desenvolvimento típico de uma criança, qualquer discrepância em relação a essa “norma” pode ser identificada através do brincar (Linder 1993). Kelly-Vance e Ryalls (2014) referem que foram feitas poucas pesquisas quanto aos instrumentos de avaliação do brincar, apresentando-nos três instrumentos que foram descritos com detalhe suficiente para passarem a ser utilizados na prática (tabela 3).

Tabela 3. Instrumentos de Avaliação do Brincar

	<b>Escala de Avaliação de Jogo (PAS)</b>	<b>Avaliação transdisciplinar baseada em jogo (TPBA)</b>	<b>Avaliação do Jogo na Primeira Infância (PIECES)</b>
<b>Para quem</b>	Crianças dos 2 aos 36 meses	Crianças até aos 6 anos	Crianças até aos 6 anos
<b>Avaliação</b>	Avalia o desenvolvimento de habilidades através de uma escala de 45 itens sequenciais de desenvolvimento que se distribuem em 8 etapas etárias, sendo que cada um possui o seu tipo de brinquedos	Avalia o desenvolvimento cognitivo, emocional, comunicacional, de linguagem e sensório-motor de acordo com a idade da criança. Esta avaliação divide-se em subdomínios mais específicos que descrevem os pontos fortes da criança e qual a intervenção que necessita de acordo com aquilo que é esperado para a sua faixa etária.	Avalia o desenvolvimento cognitivo da criança. Esta avaliação divide-se em múltiplas escalas com subdomínios específicos. Cada comportamento de jogo produzido pela criança é classificado de acordo com o domínio ou subdomínio do modelo, sendo depois comparada com o comportamento típico dos pares para determinar se a criança possui áreas específicas que requerem intervenção.

<b>Metodologia</b>	<p>As crianças são observadas em jogo espontâneo, seguindo-se depois uma observação de jogo facilitado. Após as observações os comportamentos de jogo são codificados segundo uma escala e as observações durante o jogo espontâneo determinam a idade de jogo da criança.</p>	<p>A criança é observada em jogo espontâneo por uma equipa multidisciplinar e pais que, em conjunto, traçam um perfil de desenvolvimento da criança e qual a intervenção que ela precisa.</p> <p>1ª observação - é observada em jogo solitário espontâneo, podendo o observador participar, mas não iniciar qualquer jogo</p> <p>2ª observação - o observador inicia a brincadeira, envolvendo a criança.</p> <p>É delineada uma linha base do jogo da criança e a partir daqui ela é avaliada e são propostas sugestões específicas de intervenção a desenvolver.</p> <p>As observações duram entre 60/90 minutos.</p>	<p>A avaliação da criança pode ser feita em qualquer lugar que ofereça variedade de brinquedos que despolette uma variedade de comportamentos.</p> <p>Durante a avaliação a criança brinca sozinha e sem qualquer facilitação por parte dos observadores. Os observadores devem elogiar a criança e repetir o que esta diz, mas não podem fazer perguntas ou sugerir novos comportamentos de jogo.</p> <p>Observação da criança em jogo livre (entre 30 a 45 minutos).</p>
--------------------	--	---	--

Para se realizar uma avaliação do brincar Kelly-Vance & Ryalls (2014) descrevem-nos algumas características básicas a ter em conta:

Contexto –pode ser realizada em casa, na creche, no jardim de infância ou em ambiente controlado, sendo que o aspeto mais importante a ter em conta é o nível de conforto da criança (quer na seleção do espaço quer na interpretação dos resultados).

Seleção e organização dos brinquedos – devem ser apropriados para a idade e género da criança e para o seu nível de desenvolvimento. Os brinquedos devem estar visíveis e acessíveis, organizados intencionalmente para incentivar determinados tipos de brincadeiras e comportamentos (agrupados segundo o tipo de brinquedos, ou um jogo parcialmente desmontado, por exemplo).

Brincar facilitado/ não facilitado – o adulto deve incentivar a criança elogiando-a, desafiando-a a ir mais além, mas não lhe oferecendo as soluções para que esta se supere nem incentivando a uma brincadeira específica imposta pelo adulto.

Interação com pares – é uma forma de avaliar a interação social, mas não tem utilidade para determinar o desenvolvimento cognitivo (para o PIECES), não podendo por isso uma característica de avaliação do brincar.

Linder (1993) apresenta-nos um modelo de Avaliação/Intervenção Transdisciplinar Baseada no Brincar (TPBA/TPBI) onde, num contexto natural, a criança é avaliada por uma equipa transdisciplinar com profissionais de diferentes áreas. Este modelo disponibiliza uma seleção de objetivos para a criança bem como as estratégias de intervenção para os atingir. A equipa que faz a intervenção envolve a família no processo para que todos (casa, escola, profissionais de saúde) possam ter um papel ativo no desenvolvimento da criança. A intervenção é flexível e tem em conta as necessidades da criança, sendo que os objetivos para cada caso são claros e precisos para que todos se envolvam ativamente no processo de intervenção (Linder, 1993).

Linder (1993) mostrou-nos que através do brincar a criança demonstra o seu desenvolvimento a diferentes níveis (tabela 4).

Tabela 4. Nível de desenvolvimento da criança

	<b>Cognitivo</b>	<b>Socio-emocional</b>	<b>Comunicação e linguagem</b>	<b>Sensoriomotor</b>
<b>Características</b>	engloba diferentes áreas, desde o tipo de jogo que a criança desenvolve, ao tempo de permanência em jogo à capacidade de desenvolver um jogo simbólico ou de resolver problemas matemáticos	engloba o temperamento da criança, a sua capacidade de se adaptar e persistir perante diferentes situações e na sociedade, as interações com diferentes intervenientes	engloba a quantidade de atos comunicativos da criança, a capacidade de utilizar corretamente os códigos linguísticos, o desenvolvimento motor oral ou ainda a audição e a qualidade da voz	engloba desde a capacidade de executar um movimento de forma intencional e coordenada até à capacidade de apenas responder a estímulos sensoriais.

### 1.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CENTRADAS NO BRINCAR

Num contexto de pré-escolar e face às novas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016) que orientam o trabalho realizado em contexto,

o brincar é visto como um implementador de competências e fomentador de aprendizagens na criança. O brincar pode ser visto como um auxiliar educativo, pois representa uma forma de motivar os alunos para a aprendizagem (Duarte,2009).

Num Jardim de Infância a criança tem o direito de brincar e por sua vez o educador de Infância tem o dever de criar um ambiente securizante, onde a criança tenha regras, limites, oportunidades de sucesso e de fracasso e onde possam ser realizadas novas aprendizagens (Singer,2015)

Weisberg (2013) diz-nos que o currículo que é implementado na educação pré-escolar tem consequências no desenvolvimento e no futuro da criança. Este mesmo autor refere que uma pedagogia centrada no brincar tem como objetivo desenvolver aprendizagens que a criança vai demonstrando através dos seus interesses, o educador define objetivos com base nas observações que vai fazendo e isto leva a que as crianças se sintam mais motivadas e empenhadas e tenham um maior sucesso neste processo de aprendizagem. Através do brincar a criança pode desenvolver os objetivos para si traçados, de forma natural e motivadora (Duarte,2009).

Kishimoto (1994), afirma que as Creches e os Jardins de Infância utilizam o brincar com um fim pedagógico, auxiliando as crianças na escolha de brinquedos e do espaço onde brincam, oferecendo variedade na escolha de brinquedos. Promover um ambiente desafiador, com materiais diversificados, permite que a criança experimente, se envolva e persista nas brincadeiras até atingir os seus objetivos (OCEPE, 2016).

Singer (2015) associa os conceitos de brincar e aprender, afirmando que estes estão intimamente ligados em Educação de Infância, no entanto quando o educador se foca essencialmente no caráter educativo do brincar e esquece a parte lúdica, a característica essencial do brincar – o seu carácter prazeroso – pode-se perder.

Lohmander & Samuelsson (2015) desenvolveram um estudo sobre as escolas suecas, onde concluíram que ao brincar as crianças desenvolvem a sua curiosidade e prazer e conseqüentemente aprendem, no entanto nem todos os Jardins de Infância promovem o brincar como um meio para desenvolver aprendizagens.

A dificuldade em operacionalizar esta prática, é reiterada no estudo de Pyle, & Bigelow (2015) onde procuraram perceber se é possível desenvolver praticas

pedagógicas centradas no brincar e manter as metas pedagógicas definidas, tendo concluído que para os educadores, embora sendo consensual que as práticas centradas no brincar são eficazes, são ainda difíceis de implementar.

### *O papel do educador*

O educador de infância deve ser um desafiador e o mediador das experiências que a criança vai tendo, levando-a assim a desenvolver as suas competências e capacidades (Rabello & Passos, s/d).

O papel do adulto durante o brincar, segundo Kishimoto (1994), deve ser o de facilitador: (i) facilitador quanto à organização do espaço e dos materiais, (ii) facilitador enquanto mediador das regras para que sejam adequadas ao grupo e promotor de sucesso que conseqüentemente trabalha a autonomia na criança.

Desenvolver um ambiente adequado e desafiador é a primeira questão a ponderar quando se pensa em apoiar o desenvolvimento das crianças (Sendil & Erden, 2012). Para a criança, as experiências que esta vai tendo com aquilo que a rodeia e as interações que desenvolvem com os outros têm impacto no seu processo de desenvolvimento. O facto de uma criança interagir com um par que, em determinado aspeto, é mais capaz vai ajudar a que esta faça novas aprendizagens e se desenvolva mais eficazmente (Fino, 2001). O mesmo autor reitera o assunto afirmando que é através da experimentação do que a rodeia, do envolvimento em tarefa e da interação que desenvolve com os pares mais capazes que a criança se torna mais hábil e competente e conseqüentemente se desenvolve e aprende. O papel do educador é um papel de facilitador, de fomentador de interesses, de mediador das interações quando as crianças estão a desenvolver um jogo livre. O educador tem o papel de estimular a criança a interagir com os seus pares pois é através desta interação que a criança vai aprendendo e atingindo novas metas de desenvolvimento (Sendil & Erden, 2012).

