

Os pais e a importância do Brincar:
perceções de um grupo de pais de crianças
até aos seis anos
Paula Cristina Correia de Matos

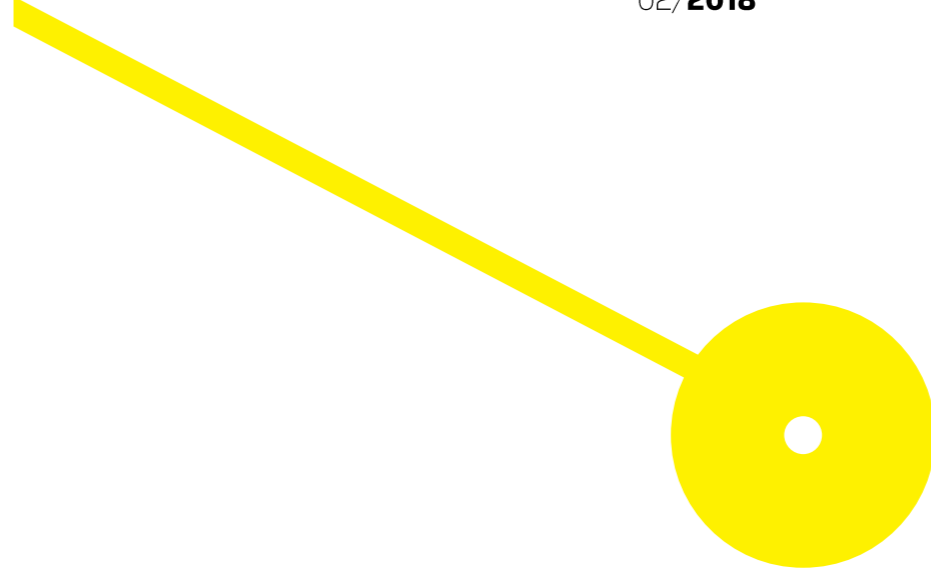
02/2018

Paula Cristina Correia de Matos. Os pais e a importância do Brincar: perceções
de um grupo de pais de crianças até aos seis anos

Os pais e a importância do Brincar: perceções de um grupo de pais de crianças até aos seis anos

Paula Cristina Correia de Matos

02/2018



ESCOLA SUPERIOR DE SAÚDE DO PORTO

INSTITUTO POLITÉCNICO DO PORTO

Paula Cristina Correia de Matos

Os pais e a importância do Brincar: perceções de um grupo de pais de crianças até aos seis anos

Dissertação submetida à Escola Superior de Saúde do Porto para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Terapia Ocupacional, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria João Trigueiro, Professora na Escola Superior de Saúde, Politécnico do Porto.

Fevereiro, 2018

"É bom crescer com os pés na Terra e com a cabeça na Lua. Com projetos e com sonhos. Com a vista na ponta dos dedos, descobrindo os intestinos das coisas, e perguntando «porquê?» (muito para além da idade dos porquês). É bom ser pequeno e grande, mas ser criança (por dentro) para sempre." (Sá, 2000)

Resumo

Brincar é a principal Ocupação da criança e, como tal, é essencial ao seu desenvolvimento. Porém, atualmente, as sociedades modernas deparam-se com mudanças socioeconómicas e culturais aliadas ao paradoxo da expansão e desenvolvimento tecnológicos, e a uma crescente tendência para se colocar maiores exigências ao desempenho da criança, do ponto vista educacional. Mediante o olhar dos intervenientes nos contextos de vida da criança, essas mudanças podem traduzir-se em barreiras à sua participação no Brincar, e determinar os tipos de brincadeiras adotados, a escolha dos brinquedos utilizados, e condicionar o tempo e espaços destinados à brincadeira livre. É neste sentido que o presente estudo visa compreender que importância atribuem os pais de crianças até aos seis anos ao Brincar, enquanto promotor do desenvolvimento infantil.

Este estudo, de cariz qualitativo, segue o método de Descrição Qualitativa. A amostra é constituída por vinte participantes, pais de crianças até aos seis anos, residentes no distrito do Porto. Foi utilizada a entrevista semiestruturada como instrumento de recolha de dados com posterior análise de conteúdo com categorização *a posteriori*, para interpretação e discussão dos dados obtidos.

Da análise dos resultados ficou claro que os pais de crianças em idade pré-escolar reconhecem maior importância à participação da criança em atividades lúdicas de carácter estruturado e educativo em detrimento de um Brincar livre. Consta-se também a substituição de um Brincar ativo ao ar livre por outro mais sedentário, em contextos mais controlados e que o tempo de brincadeira entre pais e filhos é reduzido em função das densas rotinas familiares. Verificou-se também a introdução cada vez mais precoce de dispositivos de carácter tecnológico, em detrimento de outras formas de Brincar.

Face aos resultados, parece ser fundamental sensibilizar os pais para os benefícios de um Brincar mais ativo, promovendo o Brincar livre enquanto promotor do desenvolvimento infantil; apelar à existência de um equilíbrio entre as horas que são dedicadas às atividades estruturadas; promover a existência de espaços de qualidade nas cidades destinados ao Brincar; e alertar para as consequências da utilização de dispositivos multimédia.

Palavras – chave: Brincar; Criança; Desenvolvimento infantil; Infância; Pais.

Abstract

Play is a child's primary occupation, and so it is essential to development. However, nowadays, modern societies are facing socio-economic and cultural changes allied with the paradox of technological expansion and development, and with a growing tendency to place greater demands on the educational performance of the child.