Vygotsky (1978) já nos tinha despertado para este assunto ao analisar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, ou seja, a criança enquanto ser social desenvolve-se na interação com o outro. Desta forma, o contexto educativo surge como um facilitador no processo de desenvolvimento e aprendizagem, pois as características, competências e interesses distintos que

encontramos numa sala de Jardim de Infância levam a que a criança esteja constantemente a receber estímulos e conseqüentemente a aumentar e consolidar os seus níveis de competência de uma forma autónoma e natural (Fino, 2001)

As OCEPE (2016), tal como Pereira e Cadima (2015), citando Nelson et al (2007), dizem-nos que também os pares funcionam como facilitadores e promotores de competências durante os momentos de brincar: competências linguísticas, nomeadamente a alternância entre turnos de conversação, competências sociais como a alternância entre a sua vez e a vez do outro, competências interacionais, como a empatia.

Esta simbiose entre brincar e aprender, segundo as OCEPE (2016) colocam a criança como o promotor das suas aprendizagens, pois vão sendo tidos em conta os seus interesses para criar oportunidades de aprendizagem por parte dos Educadores de Infância.

Também os diferentes modelos curriculares que orientam a Educação Pré-Escolar nos falam sobre a importância do papel do brincar nas salas de Jardim de Infância (tabela 5).

Tabela 5. Modelos Curriculares do Pré-escolar

	Fundamentos Teóricos	Como se organiza
<b>Modelo High-Scope</b>	O modelo High-Scope promove uma maior autonomia, concentração, autoestima e conseqüentemente uma maior predisposição para desenvolver novas aprendizagens (highscope-portugal). Em crianças com NAS o modelo High-Scope demonstra ter bons resultados ao nível das interações, da cooperação e do desenvolvimento de pertença a um grupo (highscope-portugal)	a criança aprende através das suas experiências. Aprende fazendo. O adulto deve funcionar como um facilitador das aprendizagens que a criança vai fazendo devendo para isso estar atento às suas preferências, aos seus gostos e aptidões de forma a aumentar e dar continuidade as hipóteses de aprendizagens que vão surgindo (Hohmann e Weikart, 2004).
<b>Modelo Reggio Emilia</b>	Neste modelo a criança é um aprendiz competente. Através do brincar que vai desenvolvendo a criança orienta as áreas e os conteúdos que o educador deve desenvolver O educador surge como um facilitador das aprendizagens das crianças, num processo de cooperação com as crianças desafia-as a ir mais além nas suas aprendizagens, levando-as mais além.	A criança constrói as suas aprendizagens: explora e exprime-se livremente através de diferentes materiais em atelieres de arte. Os projetos que se desenvolvem surgem das observações que os educadores fazem das crianças, dos interesses que elas vão demonstrando, dos objetivos curriculares delineados para as crianças.

<b>Movimento Escola Moderna</b>	a criança tem um papel ativo na construção do seu saber, tendo como base uma teoria construtivista. Ao brincar num ambiente desafiador e rico em materiais a criança vai construindo o seu saber	O ambiente educativo tem uma enorme importância no MEM uma vez que é através da exploração dos materiais, ideias e documentos que a criança desenvolve o seu saber.
<b>Modelo de Maria Montessori</b>	a escola deve proporcionar um ambiente pedagogicamente intencional, que proporcione à criança um desenvolvimento ao seu próprio ritmo. O ambiente desafiador é sinónimo de novas aprendizagens	A criança deve estar num ambiente que seja apropriado à sua necessidade de experimentar, agir, trabalhar e assimilar espontaneamente.

O brincar e o jogo são instrumentos que podem ser utilizados como estratégias de desenvolvimento de competências pelos educadores. Através do brincar o adulto desenvolve atividades significativas para a criança e consegue perceber o grupo e a criança enquanto indivíduo, quais as suas necessidades reais, prevenindo, diagnosticando e promovendo o seu desenvolvimento integral (Gusso et Schuartz, 2010). Sendil e Erden (2012) ressaltam a importância da planificação do jogo livre na rotina diária da criança, sendo que este jogo espontâneo deve ser orientado e supervisionado pelo adulto para que as crianças desenvolvam todo o seu potencial e não ser visto como um tempo em que as crianças estão apenas a brincar.

#### 1.4. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CENTRADAS NO BRINCAR E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM INCAPACIDADE

À semelhança do que até agora foi enunciado, o carácter social do brincar é também reconhecido como um importante facilitador da inclusão e do desenvolvimento de crianças com incapacidade ou em risco de atraso desenvolvimental (The Rick Hansen Foundation, 2016). São várias as demonstrações na literatura dos efeitos do brincar sobre a sua funcionalidade, como é exemplo o estudo de Singer (2015), onde se mostra a promoção do autocontrolo em crianças com comportamentos estereotipados e/ou agressivos.

Tal como salienta Rick Hansen Foundation (2016), existe tendência para um brincar isolado por parte de crianças com incapacidade (ou para um brincar dirigido aos adultos) – o que exige a introdução de suportes e de adaptações que possibilitem igual intensidade de participação comparativamente aos seus pares. Segundo as OCEPE (2016), o educador deve adotar práticas pedagógicas diferenciadas para o seu grupo e para cada criança, e promover um brincar que seja inclusivo para todas as crianças, tendo em conta as suas características e diferenças, e apoiando-as em todas as fases de aprendizagem e progresso. Apesar das crianças com necessidades adicionais de suporte (NAS) poderem ter dificuldades em participar em algumas brincadeiras, faz parte do papel do educador antever as dificuldades que as crianças possam encontrar procedendo às modificações e adaptações, quer dos espaços quer dos materiais (Sandall, 2003). Pereira e Cadima (2015), citando MacNaughton (2003) bem como Batchelor & Salathiel (2006), dizem-nos que desenvolver intervenções de mediação de pares em momentos de brincar espontâneo ou nas rotinas quotidianas do Jardim de Infância têm sido estratégias eficazes. O adulto deve ser um facilitador e suporte nas atividades de brincar e ir reduzindo a sua intervenção ao longo do tempo.

Sandall (2003) apresentam-nos um esquema de modificações que podem ser implementadas numa sala de aulas, garantindo que o mais importante é fazer uma observação da criança e do grupo e a partir dessa observação para delinear quais as estratégias que melhor se adequam à situação – i.e., qual o suporte que é necessário para que a criança possa participar em pleno nas atividades e nas brincadeiras (tabela 6).

Tabela 6. Modificações a implementar na sala de aulas

<b>Tipo de modificação</b>	<b>Descrição</b>	<b>Exemplo</b>
<b>Espaço</b>	Alterar o ambiente físico, social e / ou temporal	Ter fotos dos espaços para que a criança possa planear as suas atividades
<b>Materiais</b>	Modificar os materiais de jogo para que a criança possa manipulá-los.	Para uma criança que não consegue permanecer muito tempo em pé durante um jogo, sugerir que todas as crianças se sentem no chão ou oferecer-lhe uma cadeira para apoio
<b>Atividades</b>	Simplificar uma atividade complicada, dividindo-a em	Descrever a atividade de forma clara e simples e desenhar os passos que a

	partes menores ou reduzindo o número de etapas.	criança tem de seguir.
<b>Preferências da criança</b>	Usar os materiais, atividades ou pessoa preferida da criança para a incentivar a brincar	Ir ao encontro dos interesses da criança: se ela gosta de comboios criar numa das áreas da sala uma estação de comboio
<b>Equipamentos adequados</b>	Usar equipamentos especiais ou adaptáveis para permitir o acesso e a participação da criança na atividade.	No caso de uma criança usar cadeira de rodas e a mesa não estar à altura dela, reunir com o terapeuta e encontrar a melhor solução
<b>Envolvimento do adulto</b>	O educador participa nas brincadeiras e incentiva a criança a participar através de modelagem e comentários	Para uma criança que não se consegue autorregular escolher uma área mais calma para desenvolver um jogo
<b>Envolvimento dos pares</b>	O educador incentiva a interação com os pares	Para uma criança que tem dificuldade em concluir um jogo com várias etapas (puzzle) iniciar um jogo cooperativo, em que à vez as crianças vão participando
<b>Suporte invisível</b>	O educador pensa as atividades de forma a que a criança tenha maior probabilidade de participar e ter sucesso na sua tarefa	Para uma criança que tem dificuldade ao nível da linguagem oferecer fotos, imagens e/ou símbolos que possam completar o seu discurso aumentando a compreensão dos pares

Nesta linha de intervenção, surge o programa de Toni Linder “Read, Play and Learn” (1999), um currículo inclusivo baseado no jogo para pré-escolar e jardim de infância onde se utiliza a literatura para promover aprendizagens e o desenvolvimento das crianças.

Este é um currículo baseado no brincar para crianças de 3 a 6 anos que promove o desenvolvimento global e promove habilidades cognitivas, sensoriais, de comunicação/linguagem e sociais. A partir de histórias infantis são programadas intervenções de 10 dias, envolvendo todas as áreas de saber. O modelo de Linder (1999) oferece sugestões e modificações para as áreas de interesse, atividades, materiais e vocabulário. Todas as sugestões podem ser aplicadas e adaptadas a diferentes histórias que estejam de acordo com o plano de turma e com os gostos e interesses das crianças, promovendo assim uma maior inclusão da criança.

## **PARTE B - ESTUDO EMPÍRICO**

### **2.MÉTODO**

Assente em dois planos de análise – um exploratório e outro experimental - este estudo contempla: (i) um estudo de caso através do qual se auscultou os educadores sobre o brincar e sua utilização pedagógica; (ii) um estudo de caso único, tipo AB, onde se procurou examinar os efeitos da implementação de um currículo centrado no brincar na participação de uma criança com alterações no desenvolvimento da comunicação.

#### **2.1.DESCRICÃO DOS PARTICIPANTES**

##### *Estudo de caso*

Por proximidade geográfica e por prévio conhecimento da investigadora dos contextos educativos em causa, foram selecionadas por conveniência dez educadoras de infância que representavam 8 pré-escolas pertencentes aos distritos do Porto e Braga.

As educadoras tinham idades compreendidas entre os 29 e os 42 anos, com média situada nos 32.3 anos. Com variação estabelecida entre 1 e 21 anos, as educadoras tinham em média um tempo de serviço de, aproximadamente, 8 anos. Todas as educadoras detinham licenciatura em educação básica, e três eram mestres no ramo da educação especial. Na sua maioria – 7 das dez educadoras - revelaram ter tido experiência na orientação de turmas que incluíam crianças com atrasos no desenvolvimento ou em risco de atraso no desenvolvimento. Os grupos em que trabalhavam eram constituídos por cerca de 18 a 26 crianças entre os 2 e os 4 anos.

##### *Estudo de caso único*

O estudo incidiu sobre uma criança do sexo feminino – doravante apelidada de M -, com quatro anos e oito meses de idade. Era uma criança que participava no contexto de trabalho da autora do estudo – tendo sido selecionada por conveniência por cumprir o critério de, nesse contexto, apresentar atraso ou estar em risco de atraso no desenvolvimento.

Foi sinalizada pelos pais para os serviços de Intervenção Precoce por motivos de atraso no desenvolvimento da comunicação. Ingressou pela primeira vez num contexto educativo aos 2 anos que frequentou entre os 2 e os 3 anos, tendo sido transferida para a atual instituição de ensino, situada no distrito de Braga, no ano de 2016/2017 (ano em que se desenvolveu este estudo). Até ao momento não foram implementados quaisquer suportes adicionais em contexto educativo – sendo apenas acompanhada por terapia fala (semanalmente) desde os 30 meses de idade. Alguns dos objetivos de intervenção desde técnico incluem um trabalho ao nível da consciência fonológica e da discriminação e memória auditiva.

Em termos funcionais, a educadora reporta limitações na compreensão e expressão da comunicação oral decorrente de alterações ao nível das funções da receção da linguagem, das funções da perceção auditiva e consciência fonológica, e das funções articulatórias. Exemplo de algumas das suas produções são: banana/mana; gorro/lolu; dedo/bewo. As suas dificuldades são evidenciadas sobretudo quando as mensagens (instruções) são mais complexas e extensas. Como exemplo: “M. vai à sala do lado e pede à educadora tinta azul”. Apesar destas limitações, com a mediação do adulto (por exemplo, acompanha-la à sala do lado e ajuda-la a formular o pedido) a M é capaz de interagir com os pares e adultos e de se envolver num brincar cooperativo.

O grupo de pares em que a M está incluída é constituído por um total de 27 crianças com quatro e cinco anos. Dez do sexo masculino e 17 do sexo feminino. O grupo é acompanhado pela educadora de infância e por uma auxiliar de educação. A educadora tem 30 anos, contando com cinco anos de serviço (todos eles passados na atual instituição). Dedicar 30 horas semanais ao trabalho pedagógico com o grupo de crianças e 5 horas semanais de horário não letivo. A sua experiência enquanto educadora não conta, em anos prévios, com o envolvimento na adequação de estratégias dirigidas a crianças sinalizadas para um PIIP (Plano Individual de Intervenção Precoce) ou PEI

(Programa Educativo Individual), e que integravam os grupos que orientava. A auxiliar – com 46 anos – tinha cerca de 19 anos de experiência neste domínio de ação. Ambas acompanhavam a turma há 4 anos, sendo que só acompanhavam a M. à cerca de 3 meses.

## 2.2. INSTRUMENTOS

### *Estudo de caso*

As perspetivas das educadoras foram auscultadas através de uma entrevista semi-estruturada. Para a construção do guião da entrevista baseamo-nos no estado da arte, mais especificamente nos guiões propostos pelos autores Fesseha & Pyle (2016) que se debruçaram, em países como o Canadá, sobre o conceito brincar e o seu uso para em fins pedagógicos. Tendo por referência esses guiões, o guião da entrevista foi organizado em torno de 4 temas: (i) a definição de brincar e o seu papel na sala de Jardim de Infância/Creche, (ii) o papel do educador durante o brincar, (iii) os facilitadores e barreiras na integração do brincar na sala de Jardim de Infância/Creche; e (iv) o brincar como um meio para a inclusão de crianças em risco ou com atraso no desenvolvimento.

Para efeitos de validação de conteúdo do guião, este foi previamente submetido à apreciação de 3 peritos. Os peritos foram escolhidos por serem educadores com mais de 5 anos de experiência e por estarem familiarizados (e terem experiência) com metodologias / abordagens curriculares centradas no jogo. A partir dessa apreciação foram reformuladas e adicionadas questões.

O guião final foi então composto por 16 questões abertas. A sua administração teve duração média de 40 minutos – e desenrolou-se nos respetivos contextos educativos (vd. Anexo 1).

### *Estudo de caso único*

Para a recolha de dados referentes à comunicação da M, recorreu-se a uma adaptação de uma grelha já existente de Pereira e Cadima (2015) com o objetivo de contabilizar os atos comunicativos da criança, verbais e não verbais

(vd. Anexo 2). Após uma observação livre da criança (durante 40 minutos) e tendo por base a grelha supramencionada (Pereira & Cadima, 2015), foram observados os atos comunicativos descritos na tabela 7, e registada a frequência da sua ocorrência.

Tabela 7. Atos comunicativos em observação.

<b>Atos Comunicativos</b>	<b>Conteúdos</b>
1. Pede atenção/ Faz contacto ocular/Toque	
2. Pede ajuda/solicita informação,	
3. Segue instruções,	
4. Resposta verbal,	
5. Resposta Não Verbal,	
6. Toma iniciativa verbal,	
7. Toma Iniciativa Não Verbal,	
8. Faz questões,	
9. Faz Comentários,	
10. Faz alternância entre turnos,	
11. Recusa/Negação Verbal,	
12. Recusa/ negação não verbal,	
13. Comportamentos disruptivos,	
14. Sorrisos,	
15. Outros comportamentos comunicativos	
16. Na tarefa,	
17. Tipo de jogo	

Esta grelha de observação foi usada em diferentes momentos de rotina do contexto de sala (vd. Anexo 4), especificamente: acolhimento, lanche, atividade estruturada, atividade não estruturada. Em cada momento da rotina a frequência dos atos comunicativos da M foram contabilizados ao longo de 10 minutos – perfazendo, em cada observação, um total de 40 minutos de registo. Para determinação da linha de base de comportamento (A) foram realizadas 4 observações, duas em cada semana. Durante o período de intervenção (B) – que se desenrolou ao longo de 4 semanas -, foram realizadas 8 observações, duas em cada semana.

*Linha de base do comportamento (A)*

Para conseguirmos estabelecer uma linha de base do comportamento da Maria, fizemos uma observação dos atos comunicativos da criança com os pares e com os adultos em diferentes momentos presentes na rotina da sala, nomeadamente o acolhimento, o lanche, uma atividade orientada e uma atividade não orientada. Nesta primeira fase não houve intervenção do investigador, sendo as atividades desenvolvidas e planificadas pela Educadora de Infância (vd. Anexo 5).

#### *Período de intervenção (B)*

Neste segundo momento de intervenção, após estabelecermos uma linha de base dos atos comunicativos da Maria com os pares e com os adultos passamos à intervenção (vd. Anexo 6).

O programa de intervenção desenvolveu-se ao longo de quatro semanas, baseando-se no modelo curricular de Toni Linder, “Read, Play and Learn”. Esta intervenção foi de encontro aos interesses do grupo e aos objetivos de desenvolvimento delineados pela Educadora de Infância do grupo. Neste segundo momento houve intervenção do investigador, que planificou as atividades, delineou as estratégias gerais e individuais para a Maria e orientou as atividades do período da manhã dois dias em cada semana, sendo que nos restantes dias era a Educadora que orientava as atividades tendo por base as planificações da investigadora (vd. Anexo 7).

Para fins de fiabilidade esta grelha de observação foi testada por um segundo investigador, que fez observação independente em 5 momentos – cada um composto por 5 minutos de registo. As discordâncias foram discutidas e consensos foram alcançados na definição/operacionalização dos comportamentos a observar. O quociente de acordo inter-observador foi de 97%.

Para além de se procurarem diferenças na frequência dos atos comunicativos da M, a eficácia do programa – em termos da sua validade social – foi auscultada através da entrevista à educadora. Para o efeito utilizou-se um guião de entrevista semiestruturada composto por 4 questões que visavam sobretudo entender a perspetiva da educadora quanto ao programa de intervenção, até que ponto as estratégias utilizadas estavam a funcionar e a adaptar-se à M. e ao grupo, quais os aspetos positivos e menos positivos a elencar dessas semanas de intervenção (vd. Anexo 8).

### 2.3. PLANO DE INTERVENÇÃO

O programa de intervenção – dirigido a todas as crianças do grupo em que se incluía a M - desenvolveu-se ao longo de quatro semanas e baseou-se no modelo curricular de Toni Linder (1999), “Read, Play and Learn”. Este modelo consiste num currículo centrado no brincar que se destina a crianças do Pré-escolar - entre os 3 e os 6 anos. O “Read, Play and Learn” (1999) toma como ponto de partida a leitura diária de uma história, com base na qual o educador desenvolve uma série de estratégias e atividades para as diferentes áreas da sala que, indo de encontro ao tema base da história, promovem aprendizagens relevantes e significativas para o desenvolvimento de cada criança em termos cognitivos, de comunicação e linguagem, socio-emocionais e sensoriomotor. Segundo a autora (Linder, 1999) o programa distingue-se por ser um currículo baseado no brincar onde através da leitura diária de uma história, o educador desenvolve uma série de estratégias e atividades para as diferentes áreas da sala que, indo de encontro ao tema base da história, promovem na criança aprendizagens relevantes e significativas para o seu desenvolvimento.

Na tabela 8 damos exemplo da estrutura de intervenção com base numa única semana – o plano integral de intervenção é apresentado no anexo 6.

**Tabela 8. Exemplo de estruturação do programa, com demonstração de uma semana de intervenção.**

<b>Semana 2</b>					
<b>Área</b>	<b>segunda-feira</b>	<b>terça-feira</b>	<b>quarta-feira</b>	<b>quinta-feira</b>	<b>sexta-feira</b>
<b>Grande Grupo</b>	Ler história relevando as imagens	Pedir ajuda às crianças para lerem a história consigo	Pedir às crianças para lerem a história e gravar	Repetir	Passar a gravação da história contada pelas crianças
<b>Expressão Plástica</b>	Construir uma árvore com os materiais reunidos	Continuar	Ir ao exterior tirar fotografias às árvores da quinta	Ver as fotografias e reproduzir os frutos que vemos em pasta de modelar	Pendurar os frutos na árvore

A leitura e exploração diária de uma mesma história decorreu ao longo de duas semanas – estando o nosso programa de intervenção assente em duas

histórias: “A viagem da Sementinha” e “Onde Está? E os Contrários”. Através da repetição da história e de conceitos associados, as crianças atribuem um significado às palavras e conseqüentemente desenvolvem e expandem o seu vocabulário, a compreensão, o conhecimento do mundo e a imaginação. Conforme é estipulado no racional deste modelo (Linder, 1999), a exploração/repetição prolongada de uma mesma história – i.e., durante duas semanas - ao permitir um maior domínio sobre o tema e conseqüentemente maior confiança para cada um intervir e se expor perante o grupo. aumenta a probabilidade de participação das crianças.