Through the view of the participants in the children's life contexts, these changes can be barriers to their participation in Play, and determine the type of play, the choice of the toys, and influence the time and space intended for free play. Thus, the present study aims to understand the importance parents of children up to six years of age give to play as a promoter of child development.

This qualitative study follows the Qualitative Description Method. The sample consists of twenty participants, parents of children up to six years of age, living in the district of Porto. A semi-structured interview was used as a data collection tool with subsequent analysis of content with a *posteriori* categorization, for interpretation and discussion of the data obtained.

From the analysis of the results, it was clear that the parents of preschool children recognize more importance to the participation of the child in playful activities with structured and educational character, in detriment of free play.

It was also observed the substitution of an active play outdoors by a more sedentary one, in more controlled contexts, and that the playtime between parents and children is reduced due to the family's routines. There has also been an increasingly early introduction of technological devices in detriment of other forms of play.

Given the results, it seems fundamental to make parents aware to the benefits of playing more actively, promoting free play to stimulate the child's development; to call for the existence of a balance between the hours that are dedicated to structured activities; to promote the existence of quality spaces in the cities destined to Play; and to warn for the consequences of using multimedia devices.

Keywords: Play; Child; Child Development; Childhood; Parents

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria João Trigueiro pela orientação, pelo incansável apoio nesta fase, pela sua experiência e conhecimento que me foram transmitidos.

Aos meus pais pela confiança, e à minha irmã pela paciência.

Aos meus amigos, por serem presença constante.

Aos “meus meninos” por me permitirem Brincar todos os dias.

Aos Terapeutas Ocupacionais, por serem eternos promotores do Brincar.

E a todos aqueles que, direta ou indiretamente colaboraram na elaboração do estudo.

Índice

| | |
|---|----|
| Introdução | 1 |
| CAPÍTULO I. Revisão bibliográfica | 3 |
| 1. Desenvolvimento Infantil e Teorias Explicativas | 4 |
| 1.1. Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget | 7 |
| 1.2. Vygotsky e a Interação Social | 10 |
| 1.3. Bronfenbrenner e o Modelo Ecológico do Desenvolvimento | 11 |
| 1.4. Teorias do Desenvolvimento - Uma Introdução ao Brincar | 14 |
| 2. O Brincar enquanto Ocupação primordial da criança | 15 |
| 2.1. Brincar enquanto promotor do desenvolvimento infantil | 15 |
| 2.2 Formas de Brincar | 18 |
| 2.4 Brincar com Outros | 19 |
| 2.5. Brincar livremente | 20 |
| 3. Definição do Objetivo de Estudo | 22 |
| CAPÍTULO II. Metodologia | 23 |
| 1. Natureza do Estudo | 24 |
| 2. Participantes | 26 |
| 4. Procedimentos | 29 |
| 5. Tratamento de dados | 30 |
| 6. Reflexividade do investigador | 31 |
| CAPÍTULO III. Apresentação e Discussão de Resultados | 33 |
| Categoria 2. Percepção dos Pais em relação ao Brincar | 47 |
| Categoria 3 – Contexto | 54 |
| CAPÍTULO IV. Considerações Finais | 73 |
| Referências Bibliográficas | 79 |

Introdução

A infância é considerada como a fase desenvolvimental mais crítica e intensa do ciclo de vida do ser humano, durante a qual a criança constrói os seus alicerces para o futuro (WHO & UNICEF, 2012). Pensar na infância é pensar na criança em desenvolvimento, e pensar na criança é, inegavelmente, pensar na fantasia e na alegria de brincar.

Neste sentido, a criança deve ser conceptualizada como um ser para quem a Ocupação é uma necessidade básica (Christiansen, 1999; Townsend & Polatajko, 2007; Wilcock, 1996) Brincar é, por excelência a Ocupação principal da criança, assumindo um papel de destaque na promoção do desenvolvimento infantil (Canning, 2007; Case-Smith, 2004; Elias and Berk, 2002; Kravtsov and Kravtsova, 2010).

Assim, no domínio da Terapia Ocupacional, importa não só valorizar a individualidade da criança e das suas experiências (Kielhofner, 2008) como também considerar as interações que estabelece com o outro, e os fatores que constituem barreiras ou facilitadores ao desempenho de Ocupações nos seus contextos de vida (Kielhofner, 2002). Por estas razões, também a forma como é compreendido o Brincar por parte dos organismos sociais constitui cada vez mais uma problemática (Kane, 2016; Whitebread, 2012).

Numa sociedade em constante mudança, que se depara com o paradoxo da expansão e desenvolvimento tecnológicos, tende a valorizar-se a novidade, o desempenho ou o domínio e execução de múltiplas tarefas (Ferland, 1997; Dauch et al., 2018). Assim, assistimos também a um paradigma que traduz uma mudança nos tipos de brincadeiras adotados, nos brinquedos utilizados e no tempo e espaços destinados à brincadeira livre e espontânea (Ginsburg, 2007).

Em Portugal, vários são os estudos que enfatizam a importância do Brincar, contudo verificam-se lacunas no estado da arte quando nos referimos às perspetivas dos intervenientes mais diretos nos contextos de vida da criança – os pais ou cuidadores. Essas perspetivas poderão ter influência direta na participação e envolvimento da criança no Brincar.

É neste sentido que o presente estudo visa compreender que importância atribuem os pais de crianças até aos seis anos ao Brincar, enquanto promotor do desenvolvimento infantil.

O trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos: I- Revisão da literatura; II - Metodologia; III- Apresentação/Discussão dos resultados; IV-Considerações finais.

No Capítulo I, são abordados os aspectos teóricos que suportam a formulação do objetivo do estudo e das questões de investigação. Assim, fala-se do desenvolvimento infantil e teorias explicativas e do Brincar enquanto Ocupação primordial da criança, caracterizando a importância do mesmo, fazendo referências às suas diferentes formas e especificidades.

O Capítulo II descreve os métodos usados no presente estudo, e contém a natureza do estudo, a caracterização da amostra e os procedimentos adotados na recolha e tratamento dos dados.

No Capítulo III são apresentados e discutidos os resultados e é descrito o processo analítico que levou à emergência das categorias, comparando os dados obtidos com a literatura existente.

Por fim, no Capítulo IV, conclui-se a tese e faz-se um resumo dos principais achados deste estudo, bem como a suas limitações e a contribuição que faz para o tema estudado. Neste capítulo, avança-se ainda com um conjunto de recomendações e identificam-se possibilidades para futuras investigações.

CAPÍTULO I. Revisão bibliográfica

1. Desenvolvimento Infantil e Teorias Explicativas

O desenvolvimento humano é moldado por uma interação dinâmica e contínua entre a biologia e a experiência (Phillips & Shonkoff, 2000). O desenvolvimento infantil, por se tratar de um processo complexo, no qual a criança constrói os alicerces para o seu ciclo de vida, sempre constituiu um desafio para as ciências humanas, tendo evoluído ao longo do tempo enquanto área interdisciplinar (Bhering & Sarkis, 2009).

Por desenvolvimento entende-se as modificações produzidas ao longo do tempo, que devem ser vistas num contexto global, onde ocorrem os fatores de desenvolvimento como a maturação nervosa, a atividade do sujeito e as influências ambientais e sociais (Lourenço, 2002; Valsiner, 1985, 1998). Neste sentido, o desenvolvimento contempla um conjunto de mudanças qualitativas acerca da forma como se observa a interação da pessoa com o seu meio envolvente. De acordo com a Organização Mundial de Saúde e UNICEF (2012) a infância é considerada como o mais crítico e intenso período desenvolvimental do ciclo de vida do ser humano, o qual carece da máxima atenção e cuidados adequados à promoção da saúde e desenvolvimento da criança (WHO & UNICEF, 2012). Em especial, a primeira infância, fase do desenvolvimento contemplada entre zero e seis anos de idade, tem sido cada vez mais abordada e debatida por investigadores e profissionais de diferentes áreas, que defendem este período como primordial e no qual se estabelecem a arquitetura básica e a função do cérebro (Mustard, 2009; UNESCO, 2007). A interação entre os fatores intrínsecos à criança e os fatores ambientais apresenta-se como a maior influência sobre o desenvolvimento inicial, com efeitos duradouros, sobre todos os domínios de desenvolvimento ao longo da vida (National Infant & Toddler Child Care Initiative, 2010).

Perante a evolução do conhecimento científico, tem existido uma reconceptualização teórica e prática do conhecimento e da forma como o desenvolvimento é encarado. A visão que se tem sobre a infância nem sempre foi a mesma. Se atualmente a criança é vista como um ser com especificidades (cognitivas, emocionais, psicológicas e físicas), com uma história pessoal, interesses e direitos, numa perspetiva filosófica, até ao final do século XVI essas especificidades ainda não eram consideradas (Wyse, 2004).

É no século XVII que John Locke (1632-1704), filósofo liberalista inglês, sugere o conceito de “tábua rasa” e coloca a hipótese da existência na criança, de um carácter

moldável pelas sucessivas experiências proporcionadas pelos cuidadores, através da educação, afeto, discriminação positiva e de bons exemplos de condutas de vida (Locke, 1996).

Nesta linha de pensamento, no século XVIII, Rousseau (1712-1778), considerado o pai da pedagogia contemporânea, procurou incentivar os pais à receptividade e flexibilidade na observância das especificidades da criança. Segundo o filósofo, a “infância tem a sua própria maneira de ver, pensar e sentir que lhe são característicos; nada é menos razoável que a sua substituição por nós próprios” (Philips, 2013). Também Froebel (1782-1852), baseado na filosofia de Rousseau, acreditava que a infância era uma etapa primordial e especializada da vida humana (Hartley, Frank, & Goldenson,; Lindon, 2001).

A partir do século XIX, emerge um novo período científico, pautado pela dominância da perspectiva biológica, que integra um conjunto de definições que descrevem, explicam e predizem o desenvolvimento humano. Darwin (1809-1882) foi o principal impulsionador da perspectiva biológica, dedicando-se ao estudo dos hábitos dos animais e da sua acomodação às características ambientais, enfatizando o determinismo genético e a seleção natural- que preconiza a transformação das espécies animais por adaptação às respectivas condições ambientais (Vale, 2005). A perspectiva de Darwin teve um papel preponderante, na medida em que se propôs a estudar especificamente o desenvolvimento da infância, de modo a estabelecer padrões que ajudassem a compreender de que forma o ser humano se adaptava durante o seu ciclo de vida (Dourado, 2009). Posteriormente, Gesell (1880-1961) reforça a perspectiva de que o desenvolvimento se processa mediante uma evolução biológica geneticamente determinada (Mota, 2005).