Para crianças com atraso ou em risco de atraso no desenvolvimento, o currículo “Read, Play and Learn” mostra como incorporar modificações que vão de encontro às necessidades individuais de cada um. Foi com base neste banco de modificações/estratégias que procuramos, conjuntamente com a educadores, apoiar a participação e desenvolvimento da comunicação por parte da M. Na tabela 9 é dado exemplo de algumas adequações implementadas em função das atividades dinamizadas com o grupo (apresentadas integralmente no anexo 6) e outras - de caracter geral -que foram transversais a toda a intervenção.

**Tabela 9. Exemplo de adequações específicas e estratégias gerais para a promoção da participação e comunicação da M.**

Estratégias Específicas					
Área/ Dia	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
<b>Grande Grupo</b>	Ler história. Discutir como se formam as palavras que rimam	Ler história e deixar as crianças preverem as rimas	Ler história e deixar as crianças preverem as rimas	Ler história e omitir palavras para as crianças poderem prever	Mostrar as imagens e deixar que as crianças narrem a história
	Colocar questões sobre a historia, questionando as crianças individualmente (ex. onde estava o gato? Qual é a palavra que rima com arranhão?) Promover a alternância de turnos (ex. passagem de estafeta para que cada um responda na sua vez, levando a que a Maria perceba a sua vez no grupo)				
Área/Dia	segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
<b>Casinha</b>	Procurar fazer rimas com os diferentes objetos existentes	Continuar	Continuar	Feriado	Continuar
	Expandir e complexificar as produções linguísticas da criança, se ela diz “pão”, o adulto responde, por exemplo, “Sim, é o pão. Já reparaste que pão rima com fogão, melão ou feijão?”; Exagerar na pronúncia das diferentes palavras para a criança conhecer os movimentos				

	que a boca faz para falar.				
<b>Construções</b>	Usar as peças dos legos para promover o conhecimento dos advérbios de lugar e os contrários	Utilizar as cores das peças para fazer rimas, promovendo o conhecimento dos advérbios de lugar e os contrários	Usar os animais para promover o conhecimento dos advérbios de lugar e os contrários	Feriado	Continuar com o trabalho feito no início da semana
	Perguntar e comentar o que a criança está a fazer (“Quantas peças usaste?”, “Vamos colocar mais peças em cima ou em baixo?”, “acho que não conseguimos por aqui a peça, o que devemos fazer?” “podemos colocar a próxima peça no meio?”, “qual a construção maior?”) Promover alternância de turnos (ex. cada criança pega numa peça e na sua vez vai acrescentar uma peça à construção)				

#### **Estratégias Gerais**

1. Captar a atenção da criança antes de iniciar uma interação (contacto ocular, por exemplo) e esperar tanto tempo quanto necessário por uma resposta;
2. Perguntar e comentar o que a criança está a fazer (“quantas peças já usaste?”, “acho que não conseguimos por aqui a peça, o que achas que devemos fazer?”)
3. Colocar questões abertas sobre o que a criança está a fazer;
4. Repetir as tentativas de comunicação da criança, corrigindo eventuais erros gramaticais e de sintaxe, não esperando que a criança repita sempre que seja corrigida;
5. Combinar gestos com palavras;
6. Aumentar o vocabulário que a criança utiliza e combinar palavras para formar frases gradativamente mais complexas.

Foram realizadas reuniões quinzenais entre o autor do estudo e a educadora a fim de discutir a facilidade/ dificuldade na implementação de cada uma das atividades dirigidas ao grupo, bem como, de cada uma das estratégias desenhadas especificamente para a Maria e a sua eficácia.

## 2.4. ANÁLISE DE DADOS

### *Estudo de caso*

As entrevistas dirigidas aos educadores foram integralmente transcritas para posterior análise de conteúdo. Para categorizar o significado das mensagens encontradas no texto transcrito, baseamo-nos nas técnicas sistematizadas por Bardin (1977), especificamente: (i) o recorte da informação, ou seja, a escolha das unidades de significado; (ii) enumeração de regras, ou seja, a seleção das regras de contagem (a presença das unidades de significado e a sua frequência); (iii) classificação e agregação, ou seja, a escolha dos temas,

subtemas, das categorias e das subcategorias que organizam a análise. Os temas foram determinados à priori – i.e., dedutivamente a partir do guião de entrevista; e as categorias foram determinadas à posteriori – i.e., indutivamente a partir do discurso das respondentes.

Tabela 10. Exemplo do processo de categorização do texto.

Tema	subtema	categoria	subcategorias	Trecho ilustrativo
<b>Definição do brincar</b>	Papel	Oportunidade/ ferramenta para o desenvolvimento	competências interacionais	“aprendem a interagir com o outro”
			competências matemáticas	“aprendem competências matemáticas, o encher, o esvaziar, seriar objetos, fazer classificações”
			recriar/gestão rotinas	“aprendem a criar e recriar situações do quotidiano”

Para fins de fiabilidade do processo de codificação, o texto referente à transcrição de uma das entrevistas foi sujeito a uma análise independente por outro investigador. Previamente foi desenvolvido e discutido entre investigadores um codebook (vd. Anexo 9) – com explicitação dos conteúdos definidores de cada tema, subtema, categoria e subcategoria identificados previamente pelo autor. O quociente de acordo obtido inter-codificadores foi de 87%. Todos os pontos de discordância foram discutidos para que se alcançasse um consenso.

#### *Estudo de caso único*

Para examinar os efeitos da intervenção, procedeu-se à contagem da frequência em cada comportamento comunicativo nas diferentes observações e fez-se uso de gráficos que pudessem tornar clara a comparação entre a linha de base e o período de intervenção. Já a entrevista à educadora – para fins de validade social – foi sujeita a uma análise de conteúdo em moldes semelhantes aos anteriormente explicados.

## 2.5. PROCEDIMENTOS

Para iniciar o estudo de caso único foi pedida autorização à instituição (vd. Anexo 10), à educadora (vd. Anexo 11) e aos encarregados de educação (vd. Anexo 12) – através do envio de um ofício em que constava a apresentação do estudo e uma declaração de consentimento informado. Também às educadoras que participaram na entrevista, foi previamente enviada uma carta explicativa do estudo, acompanhada de consentimento informado (vd. Anexo 13).

Para iniciar o estudo de caso único - após obtenção dos respetivos consentimentos informados -, foi recolhida informação sobre a criança, através da consulta do seu processo e de uma conversa informal com a educadora. Esse constituiu o ponto de partida para uma primeira projeção de um programa de intervenção, cuja exequibilidade e adequabilidade (em função do plano de trabalhos já estabelecido para o grupo) foi discutida com a educadora e auxiliar de educação. Nessa discussão foram acordados por quem, como e quando poderia ser implementado o programa de intervenção.

À semelhança deste procedimento, para avançar com as entrevistas foi também previamente acordado os locais e momentos oportunos para as realizar. Durante as entrevistas foi utilizado com devida autorização um gravador afim de possibilitar a posterior transcrição das respostas.

Na recolha e no tratamento dos dados, quer no estudo de caso, quer das entrevistas, foram eliminados todos os dados que pudessem identificar os participantes.

## 3.RESULTADOS

### 3.1. ESTUDO DE CASO

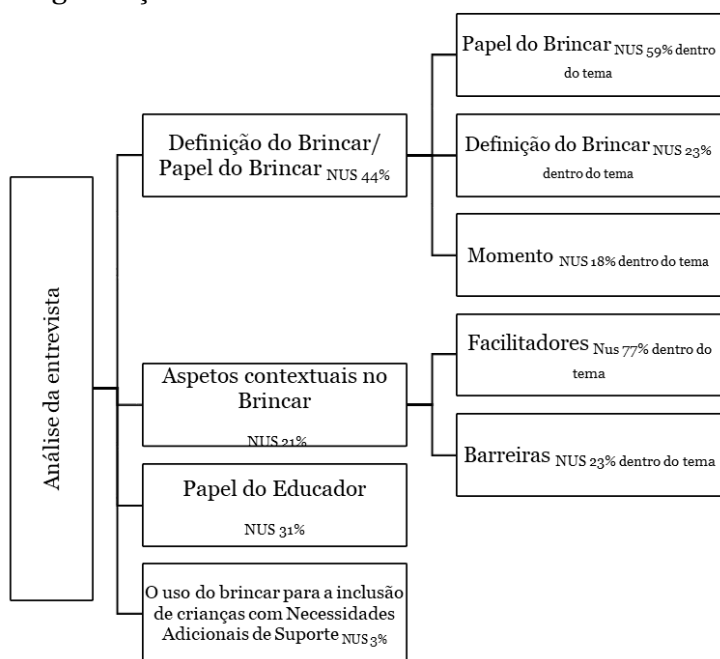
Tal como foi enunciado no método, as entrevistas centraram-se em quatro temas e cinco subtemas que foram dedutivamente determinados a partir do

próprio guião de entrevista. Será em torno deles que os resultados da análise de conteúdo serão apresentados.

Importa antes referir que a análise, na sua globalidade, incidiu sobre um corpo de texto com um total de 14017 palavras, dentre as quais foram identificadas 599 unidades de significado.

Como mostra a figura 11, o tema mais explorado – isto é, aquele que reúne mais unidades de significado - foi o tema “Definição do brincar, Papel do Brincar” (DBPB), com 44% das unidades de significado e dentro dele especificamente o subtema “Papel do brincar”, com 26% de unidades de significado, mereceu especial relevo. O segundo tema mais discutido foi o “Papel do Educador” (PE), com 31% de unidades de significado. Por último, aquele que reuniu menos unidades de significado foi o tema “O uso do brincar para a inclusão de crianças com Necessidades Adicionais de Suporte”, em apenas 3% das respostas.

Tabela 11: Organização da análise da entrevista



Tema: Definição do Brincar/ Papel do Brincar

Subtema - Papel do brincar

Em relação a este subtema foram identificadas 159 unidades de significado (26% do total de unidades de significado) que se organizaram em 5 categorias e 13 subcategorias.