Durante a primeira metade do século XX a ciência assiste a uma viragem na conceção do desenvolvimento intelectual. Nesta altura, surge a Teoria Psicanalítica de Freud (1856-1939), que enfatiza a importância do inconsciente e a sua repercussão na personalidade e comportamento da criança. A perspectiva Freudiana sugere que o desenvolvimento se processa desde o nascimento até à morte, mediante uma sucessão de estádios (Freud, 1938). Mais tarde, surge a teoria de Erikson (1901- 1980) que enfatiza a importância do conflito psicossocial como promotor do crescimento emocional e pessoal da criança, descrevendo vários estádios (sobreponíveis aos descritos por Freud), caracterizados não só pelo desenvolvimento fisiológico, mas também pelas exigências colocadas na criança pelos pais e sociedade (Erikson, 1996). Por outras palavras, a

perspetiva de Erikson constituiu uma reformulação e expansão da teoria Freudiana, dando destaque às questões culturais associadas, à hereditariedade e à idade das crianças, centrando cada estágio psicossocial em determinada tarefa social (Erikson, 1996).

Como reação às concepções desenvolvimentais postuladas pela Psicanálise, surgem as correntes comportamentalistas ou behavioristas, iniciadas por Watson (1878-1958), fundamentadas na observação e interpretação da realidade. Estas correntes sustentam a tese de que todo o comportamento é aprendido como resposta aos estímulos sociais, rejeitando subsequentemente a universalidade dos estágios (Vale, 2005).

Mais recentemente, entre os anos 60 e 80, também as neurociências sublinham a importância da interação das experiências vivenciadas no desenvolvimento da mente (Smith et al., 1997). É nesta altura que surge a perspetiva cognitiva, que atinge o seu expoente máximo com Piaget (1886-1980). A teoria cognitiva de Piaget visa compreender a natureza da cognição e de processos organizadores e adaptativos, como fatores de consolidação das estruturas mentais (Rilling, 2000). Contemporânea à teoria cognitiva é a teoria socio-histórica e de interação social de Vygotsky que por sua vez, fundamenta o desenvolvimento cognitivo mediante a evolução humana (filogénese), história cultural e desenvolvimento individual (ontogénese). Nesta teoria é também enfatizado o papel da linguagem e do meio cultural, sublinhando a importância da convivência e cooperação com adultos ou com crianças mais maduras em termos desenvolvimentais (Yates, 1996). Também Bruner (1915-2016) salienta o relevo dos contextos culturais e o papel da linguagem no processo de construção de conhecimento e de desenvolvimento cognitivo, propondo a tese de aprendizagem em espiral, que no fundo, é uma aplicação da teoria proposta por Vygotsky (Bruner, 1986).

Nesta linha de pensamento, atendendo às concepções das correntes biológicas, psicossociais e comportamentalistas, surge a necessidade de estudar o desenvolvimento humano numa perspetiva que permita compreender como ocorrem as mudanças sociais ao longo do tempo, em função de especificidades individuais. É desta forma que surge a teoria ecológica de Bronfenbrenner (1917-2005), emergindo a ideia de que o desenvolvimento ocorre no interior de um sistema complexo de interações entre diferentes contextos e os indivíduos que neles se inserem (Bronfenbrenner, 1979; Smith 2001).

Atualmente, a concetualização do desenvolvimento infantil preconiza uma visão holística, à luz das perspetivas que se debruçaram especificamente no processo em

questão, e que contribuíram significativamente para um conhecimento mais pormenorizado do mesmo.

Estando consciente das perspetivas epistemológicas que procuram sustentar o conceito de desenvolvimento infantil mediante diferentes domínios da criança, neste capítulo serão abordadas com maior especificidade aquelas que, na linha de pensamento aqui seguida, se adequam aos objetivos definidos no presente estudo. Assim, serão abordadas: a teoria de Piaget, fixada em processos do conhecimento construídos a partir de um modelo com base na sensório-motricidade (Miller, 2010); a teoria de Vygotsky, por enfatizar o papel da interação social; e de Bronfenbrenner por sublinhar que o desenvolvimento individual se encontra inextricavelmente interligado com o meio de relações sociais, com influência direta no futuro da sociedade, uma vez que a criança se desenvolve, não isoladamente, mas em contexto (familiar, vizinhança, comunidade, sociedade e normas sociais) (Drzal, Coley, & Chase-Lansdale, 2010). Estas perspetivas seguem um fio condutor de enquadramento das conceções do desenvolvimento desde os processos maturação biológica da pessoa enquanto organismo individual até à sua interação recíproca com os diferentes contextos em que vive.

1.1. Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Jean Piaget

“Uma aprendizagem jamais parte do zero” (Piaget, 1973)

A teoria cognitiva de Piaget assenta numa abordagem construtivista, que concebe o desenvolvimento intelectual como um processo descontínuo, qualitativamente diferenciado, que se processa ao longo de uma sucessão de momentos distintos designados por estádios. Este processo inicia-se com a capacidade inata de a criança se adaptar ao ambiente, resultante da interligação da assimilação, acomodação e equilíbrio, sendo estes conceitos-chave da perspetiva Piagetiana (Miller, 2010; Piaget, 1983).

Nesta perspetiva, o desenvolvimento da criança é resultado da adaptação biológica e do equilíbrio (processo motivacional que leva a procurar uma consistência lógica) entre sucessivas assimilações e acomodações. Ou seja, a busca pelo equilíbrio é a força motivadora do crescimento cognitivo. Por outras palavras, quando a criança assimila objetos, tanto a ação como o pensamento seguem o processo de acomodação, reajustando-

se a cada variação exterior. Ao equilíbrio das assimilações e acomodações Piaget atribui a designação de adaptação (Cró, 2001,2006; Papalia, 2000).

Os estádios desenvolvimentais sugeridos por Piaget durante a primeira infância, são os períodos sensório-motor (dos zero aos dois anos) e pré-operatório (dois-sete anos):

Durante o período sensório-motor, o bebé desenvolve-se através de ações motoras, explora e aprende através dos sentidos (Papalia, 2013). É neste período que ocorre um extraordinário desenvolvimento intelectual, decisivo para todo o curso da evolução psíquica da criança. O estágio sensório-motor abrange seis sub-estádios (tabela I.) que vão surgindo à medida que o bebé desenvolve padrões comportamentais, que se vão tornando cada vez mais complexos, e nos quais aprende a organizar as atividades sensoriomotoras em resposta ao ambiente. Mais concretamente, estes sub-estádios incluem reflexos, reações circulares primárias, reações circulares secundárias, coordenação de esquemas secundários, reações circulares terciárias e início da representação simbólica. Apesar das diferenças entre os sub-estádios do período sensório-motor, através da interação com o contexto envolvente, o bebé progride de um estágio de reflexo para outro de aprendizagem (Slater & Bremner, 2005).

Tabela I. Sub-estádios do sensório-motor

| Sub-estádio | Idade (em meses) | Descrição |
|--|------------------|---|
| Reflexos | 0-1 | <ul style="list-style-type: none"> • Ações reflexas • Não organizam a informação proveniente dos sentidos |
| Reações circulares primárias | 1-4 | <ul style="list-style-type: none"> • Coordenação dos reflexos e repetição sensório-motora (e.g. sugar o dedo) |
| Reações circulares secundárias | 4-8 | <ul style="list-style-type: none"> • Maior interesse pelo ambiente e repetição de ações para fazer reaparecer acontecimentos ambientais (e.g. agitar um guizo) • Emerge uma noção elementar de permanência do objeto. |
| Coordenação dos sistemas secundários | 8-12 | <ul style="list-style-type: none"> • Maior intencionalidade comportamental, recorrendo a comportamentos aprendidos para atingir um objetivo (e.g. contacto visual para alcançar um biberão) • Aquisição da permanência do objeto, mas faz o erro "A não B" |
| Reações circulares terciárias | 12-18 | <ul style="list-style-type: none"> • Uso da tentativa-erro • Variação deliberada das suas ações para experimentar os resultados (e.g. carregar em diferentes botões para ouvir o som) • Procura o objeto no último local onde foi escondido, mas apenas se observar os deslocamentos |
| Início da representação simbólica/ combinações mentais | 18-24 | <ul style="list-style-type: none"> • Representação mental de objetos e ações, e recurso a gestos e símbolos; • Noção de permanência do objeto |

Seguidamente ao estágio sensório-motor decorre o pré-operatório, entre os dois e os sete anos, período no qual as crianças ainda não estão preparadas para se envolver em operações mentais lógicas. Este período abrange a idade pré-escolar e caracteriza-se essencialmente pela grande expansão da função simbólica e da linguagem (Mitchell & Ziegler, 2013; Piaget, 1983; Shaffer & Kipp, 2014).

A função simbólica trata-se da capacidade de criar símbolos para substituir ou representar os objetos ou ações e de lidar mentalmente com eles, e marca o início do pensamento. Além da função simbólica, ao período pré-operatório também é comumente associado o conceito de egocentrismo, pelo facto de as crianças se centrarem de tal modo nos seus próprios desejos ou pontos de vista que se tornam incapazes de se colocar no lugar do outro (Papalia, 2013).

Neste período, o processo de aprendizagem é predominantemente intuitivo, e com ele consolidam-se competências inerentes à compreensão de fenómenos causa-efeito e emerge a capacidade de criar associações. É despoletado o jogo simbólico e passa a existir a atribuição de características ou significados irreais a objetos, como forma de experimentação da linguagem (Sprinthall, 2007).

Também no pré-operatório se verifica: a centralização, em que a criança apenas se foca numa dimensão de um acontecimento, sendo incapaz de ter em conta mais do que uma em simultâneo; e a irreversibilidade, pois a criança é incapaz de distinguir que a uma ação direta corresponde uma inversa, restaurando a situação inicial. (Cró, 2001).

A perspetiva Piagetiana foi pioneira, por conceber o desenvolvimento cognitivo como um processo descontínuo, resultante da construção do conhecimento a partir de aquisições realizadas em momentos anteriores (Gray & McBlain, 2012). Por outras palavras, foi Piaget quem despoletou uma mudança na forma como é encarado e estudado o desenvolvimento, sendo uma base teórica fundamental para que os pais (ou outros intervenientes da rede de suporte da criança) estejam atentos ao nível desenvolvimental dos seus filhos (Gray & McBlain, 2012; Miller, 2010).

Esta teoria tem sido, ao longo do tempo, alvo de inúmeras críticas essencialmente pelo facto de serem subestimadas as capacidades intelectuais da criança. Contudo, os estudos levados a cabo por Piaget não só marcaram a forma como é compreendido o processo de desenvolvimento cognitivo, como também contribuíram para a evolução deste conceito.

1.2. Vygotsky e a Interação Social

“É através dos outros que nos tornamos nós mesmos” (Vygotsky, 1984)

A obra de Vygotsky é contemporânea com a de Piaget e permite completá-la, pois ambos acreditam que a criança se desenvolve a partir das experiências que vivencia.

Na concepção de Vygotsky (1984), o ser humano não pode existir nem experimentar o desenvolvimento próprio da sua espécie sem interagir com o outro, pelo que as relações sociais estão na gênese de todas as funções individuais.