Tabela 12. Categorias e frequência de unidades de significado no subtema Papel do brincar.

<b>Categoria</b>	<b>subcategorias</b>	<b>FUS; n<sup>o</sup> PM (*)</b>	<b>Trecho ilustrativo</b>
<b>Oportunidade/ ferramenta para o desenvolvimento</b>	Desenvolvimento da criança	12;6	“o brincar assume um papel primordial no desenvolvimento integral e integrado da criança”
	competências interacionais	19;8	Aprendem “a conviver em pequenos grupos, a fazer laços de amizade”
	competências matemáticas	7;3	“aprendem competências matemáticas, o encher, o esvaziar, seriar objetos, fazer classificações”
	recriar/gestão rotinas	13;8	“na área da casinha, o meu grupo desenvolve muitas brincadeiras de faz-de-conta. Por vezes imitam situações vivenciadas em casa outras vezes situações da creche – “o bebê não quer dormir”; “agora vamos comer a sopa toda”; “ele está a chorar””
	Competências sociais	10;6	O brincar “Tem uma grande importância em termos sociais”
	Competências emocionais	2;1	“e também uma forma de expressar emoções”
	Competências cognitivas	3;3	Desenvolvimento “cognitivo de cada criança”
	Competências sensoriomotoras	9;5	“Brincar ajuda a desenvolver capacidades sensoriais, motoras”
	Imaginação	7;5	“O brincar permite à criança usar a sua imaginação”
	Competências linguísticas	3;3	“saber desenvolver um discurso mais complexo”
<b>Oportunidades/ferramenta aprendizagem</b>	Aprendizagem cooperativa/com os outros	5;4	“aprende com os outros”
	Aprendizagem autónoma	3;1	“aprende sozinha”
	Desenvolvimento de competências	46;10	“é a partir dessa brincadeira que as crianças depois exploram competências nas diferentes áreas”
<b>Fim pedagógico</b>		4;5	“estou a começar a explorar o brincar como fim

			pedagógico de forma cada vez mais intencional”
<b>Oportunidade para conhecer a criança</b>		10;7	“O brincar tem um papel preponderante (...) conseguimos conhecer algumas das suas preferências, os seus limites e a sua personalidade”
<b>Brincar como ferramenta de inclusão</b>		6;5	penso que o brincar deve até ser uma boa estratégia para trabalhar com estas crianças

(\*) Frequência de unidades de significado; número de participantes que as mencionam

No que concerne ao papel do brincar, a categoria “oportunidade/ferramenta aprendizagem” foi aquela que foi identificada no discurso de todos os entrevistados, nomeadamente na subcategoria “Desenvolvimento de competências”, realçando o conceito de que “o brincar é uma atividade rica em aprendizagens” é através dela que a criança pode “ir descobrindo e aprendendo cada vez mais”.

#### *Subtema – Definição do brincar*

Em relação a este subtema foram identificadas 62 unidades de significado (10% do total de unidades de significado) que se organizaram em 10 categorias.

Tabela 13. Categorias e frequência de unidades de significado no subtema definição do brincar.

<b>Categoria</b>	<b>FUS; nº PM (*)</b>	<b>Trecho ilustrativo</b>
<b>Satisfação/felicidade no envolvimento</b>	9;5	Aprende a ser feliz
<b>Exploração do meio</b>	7;4	Brincar significa explorar o espaço livremente
<b>Espontaneidade</b>	17;10	Quando mais crescidos, o brincar deve ser mais espontâneo
<b>algo diferente oposto ao jogo</b>	4;4	às vezes eu sei que preferiam ficar a brincar em vez de fazer o jogo
<b>algo diferente/oposto às atividades estruturadas</b>	10;4	tem que haver tempo mais orientado, mais concentrado e mais tempo de brincadeira
<b>Gestão do tempo pela criança</b>	2;2	Tempo gerido por elas sob o olhar atento de pais, avós e educadores
<b>Necessidade da criança</b>	2;2	brincar é uma necessidade na rotina diária da criança
<b>Intencional</b>	3;3	Todos os momentos de brincadeira são utilizados com intencionalidade pedagógica

<b>Atividade natural da criança</b>	5;4	brincar é a forma natural como as crianças lidam no dia-a-dia com as coisas
<b>Lúdica</b>	3;2	eles vão descobrindo os dias da semana, vão contando, tudo isto de forma lúdica, tudo muito brincadeira

(\*) Frequência de unidades de significado; número de participantes que as mencionam

No que diz respeito à definição do brincar, a categoria “Espontaneidade” foi aquela que de um modo mais consensual apareceu no discurso dos entrevistados, remetendo para a ideia de que a motivação intrínseca e a iniciação pela criança são características definidoras do brincar: “jogo mais livre, onde a criança acaba por explorar livremente e por iniciativa própria cria as suas próprias brincadeiras em interação com o outro”.

#### *Subtema – Momento*

Em relação a este subtema foram identificadas 48 unidades de significado (8% do total de unidades de significado) que se organizaram em 9 categorias.

Tabela 14. Categorias e frequência de unidades de significado no subtema momento.

<b>Categoria</b>	<b>FUS; nº PM (*)</b>	<b>Trecho ilustrativo</b>
<b>Momentos estruturados</b>	5;4	aprendem a brincar em atividades mais orientadas, mas atividades orientadas pelo educador não significa que não sejam brincar
<b>Após o acolhimento</b>	3;3	As crianças do meu grupo têm oportunidade de brincar pela manhã no fim do momento em grande grupo, depois do acolhimento
<b>Após o conto</b>	1;1	Outras vezes temos a seguir ao acolhimento uma hora do conto e só depois da hora do conto é que as crianças vão brincar
<b>Todos os dias/em vários momentos</b>	20;8	Os momentos de brincadeira estão presentes nos diferentes momentos diários
<b>Momentos não estruturados/escolha livre</b>	7;3	as crianças escolhem no tempo de escolha livre a área da casa, vamos observar como a criança leva a cabo toda a sua brincadeira.
<b>Entre/após atividades estruturadas</b>	5;4	No meu contexto educativo as crianças têm oportunidade de brincarem após as atividades orientadas
<b>Recreio</b>	2;2	O momento do recreio sem imposição e de forma a que as crianças tenham espaço para brincarem como quiserem
<b>De tarde</b>	2;2	período da tarde (...) esse momento de brincadeira no período da tarde dá-nos muitas vezes dicas para o que trabalhamos depois nas atividades orientadas.

<b>Após a refeição</b>	3;2	No meu contexto educativo as crianças têm oportunidade de brincarem (...) após o momento da refeição
------------------------	-----	--

(\*) Frequência de unidades de significado; número de participantes que as mencionam

No que diz respeito ao momento, a categoria “Todos os dias/em vários momentos”, foi aquela que de um modo mais persistente apareceu no discurso dos entrevistados, remetendo para a ideia de que o brincar está imerso nas diferentes rotinas da sala de JI/Creche “Não há um momento específico em que eu digo, vou planificar este momento de brincar. Isso é tido em conta nos vários momentos e nas várias atividades que se propõe”. Surge igualmente associado aos momentos de atividades não estruturadas e estruturadas que em evidência surgem como as mais referidas em segundo e terceiro lugar nas categorias “Momentos não estruturados/escolha livre” e “Momentos estruturados”.

Tema: Aspetos contextuais do Brincar

*Subtema - Facilitadores*

Em relação a este subtema foram identificadas 99 unidades de significado (17% do total de unidades de significado) que se organizaram em 19 categorias e 2 subcategorias.

Tabela 15. Categorias e frequência de unidades de significado no subtema Facilitadores

<b>Categoria</b>	<b>Subcat.</b>	<b>FUS; nº PM (*)</b>	<b>Trecho ilustrativo</b>
<b>flexibilidade na rotina</b>		3;2	Existem sempre momentos em que a criança pode brincar quer estejam ou não contemplados nas planificações.
<b>escolha da área de brincar</b>		7;4	têm oportunidade de escolherem a área de interesse
<b>Rotinas de Transição</b>		2;2	Os momentos de brincadeira são iniciados pela indicação da educadora através de uma música para que este momento de transição seja realizado de modo progressivo.
<b>Formação de pequenos grupos</b>		6;3	privilegiamos sempre o pequeno grupo para que tenham sempre tempo para brincar, para que não estejam sempre em atividades estruturadas
<b>características do grupo</b>	Curiosidade	9;5	é um grupo que faz muitas questões, que é um grupo muito ativo, muito

			dinâmico, muito interessado, curioso
	Imaginação	5;2	este ano eu tenho um grupo atípico nesse sentido, ou seja, é um grupo muito criativo com uma enorme imaginação e recriam imensas situações do quotidiano.
<b>metodologia de trabalho de projeto</b>		3;1	nós privilegiamos uma metodologia de trabalho de projeto e depois nas diferentes áreas vamos explorando os interesses que eles vão demonstrando
<b>exploração de interesses</b>		9;7	estamos a ter em conta os seus interesses para conseguirmos gerar momentos de aprendizagem significativos na criança.
<b>materiais/organização da sala em áreas</b>		4;2	é a estruturação de áreas, áreas essas que surgem dos interesses que as crianças vão evidenciando
<b>espontaneidade do educador no brincar</b>		6;3	e incluo-me nas brincadeiras deles e entro no jogo simbólico
<b>seguir as iniciativas das crianças</b>		5;4	deixar-se levar pela brincadeira e não estar a pensar na competência, no conteúdo, no objetivo que quer alcançar
<b>introduzir novidades (materiais/nova organização)</b>		5;3	às vezes o que acontece é que com os mesmos materiais eles fazem a mesma coisa e nós observamos isso uma vez, um dia, outro dia e outro, portanto se calhar altura de o educador ou reorganizar o espaço, dar novos materiais
<b>orientações curriculares</b>		7;5	As orientações curriculares ajudam-te a organizar a tua prática. Se fores mais para o lado, mais para a esquerda, mais para a direita, vais em função do grupo, não é obrigatório seguir uma linha
<b>abordagem centrada na criança</b>		9;6	Para já tens sempre a criança no centro as tuas... as... aquilo que é melhor para ela, aquilo que lhe vai fazer melhor e depois tudo o resto se vai processando a partir daí
<b>Exploração dos espaços e materiais</b>		3;3	crianças escolhem livremente e encarnam o papel que querem.
<b>Orientar as crianças</b>		1;1	tudo depende como tu orientas,
<b>segmentação/alternância entre atividades</b>		3;2	meu grupo tem três a quatro momentos diários para brincar e a par disso ainda consegue realizar atividades orientadas
<b>Atividades estruturadas</b>		2;2	podemos criar atividades estruturadas que permitem a brincadeira das crianças
<b>equipa multidisciplinar</b>		2;2	houve ali algumas dúvidas e eu achei que era importante ter outra opinião para além da minha. Mas como nós trabalhamos com a ELI, encaminhamos as crianças, temos essa facilidade,
<b>Metodologia centrada no brincar</b>		8;3	A minha metodologia de ensino passa muito recorrer ao brincar para cativar o grupo. E é uma estratégia que tem funcionado

(\*) Frequência de unidades de significado; número de participantes que as mencionam

No que diz respeito aos Facilitadores, a categoria “exploração de interesses” foi aquela que de um modo mais frequente surgiu no discurso dos entrevistados, remetendo para a ideia de que através do brincar, os “objetivos que temos que trabalhar” tornam-se menos “pesados”, “difíceis” e são “mais atrativos para os miúdos o máximo possível”. Também a categoria “características do grupo” na subcategoria “curiosidade” tomou um especial relevo no discurso dos participantes, levando-nos a concluir que a implementação de momentos de brincar pode estar condicionada pela capacidade/abertura do grupo a estes momentos: “tendo em conta as características do meu grupo não tenho qualquer problema em implementar momentos de brincadeira”.