De acordo com Palincsar, Brown & Campione (1993) a questão central desta teoria prende-se com a aquisição de conhecimento pela interação do sujeito com o meio. Assim, é apresentada a tese de que o desenvolvimento da criança consiste num processo de aprendizagem do uso das ferramentas intelectuais, através da interação social com outros mais experimentados no uso dessas ferramentas (Palincsar, Brown & Campione, 1993). As características e atitudes individuais da criança estão invariavelmente relacionadas com a interação com o outro. E a interação social mais efetiva será aquela na qual ocorre a resolução de um problema em conjunto, sob a orientação do participante mais apto a utilizar as ferramentas intelectuais adequadas (Bidell, 1988).

Nesta perspetiva, à criança é atribuída a capacidade de pensamento e de vincular a sua ação à representação do mundo onde decorre o processo de ensino-aprendizagem, que implica diretamente a interação de sujeitos. Porém, não é apenas o desenvolvimento que tem impacto na aprendizagem, uma vez que, do mesmo modo, a aprendizagem pode desencadear o desenvolvimento. O que sugere que, segundo esta teoria, existe uma relação complexa e não linear entre aprendizagem e desenvolvimento. Dependendo de cada criança, esta relação entre aprendizagem e desenvolvimento pode ser diferente (Vygotsky, 1998).

Resumidamente, a relação dos processos de ensino-aprendizagem pode ser melhor compreendida à luz de um dos conceitos-chave da teoria de Vygotsky, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Este corresponde à distância entre o nível desenvolvimental real, determinado pela capacidade de a criança resolver de problemas de forma independente, e a aptidão para solucionar problemas com a ajuda de um adulto ou par mais experiente. É precisamente nesta ZDP que a aprendizagem vai ocorrer, pelo que a função do adulto facilitador será a de favorecer esta aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo (Bidell, 1988; Vygotsky, 1998).

Na ótica Vygotskiana, o desenvolvimento do indivíduo é também resultado de um processo sócio-histórico, enfatizado pelo papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. A mente humana é o produto da história humana (filogénese) e da história individual do sujeito (ontogénese), e o sujeito o produto das experiências pessoais. Neste sentido, é também através da cultura que o conhecimento e as competências passam de geração em geração, em que cada uma acrescenta novos elementos, passando a existir uma experiência cumulativa, que se vai transmitindo. Isto determina que a criança em desenvolvimento adquira esta informação e que a possa utilizar nos seus pensamentos, raciocínios e no seu contexto social (Vygotsky, 1981; 1987).

O trabalho desenvolvido por Vygotsky promoveu o aparecimento de novas formas de compreender as crianças e o seu processo de desenvolvimento, salientando manifestamente o papel que a interação com outras crianças e adultos nesse processo. Ao contrário de Piaget, cuja noção de desenvolvimento infantil precede a aprendizagem, Vygotsky defende que as atitudes individuais estão impregnadas de trocas com o coletivo, e a aprendizagem assume um aspeto necessário e universal ao processo de desenvolvimento (Wertsch & Tulviste, 1992).

1.3. Bronfenbrenner e o Modelo Ecológico do Desenvolvimento

“Nenhuma sociedade se pode sustentar a menos que os seus membros tenham aprendido a sensibilidade, motivação e competências necessárias para cuidar de outros seres humanos.” (Bronfenbrenner & Morris, 2006)

A Ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da interação mútua e progressiva entre um indivíduo ativo, em constante crescimento, e as propriedades, sempre em transformação, dos meios imediatos em que o indivíduo vive. Esse processo é influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram (Portugal, 1992).

A perspetiva proposta por Bronfenbrenner concebe o desenvolvimento como um produto resultante da interação entre a pessoa em crescimento e a capacidade da mesma

descobrir, manter ou alterar as suas propriedades (Bronfenbrenner, 1979). Além disso, é preconizada a existência de sistemas contextuais dinâmicos, que se modificam e se encontram em constante desenvolvimento no seu interior, e o sujeito é visto como uma parte indissociável dos mesmos (Papalia, 2013).

Deste modo, de acordo com Bronfenbrenner & Evans (1999), o desenvolvimento infantil é contextualizado e contínuo e, num tempo e num espaço, pressupõe a interação das propriedades particulares da criança e a estrutura dos cenários ambientais (locais onde a criança se pode envolver numa interação). Por conseguinte, estes fatores interagem para produzir estabilidade e mudança nas características da criança, na infância e ao longo do seu curso de vida. Assim, o ambiente ecológico é concebido como uma hierarquia de sistemas contextuais (Figura I.) - de progressiva complexidade e distanciamento relativamente à participação da criança -, cada um contido no seguinte, que influenciam e são influenciados pela criança, direta ou indiretamente (Microsistema, Mesossistema, Exossistema e Macrossistema e Cronossistema) (Bronfenbrenner, 1979; Sontag, 1996).

Deste modo, o Microsistema é um padrão de atividades, relações interpessoais e experiências vividas pela criança em desenvolvimento, num determinado cenário, com características físicas e materiais particulares (e.g., contexto familiar). O Mesossistema compreende o desenvolvimento que se desenrola em função de um processo interrelacional que ocorre entre dois ou mais cenários nos quais a criança participa ativamente (e.g., as relações entre a creche e a família). Já o Exossistema apresenta estruturas que não envolvem a participação ativa da criança, mas nos quais ocorrem eventos que afetam ou são afetados por acontecimentos inerentes aos cenários em que se insere (e.g. trabalho dos pais). O Macrossistema diz respeito às consistências em forma e conteúdo dos sistemas inferiores (micro, meso e exo) ou na cultura, com um particular valor desenvolvimental para o sistema de valores, normas, costumes, recursos, padrões culturais e interação social que se encontram inseridos em cada um dos sistemas. Por último, o Cronossistema acrescenta a este modelo, a dimensão do tempo, que corresponde à influência da mudança ou estabilidade na criança e no meio (Bronfenbrenner & Ceci, 1994);.

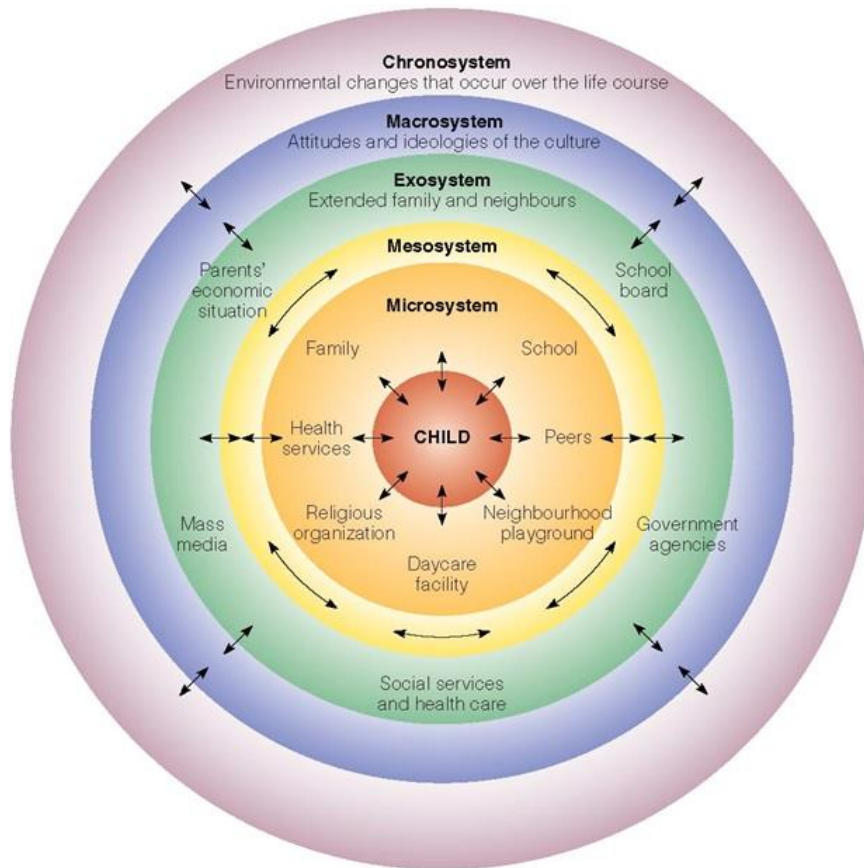


Figura I. Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (Rhodes, 2013)

A Teoria do Modelo Ecológico de Bronfenbrenner trouxe uma nova visão acerca do estudo do desenvolvimento da criança, descartando a hipótese de se poder estudar o desenvolvimento do indivíduo de forma descontextualizada. Pelo contrário, a criança em desenvolvimento é vista numa interação dinâmica com os diferentes contextos nos quais está inserida, que podem afetar diretamente o seu bem-estar biopsicossocial (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Por outras palavras, para que o desenvolvimento ocorra, implica que haja uma transferência, para outros momentos e ambientes, das conceções ou atividades inerentes à criança. Além disso, a perspetiva de Bronfenbrenner reforça a ideia de que ao observar a criança é fulcral olhar para a família no seu contexto – rotinas, hábitos, dinâmica, atmosfera e estrutura familiar- e a forma como a dinâmica familiar afeta o desenvolvimento da criança.

1.4. Teorias do Desenvolvimento - Uma Introdução ao Brincar

As perspectivas de Piaget, Vygotsky e Bronfenbrenner para sustentar o desenvolvimento infantil, aprofundadas no presente estudo, apresentam entre si, pontos de divergência e outros em comum.

Os três autores sustentam a ideia de que o desenvolvimento ocorre através da interação do sujeito com o meio (Bidell, 1988). Porém a obra de Piaget sugere que o desenvolvimento resulta da organização interna das experiências e consequente adaptação do sujeito ao meio. Apesar de sugerir uma dimensão interacionista, o autor enfatiza a relação da criança com objeto físico, e que é através da observação e da experimentação que o desenvolvimento ocorre (Lourenço, 2005; Miller, 2010). Na teoria de Vygotsky, é defendida a ideia da subordinação parcial da criança às estruturas sociais que a influenciam. Isto é, é postulada a ideia de que o desenvolvimento não precede a interação social, mas sim que as estruturas sociais e as interações que a criança estabelece com o outro é que conduzem ao seu desenvolvimento (Glassman, 1995; Lourenço 2005). Por sua vez, no Modelo Ecológico, Bronfenbrenner refere-se ao desenvolvimento como um resultado de uma interação recíproca entre o ser humano ativo em crescimento e os contextos em que vive (Bronfenbrenner, 1992; Kostelnik et al., 1999).

As teorias que procuram sustentar o desenvolvimento, têm ocupado um papel inegavelmente importante no estudo do desenvolvimento infantil, na forma como é vista a criança e na importância que é atribuída ao Brincar, enquanto atividade inegavelmente associada à criança (Berk & Winsler, 1995; Golinkoff, Hirsh-Pasek, & Singer, 2006).