#### *Subtema - Barreiras*

Em relação a este subtema foram identificadas 29 unidades de significado (5% do total de unidades de significado) que se organizaram em 7 categorias.

Tabela 16. Categorias e frequência de unidades de significado no subtema

<b>Barreiras</b>		
<b>Categoria</b>	<b>FUS; nº PM</b>	<b>Trecho ilustrativo</b>
	<b>(*)</b>	
<b>necessidade de atividades estruturadas/jogo estruturado</b>	4;1	trabalhamos em pequeno grupo e vou chamando as crianças vou avisando com algum tempo para que possam parar, ir parando com a brincadeira, nem sempre gostam, às vezes eu sei que preferiam ficar a brincar em vez de fazer o jogo, mas também tem que ser
<b>centralização excessiva do brincar na promoção de competências</b>	4;3	Penso que o maior desafio se centra no momento de colocar em prática, pois muitos pais estão ligados a outras visões de educação, muito mais aproximadas do primeiro ciclo.
<b>atividades excessivamente longas</b>	2;1	queremos fazer muitas atividades numa semana ou muitas atividades num dia e depois esquecemo-nos que “ok, mas eu hoje não me sentei a brincar com eles”, ou, não estive a vê-los brincar, porque também percebemos muito das crianças ao vê-los brincar
<b>Burocracias</b>	4;3	quando terminei o curso e não havia o tipo de burocracia que existe agora.
<b>Dificuldade em acompanhar as crianças no brincar</b>	3;1	os problemas acontecem nas áreas em que as crianças estão a brincar livremente e o educador não estava presente
<b>Objetivos desadequados</b>	4;2	Há coisas que nós temos que trabalhar, objetivos que temos que trabalhar, eu posso não concordar muito bem com eles
<b>Desconhecimento</b>	8;6	Para mim há sempre, há sempre uma barreira grande que

<b>sobre estratégias/ orientações</b>		nós vamos sempre tentando superar e que era isto que eu te estava agora a dizer e que acho que sim, que são encontrar as estratégias adequadas
---------------------------------------	--	--

(\*) Frequência de unidades de significado; número de participantes que as mencionam

Relativamente ao tema Barreiras, a categoria que mais recorrentemente apareceu no discurso dos participantes foi “desconhecimento sobre estratégias/ orientações”, onde os educadores revelam dificuldades em conhecer e usar as novas orientações curriculares, desenvolvendo um trabalho centrado no brincar. Também a categoria “Burocracias” foi identificada por algumas respondentes, remetendo para a ideia da dificuldade sentida em centrar o trabalho “na criança e não no elevado número de papeis que hoje temos para preencher”. Em igualdade de frequência temos também a categoria “centralização excessiva do brincar na promoção de competências” revelando que “há uma tendência muito grande de nas escolas escolarizar, entre aspas, por exemplo principalmente os cinco anos”

Tema: Papel do Educador

Em relação a este tema foram identificadas 183 unidades de significado (31% do total de unidades de significado) que se organizaram em 17 subtemas.

Tabela 17. Subtemas e frequência de unidades de significado no tema Papel do Educador

<b>Subtemas</b>	<b>FUS; nº PM (*)</b>	<b>Trecho ilustrativo</b>
<b>gestão numero de crianças por área</b>	5;3	O meu grupo distribui-se por áreas, respeitando o número de crianças permitido e estabelecido desde o início do ano
<b>gestão do tempo em cada área/tarefa</b>	8;3	A gestão de tempo das brincadeiras é feita pelo educador que avalia se é necessário mais tempo ou menos tempo de brincadeira.
<b>Mediação da interação</b>	29;8	tentam gerir os conflitos que vão surgindo, recorrendo ainda muito ao adulto
<b>estruturação do brincar</b>	7;4	Inicialmente quando são mais pequenos devemos orienta-los para que saibam brincar, como se utilizam e para que servem os brinquedos
<b>brincar em parceria com as crianças</b>	6;4	Claro que o adulto está (...) para brincar também com eles
<b>modelar/complexificar o brincar</b>	17;8	outras vezes interferir no sentido de modelar, ou seja, como é que podemos enriquecer esta brincadeira
<b>refletir/explorar o conteúdo/competências</b>	16;10	Procuro que as crianças reflitam o que pretendem fazer e qual o seu objetivo e tento perceber se foi alcançado e que dificuldades existiram.
<b>exploração de</b>	5;5	ajudar as crianças a perceber que cada um com as suas

<b>preferências</b>		características, cada um com as suas preferências
<b>promover satisfação</b>	2;2	na construção de uma brincadeira mais engraçada em que todos se divertem
<b>Adaptar práticas às necessidades</b>	21;10	a sala foi organizada em função daquilo que eu sei que são as características deles
<b>organização do espaço/materiais</b>	11;6	ao planejar, temos que planejar também o material que dê para eles brincarem, que a exploração também seja brincar porque isto vai motivar mais as crianças
<b>planeamento de atividades</b>	11;8	no planeamento de atividades centradas no brincar que permitem à criança brincar
<b>Promover a autonomia de escolhas da criança</b>	7;5	dando à criança liberdade de escolha tanto a nível de atividade como materiais
<b>Promover aprendizagens</b>	4;4	Tens que criar um conjunto de estratégias que os leve a chegar ao mesmo sitio que os outros e para não sentirem que são diferentes daqueles mais crescidos,
<b>Facilitador/orientador</b>	28;9	O educador tem como função ser o orientador, o facilitador
<b>Conhecer a criança/grupo</b>	4;4	ao observar as crianças “o educador poderá aperceber-se das características individuais de cada um”
<b>Promover a inclusão</b>	2;2	se não houver um trabalho direcionado com vista à inclusão, vai haver exclusão

(\*) Frequência de unidades de significado; número de participantes que as mencionam

Relativamente ao tema Papel do Educador, o subtema que foi referido por todas as participantes foi “Adaptar práticas às necessidades”, remetendo-nos para a ideia de que enquanto educadores “podemos fazer esforços (criar) estratégias interessantes, estratégias que promovem o brincar”. Por seu lado, aquele subtema que mais unidades de significado teve foi “Mediação da interação”, seguido de muito perto pelo subtema “Facilitador/orientador”, remetendo-nos para a ideia de que o educador deve ser “mais orientador, facilitador, alguém que proporciona, dá o caminho e os acessos à descoberta”, aquele que proporciona oportunidades de interação com o meio físico e humano que rodeia a criança.

Tema: O uso do brincar para a inclusão de crianças com Necessidades Adicionais de suporte

Em relação a este tema foram identificadas 19 unidades de significado (3% do total de unidades de significado) que se organizaram em 7 categorias.

Tabela 18. Subtemas e frequência de unidades de significado no tema O uso do brincar para a inclusão de crianças com Necessidades Adicionais de suporte

Subtemas	FUS; n <sup>o</sup> PM (*)	Trecho ilustrativo
<b>Crianças adaptam-se</b>	3;3	Não acho que exista qualquer problema porque as outras

		crianças têm uma grande capacidade de adaptação
<b>Barreiras sociais</b>	1;1	As crianças adaptam-se e não vem as barreiras que muitas vezes os adultos conseguem ver.
<b>dificuldade de implementação</b>	1;1	Considero que em alguns casos é complicado, principalmente crianças com algumas características de maior oposição, de desafio, com comportamentos desajustados, muitas vezes comportamentos mais agressivos
<b>Dificuldade na gestão no grupo</b>	2;2	Considero existirem barreiras em “Alguns casos que necessitem de regras
<b>Necessidade de apoio individualizado</b>	4;3	Por vezes as crianças com atraso no desenvolvimento não conseguem iniciar a sua brincadeira espontaneamente ou a pedido
<b>pares promovem inclusão</b>	7;7	as brincadeiras entre pares são uma excelente oportunidade para promover a inclusão
<b>Falta de recursos</b>	1;1	As barreiras que tive oportunidade de experienciar pelo fato de trabalhar com estas crianças prenderam-se mais com a falta de mais recursos humanos

(\*) Frequência de unidades de significado; número de participantes que as mencionam

Relativamente ao tema O uso do brincar para a inclusão de crianças com Necessidades Adicionais de suporte, o subtema que foi referido com mais frequência foi “pares promovem inclusão”, remetendo para a ideia que “sem os pares não é, sem os amigos, nada feito, porque a inclusão é, a inclusão é isso mesmo, é, é estar com os pares, é brincar com os pares , é a brincar com os pares que nós aprendemos, é a brincar que eles aprendem , é a brincar que eles adquirem competências , é a brincar que... portanto se eles não estão com os pares, se estão sozinhos, não estão a aprender, ou pelo menos estão a aprender menos.”.

### 3.2. ESTUDO DE CASO ÚNICO

Partindo do principio deste estudo em que o brincar é um impulsionador de aprendizagens e competências, privilegamos o contexto natural de uma sala de Jardim de Infância, em que a criança interage com diferentes atores que fazem parte do grupo em que está inserida, os pares e os adultos, bem como com diferentes espaços e materiais.

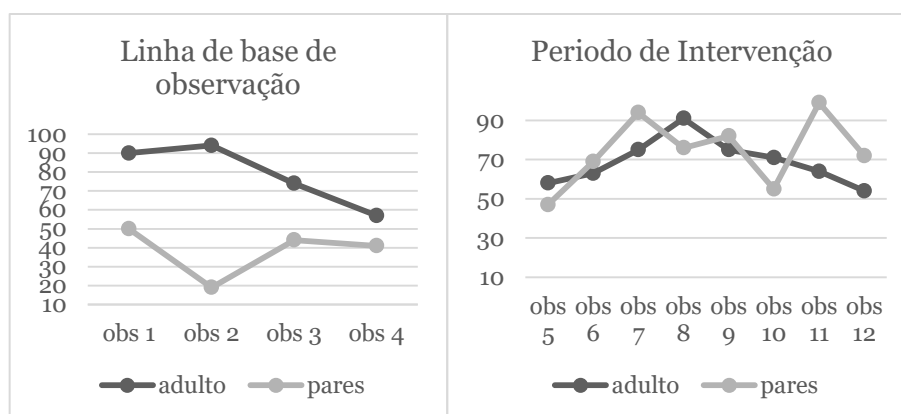
A intervenção testada visava a implementação de um programa pedagógico baseado no brincar inspirado na proposta “Read, Play and Learn” de Toni

Linder, com individualização de estratégias facilitadoras da comunicação em relação ao caso observado. Esta intervenção teve por referências dois períodos:

- Linha de base do comportamento (A) – constituído por quatro observações
- Período de intervenção (B) – constituído por oito observações

Numa análise global e fazendo somatório de todos os atos comunicativos observados (figura 1), podemos verificar que antes da intervenção os atos comunicativos aconteciam frequentemente e de uma forma muito díspar quando comparando os adultos e os pares. Esta disparidade, como é possível verificar, foi sendo atenuada ao longo do período de intervenção, sendo muito mais equilibrada.

Figura 1. Ocorrência de atos comunicativos



As mudanças mais significativas (tabela 19) deram-se nos comportamentos: “Faz alternância entre turnos” e “Resposta verbal” - onde verificamos um aumento no número de atos comunicativos, existindo uma diferença de médias de 16,3 e 7,6 respetivamente, entre a linhas de base e o período de intervenção. Também são de ressaltar as mudanças nos atos comunicativos “Pede atenção/Faz contacto ocular/Toque” e “Pede ajuda/solicita informação”, onde as médias de ocorrência diminuíram, existindo uma diferença de médias de -9,5 e -0,7 respetivamente. Podemos atribuir estes resultados a um aumento de confiança por parte da criança para se expor perante o grupo e

também a um aumento na sua autonomia relativamente aos pares e aos adultos.

Tabela 19. Média de atos comunicativos

Atos comunicativos	Pré	Pós	Diferença médias
	Média	Média	M2-M1
1.Pede atenção/Faz contacto ocular/Toque	28,3	18,8	-9,5
2.Pede ajuda/solicita informação	1,3	0,6	-0,7
3.Segue instruções	4,8	5,8	1
4.Resposta verbal	11,5	19,1	7,6
5.Resposta não verbal	4	4,9	0,9
6.Toma iniciativa verbal	16,3	16,5	0,2
7.Toma iniciativa não verbal	2,3	4,3	2
8.Faz questões	1	1,5	0,5
9.Faz comentários	16,8	17,3	0,5
10.Faz alternância entre turnos	8	24,3	16,3
11.Recusa/negação verbal	1,8	2,3	0,5
12.Recusa/negação não verbal	1	0,5	-0,5
13.Comportamentos disruptivos	0,8	1,6	0,8
14.Sorrisos	19,5	20,9	1,4
15.Outros comportamentos comunicativos	0,3	0	-0,3

Os atos comunicativos dirigidos aos adultos (tabela 20) sofreram um decréscimo em relação à linha de base, sendo que a diferença de médias foi de -9,9. Por sua vez, os atos comunicativos em relação aos pares sofreram um aumento significativo, situando-se a diferença de médias nos 30,8.

Tabela 20: Média de atos comunicativos adultos/pares

Atos comunicativos	Pré	Durante	Diferença médias
	Média	Média	M2-M1
Adultos	78,8	68,9	-9,9
Pares	38,5	69,3	30,8

Interessa também analisar se esta mudança na comunicação foi mais ou menos expressiva em função dos momentos de brincar (tabela 21). o momento onde ocorreu maior diferença nos atos comunicativos foi na atividade não orientada.

Tabela 21. Atos comunicativos nos diferentes momentos

Legenda: P – Pré; PI – Pós intervenção

	Acolhimento				Lanche				Orientada				Não orientada			
	Adultos		Pares		Adultos		Pares		Adultos		Pares		Adultos		Pares	
	P	PI	P	PI	P	PI	P	PI	P	PI	P	PI	P	PI	P	PI
Pede atenção/ Faz contacto ocular/Toque	16	20	15	16	21	19	15	25	11	17	17	13	14	18	4	22
Pede ajuda/solicitada informação						2			2	3			3			
Segue instruções		11			4	11			5	12			10	13		
Resposta verbal	9	24		16	8	19	5	19	6	20		15	16	21	2	17
Resposta não verbal	3	7		3		11		6	6	2	3	4	4			5
Toma iniciativa verbal	8	10	4	17	5	10	14	29	9	19	2	14	17	15	6	18
Toma iniciativa não verbal	2	1		11		3	2	5	1	2		4		3		5
Faz questões	1	1			1					5		1	2	3		2
Faz comentários	14	10	2	13	7	19	8	29	12	15	7	15	12	12	5	26
Faz alternância entre turnos	9	25		20	5	27	8	26	3	24		19	7	28		24
Recusa/negação verbal	1	2		1	1	1	1			3	1		2	4	1	3
Recusa/negação não verbal						1					3		1			
Comportamentos disruptivos		1		3			2	3				2	1			4
Sorrisos	16	22	5	24	12	19	7	39	12	17	7	10	13	13	6	23

Conforme podemos verificar na tabela 22, foi no momento atividade não orientada que maior diferença existiu na média de atos comunicativos.

Tabela 22: Média dos atos comunicativos em cada momento

Momentos	Média Pré	Média Pós	Diferença de médias
Acolhimento	26,5	32,3	5,8
Lanche	32,3	40,3	8,0
Atividade Orientada	31,5	29,8	-1,7
Atividade Não Orientada	27,0	35,9	8,9

### 3.3. VALIDADE SOCIAL DA INTERVENÇÃO

Ao longo da intervenção foram feitas reuniões quinzenais com a educadora, nos quais foram feitas notas qualitativas sobre a facilidade e utilidade do programa (vd. Anexo 14). Em termos gerais o parecer da educadora revelou uma apreciação positiva sobre o programa em relação ao grupo “O grupo esteve muito recetivo às atividades propostas (...) as estratégias pareceram-me ser adequadas para o grupo e (...) também as atividades foram adequadas aos objetivos de desenvolvimento que eu pretendia trabalhar com eles” e em relação à Maria especificamente “Também penso que as estratégias foram as adequadas porque para além de serem para o grupo previam um apoio individualizado para a Maria e levavam-nos a refletir sobre o nosso comportamento para com ela, como por exemplo as perguntas que devíamos fazer diretamente à Maria para ajudar a que ela participasse mais.”.

Como dificuldades na implementação realçou a duração da implementação do programa, “Aquilo que eu achei menos positivo foi o facto de ser um programa de duas semanas em que estamos a trabalhar sempre sobre o mesmo tema. Também tem muito a haver com o grupo, se calhar se fosse um outro grupo fazia sentido estarmos a trabalhar sobre a mesma história durante duas semanas, mas para este tornou-se muito extenso”. Este aspeto foi resolvido na terceira e quarta semana de intervenção, em que foi feita uma divisão da história, sendo contada uma primeira parte na semana três e uma

segunda parte na semana quatro, levando a que na reunião destas semanas a educadora referisse não ter encontrado aspetos menos positivos ao programa de intervenção.

## **4. DISCUSSÃO**

Conforme foi antes referido, o objetivo deste estudo visava (i) analisar a perspetiva dos educadores sobre a implementação de práticas centradas no brincar, bem como (ii) implementar um programa de intervenção baseado numa abordagem centrada no brincar, procurando definir linhas orientadoras que possibilitem a sedimentação e rotinização de boas práticas neste domínio de atuação.

Em relação ao tema Definição do Brincar/Papel do Brincar, relativamente ao subtema Papel do Brincar, a análise de conteúdo desenvolvida evidenciou que a subcategoria identificada por todos os educadores de infância, “Desenvolvimento de competências”, nomeadamente no que concerne à importância do brincar na aquisição de aprendizagens e competências. Esta perspetiva sobre o brincar já havia sido evidenciada por diversos autores (Queiroz, 2006, Gusso & Schuartz, 2010), quando os seus estudos refletiram sobre a importância do brincar na relação que a criança estabelece com o meio e com os outros, na compreensão que faz dos objetos que a rodeiam, na aprendizagem e adaptações que faz para agir e interagir no mundo que a rodeia.

Este aspeto encontra-se em concordância com o Estudo de caso único, pois no que concerne à ocorrência de atos comunicativos, a M. durante o período de intervenção foi aumentando a sua participação, tendo aumento na sua autonomia relativamente aos pares e aos adultos.

Dentro deste mesmo tema, mas no subtema Definição do Brincar, a categoria “Espontaneidade” foi aquela mais realçada pelos educadores quanto ao brincar, nomeadamente ao seu carácter livre e de iniciativa própria. Neste mesmo sentido, Kishimoto (1994) já nos havia referido que o brincar é uma atividade espontânea do ser humano, associada ao lúdico e à diversão.

Ainda dentro deste tema, o subtema Momento, levou-nos a concluir que o brincar está presente “Todos os dias/em vários momentos”, imerso nas rotinas do Jardim de Infância/Creche, em todos os momentos estruturados e não estruturados pelo educador. Esta ideia retirada da análise de conteúdos desenvolvidas vai de encontro a Kelly-Vance & Ryalls (2014), quando referem que o brincar é o contexto natural da criança, representa uma parte importante da sua criança rotina, bem como para a ocorrência de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Passando para o tema Aspectos Contextuais do Brincar, relativamente ao subtema Facilitadores, a categoria “Exploração de interesses” evidenciou-se no discurso dos entrevistados, nomeadamente quanto à ideia de planificar as atividades indo de encontro aos interesses do grupo, tornando os objetivos mais atrativos para as crianças. Kishimoto (1994) partilhava desta opinião ao afirmar que deve ser a criança a definir o seu jogo, tornando-o assim mais motivador e interessante para ela. O estudo de caso único vai de encontro a este autor, havendo um aumento de atos comunicativos da M. nos momentos de atividade não orientada, onde a criança optava pela atividade a desempenhar.

Dentro deste mesmo tema, mas relativamente ao subtema Barreiras, a categoria mais recorrente no discurso dos educadores foi “desconhecimento sobre estratégias/orientações”, evidenciando a dificuldade que os profissionais sentem em implementar práticas pedagógicas centradas no brincar, pois a “Centralização excessiva do brincar na promoção de competências”, leva a que os profissionais se centrem demasiado no conteúdo e esqueçam que as crianças devem brincar por brincar, experimentar e divertir-se. Este facto já havia sido referido por Singer (2005) que interligava os conceitos de brincar e aprender, mas que alertava para o facto de o educador se focar essencialmente no carácter educativo do brincar, perdendo-se assim a sua ludicidade, a sua característica principal.

Relativamente ao tema Papel do Educador, a análise de conteúdo evidenciou dois subtemas: “Mediação da interação”, seguida de muito perto pela categoria “Facilitador/orientador” que nos remetem para a ideia de que o educador deve proporcionar oportunidades à criança, deixando-a explorar o que a rodeia, mas de forma desafiadora. Algumas das estratégias encontradas no discurso dos nossos participantes evidenciam a importância de, por

exemplo, organizar o espaço e os materiais em função das características do grupo, de forma a enriquecer as experiências. Vários foram os autores que referiram anteriormente estas características do papel do educador (Kishimoto, 1994; Rabello e Passos, s/d; Sendil & Arden, 2012) ao mencionarem que o educador deve ser um desafiador, mediador e facilitador das experiências que a criança vai tendo: organizando o espaço e disponibilizando materiais motivadores, mediando as interações e definindo regras. Desta forma a criança é capaz de desenvolver as suas competências e capacidades. No estudo de caso único, os facilitadores mais destacados e implementados visaram sobretudo a organização dos materiais, sendo feita uma exploração orientada dos materiais disponíveis.

Por último, no tema O uso do brincar para a inclusão de crianças com Necessidades Adicionais de suporte, o subtema que mais se evidenciou nas respostas obtidas foi “Pares promovem inclusão”, evidenciam que os educadores atribuem às brincadeiras com os pares a capacidade das crianças se desenvolverem, pois, é através desta interação durante o brincar que a criança se integra e é desafiada pelos pares, adquirindo novas competências. Vários autores (OCEPE,2016; Pereira e Cadima, 2015; Batchelor & Salathiel, 2006), evidenciam isto mesmo, os pares promovem a inclusão, funcionam como facilitadores, promotores de competências (linguísticas, sociais, interacionais) e mediadores nos momentos de brincar espontâneos ou orientados.

A implantação do programa “Read, Play and Learn” (Linder, 1999) no estudo de caso único teve efeitos positivos na M. uma vez que a criança aumentou os seus atos comunicativos, deixando de se apoiar tanto no adulto (levando a um decréscimo em relação à linha de base), e dirigindo de uma forma mais sistemática os seus atos comunicativos para os pares.

## CONCLUSÃO

Com este estudo podemos salientar como aspetos definidores do uso do brincar em contexto pré-escolar o papel preponderante do brincar no desenvolvimento da criança, nomeadamente enquanto promotor de desenvolvimento de competências na criança, bem como o papel do educador enquanto mediador, facilitador e orientador das atividades e do grupo.

Para além disso, pudemos comprovar, através de um estudo de caso único, a sugestão de efeitos positivos ao nível do desenvolvimento da linguagem e da autonomia da criança com a implementação de um programa de intervenção baseado no brincar “Read, Play and Learn” (Linder, 1999). Os nossos resultados mostram que apenas com quatro semanas de intervenção houveram diferenças sobretudo notadas ao nível da autonomia e confiança da criança para tomar iniciativas verbais, nomeadamente na alternância de turnos e na resposta verbal.

Como limitações é importante considerar: (i) o facto da amostra no estudo de caso contemplar um número reduzido de educadores; a eventual expansão do estudo a um método de focos grupo poderá aumentar a profundidade das reflexões acerca do tema; (ii) o tempo limitado na implementação do programa bem como a concomitância de outros planos interventivos podem ter influenciado os resultados; (iii) o facto de não termos feito uma comparação no desenvolvimento dos pares em relação à M. na implementação da intervenção não nos permitiu comprovar os efeitos do programa numa criança sem restrições ao nível da linguagem; (iv) não termos alargado o estudo a um grupo de crianças com restrições ao nível da linguagem. A eventual expansão do estudo a um grupo de crianças com restrições ao nível da linguagem poderá ampliar as evidências relacionadas com os efeitos duma prática centrada no brincar no processo de inclusão de crianças com necessidades adicionais de suporte.

## **BIBLIOGRAFIA**

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Batchelor, D., Salathiel, J. (2006). I just want my child to be invited to a birthday party! User Friendly Strategies to Promote Social Inclusion. Paper presented at the anual conference Early Childhood intervention (victorian chapter), Melbourne.

Caicchia, Durlei de Carvalho (s/d). *O desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida*. UnEsp – Universidade Estadual Paulista.

Duarte, J. (2009). *O jogo e a criança - Estudo de Caso*. Escola Superior de Educação João de Deus. Mestrado em Ciências da Educação Supervisão Pedagógica.

Fesseha, E., Pyle, A. (2016) Conceptualising play-based learning from kindergarten teachers' perspectives, *International Journal of Early Years Education*, 24:3, 361-377, DOI: 10.1080/09669760.2016.1174105

Fino, C.N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol 14, nº2, 273-291

Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Toy industry of Europe

Gusso, S.F.K.; schuartz, M.A (2010). *A criança e o lúdico: a importância do brincar*. Revista Digital: PUCPR: Curitiba.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2004). *Educar a criança (3ª edição)*; Serviço de educação Fundação Calouste Gulbenkian; Lisboa

<http://www.highscope-portugal.org/pt-pt/>, no dia 3 de abril de 2017.

[https://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca\\_2004.pdf](https://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca_2004.pdf), no dia 4 de maio de 2017

Kelly-Vance, L., & Ryalls, B. O. (2014). Best practices in play assessment and intervention. In P. Harrison & A. Thomas, (Eds.), *Best practices in school psychology: Data-based and collaborative decision making*. National Association of School Psychologists. Bethesda, MD.

Kishimoto, T (1994). "O jogo e a educação infantil". *PERSPECTIVA*. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128

Kuhaneck H. M., Tanta, K.J., Coombs. A. K., Pannone, H. (2013) A Survey of Pediatric Occupational Therapists' Use of Play, *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 6:3, 213-227

Linder, T. (1993a). *Transdisciplinary play-based assessment: A functional approach to working with young children* (2nd ed). Baltimore: Brookes.

Linder, T. (1999). *Read, Play and Learn – Storybook Activities for young children*. Paul H Brookes Publishing Co., Inc.

Lohmander, M. K. e Samuelsson, I. P. (2015) *Play and learning in early childhood education in sweden*. University of Gothenburg, Gothenburg, Sweden. *Psychology in Russia: State of the Art* Volume 8, Issue 2, 2015

Miguel, V., Leote, P., Baptista, A., Farrancho, C. (1989) *Idade, Índice Sociométrico e Jogo na Casinha das Bonecas - Estudo Exploratório*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada *Análise Psicológica*, 7 (4), 591-593

ME/DGE (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE)

Oddo, J.M. & Castleberry, L. (2010). *The importance of Play in the Development of Language Skills*. *Speech-Language Pathology Intern*, Atlanta Speech School.

Pereira, M., Cadima, J. (2015). *Aumentar as oportunidades de comunicação nos momentos de brincadeira - descrição de um programa de intervenção*. ESE-IPP – Porto

Peters, L. (2009). *Brincar para quê? Escola é lugar de aprender! Estudo de caso de uma brinquedoteca no contexto escolar*. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis.

Pontes, V., Alencar, D. (s/d) *O brincar na educação infantil: um olhar sobre os(as) professores(as) e sua prática pedagógica*. <http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/10%20Inf%C3%A2ncia%20e%20oLudicidade/O%20brincar%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil.pdf>

Pyle, A., Bigelow, A. (2015). *Play in Kindergarten: An Interview and Observational Study in Three Canadian Classrooms*. *Early Childhood Educ J* (2015) 43:385–393

Queiroz, N., Maciel, D., Branco, A. (2006) *Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista*. Universidade de Brasília. *Paidéia (Ribeirão Preto)* vol.16 no.34 Ribeirão Preto May/Aug. 2006

Rabello, E., Passos, J. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em «<http://www.josesilveira.com>», no dia 3 de abril de 2017.

Sandall, S. R. (2003). Play Modifications for Children with Disabilities. National Association for the Education of Young Children. [www.naeyc.org](http://www.naeyc.org)

Sendil, C., Erden, F. (2012) Preschool teachers' strategies to enhance social interaction skills of children during playtime. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 47. 918 – 923

Singer, E. (2015). Play and playfulness in early childhood education and care Psychology in Russia: State of the Art. Volume 8, Issue 2, University Utrecht, Utrecht, The Netherlands

Souza, C (s/d). A importância do brincar e do aprender das crianças na educação infantil. [http://facsao paulo.edu.br/media/files/58/58\\_161.pdf](http://facsao paulo.edu.br/media/files/58/58_161.pdf)

The Rick Hansen Foundation (2016) Let's Play: The Importance of Inclusive Playgrounds. In <https://www.rickhansen.com/Our-Work/School-Program/Accessible-Play-Spaces/Lets-Play-Inclusive-Playgrounds>

Weisberg, D., Hirsh-Pasek, K. e Golinkoff, R. (2013). Guided Play: Where Curricular Goals Meet a Playful Pedagogy. The Authors Journal Compilation. International Mind, Brain, and Education Society and Blackwell Publishing, Inc. Volume 7—Number 2

Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M., Verma, M. (2012) The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations. University of Cambridge

**NM**