Piaget vê no Brincar a fonte de novas experiências, onde as crianças compreendem noções de causa e efeito, desenvolvendo as suas percepções e conceitos próprios. Assim, torna-se essencial permitir à criança aprender todas estas concepções, de forma livre (Chaillé & Silvern, 1996). A criança sente a necessidade constante de brincar porque é fundamental para o seu equilíbrio afetivo e intelectual desenvolver a assimilação do “real” ao “eu”. Piaget acrescenta ainda que “brincar é aprender” e esse caminho não deve ser negado à criança, na medida em só assim evolui, de um modo livre e espontâneo (Piaget, 1975).

Já Vygotsky sublinha que o Brincar é uma inegável fonte de aprendizagem, através do qual a criança desenvolve diferentes papéis e competências (psicossociais, afetivas e intelectuais). É a brincar que a criança amplia sua imaginação, a partir do

momento em que interage com o outro na brincadeira e com o meio social em que se insere (Berk & Winsler, 1995; Vygotsky, 1998).

Por sua vez, Bronfenbrenner, à luz do modelo preconizado pela sua teoria, procura compreender o desenvolvimento, os tipos de Brincar, as competências e os comportamentos e papéis que a criança adota, em virtude das oportunidades que os seus contextos lhe proporcionam (Rogers & Sawyers, 1988). O autor argumenta que o valor atribuído ao Brincar constitui um reflexo da conceção do mesmo por parte de cada sociedade. Por outras palavras, Bronfenbrenner sugere que o valor que cada sociedade ou cultura atribui ao Brincar influencia a forma como este acontece no microsistema da criança, já que as oportunidades dadas às crianças são diferenciadas (Berk, Mann, & Ogan, 2006).

2. O Brincar enquanto Ocupação primordial da criança

Do ponto de vista Ocupacional, a criança, como qualquer ser humano, deve ser conceptualizada como um ser para quem a Ocupação é uma necessidade básica (Wilcock, 1996). De acordo com Kielhofner, ao participar em Ocupações, é despoletada na criança uma mudança que promove a emergência da sua natureza ocupacional (Christiansen, 1999; Kielhofner, 2008).

Assim, o Brincar surge como a ocupação primária das crianças e assume um papel fulcral na infância, na medida em que é visto como o maior promotor do desenvolvimento infantil. (Canning, 2007; Case-Smith, 2004; Elias and Berk, 2002; Kravtsov and Kravtsova, 2010).

2.1. Brincar enquanto promotor do desenvolvimento infantil

Definir o Brincar de forma clara e objetiva constitui uma árdua tarefa, e são diversos os autores que ao longo do tempo se dedicaram a fazê-lo.

Parham & Fazio (2008) definem o Brincar ou Jogo como “qualquer atividade espontânea ou organizada que providencie prazer, entretenimento e diversão”.

A Associação Americana de Terapia Ocupacional (AOTA) assume que o Brincar tem influência direta no desenvolvimento da criança e promove a saúde mental e física,

o bem-estar emocional e o sentido de autoconfiança para se envolver em novas experiências e explorar novos ambientes. Adicionalmente, o Brincar é uma importante ferramenta ao longo do ciclo de vida do ser humano em desenvolvimento (AOTA, 2012).

Da necessidade de enfatizar a importância do direito a brincar surge o Artigo 31º da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, segundo o qual “A criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas (...) a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos” (Unicef, 1989).

No entanto, com as alterações dos padrões de rotinas familiares, do desenvolvimento socioeconómico e cultural, ou dos objetivos previstos na educação, a quantidade de tempo dedicada ao brincar tem diminuído, pelo que o conceito de privação do Brincar tem vindo a ganhar força (Singer G. & Singer L., 2009).

Como definido por Whiteford a privação ocupacional consiste num estado de obstrução ao envolvimento em ocupações significativas devido a fatores externos à pessoa (Whiteford, 2000). Consequentemente, a privação do Brincar advém de situações que podem surgir por condicionantes externas, levando a que a criança seja incapaz de participar ativamente nessa ocupação (Gray, 2011). Autores como Hofferth & Sandberg (2000) dedicaram-se à observação das mudanças inerentes às formas do Brincar em crianças na primeira infância ao longo de diferentes décadas. As conclusões dos estudos sugerem que as crianças pertencentes a grupo geracionais mais recentes tenham muito menos tempo para brincar livremente que as dos grupos geracionais anteriores (Hofferth & Sandberg 2000).

Inicialmente, o foco dos estudos acerca desta temática centrou-se em analisar o impacto da privação de um Brincar de índole motora, atendendo à importância do desenvolvimento do sistema músculo-esquelético e de competências que lhe são inerentes (Hughes, 2003; Louv, 2005; Pellegrini, 2005; Tobin, 1997). Pellegrini (2005) conclui em primeira análise que, quando as crianças estão privadas de oportunidades que lhes permitam realizar atividades de carácter motor, numa próxima oportunidade irão procurar compensar essa privação. Além disso, Hughes conclui que a privação do Brincar, particularmente durante a primeira infância, tem sido associada ao comprometimento do desenvolvimento de áreas e funções cerebrais, a pobres competências sociais e de interação, ao aumento de agressividade, e ao aumento dos índices de depressão (Hughes, 2003). Também Tobin cit in Hughes (2013) enfatiza o papel do Brincar, sublinhando que a participação ativa da criança na brincadeira é essencial no desenvolvimento neuronal,

pelo que a privação do Brincar leva a uma perda da estimulação sensorial que consequentemente poderá resultar numa diminuição da atividade cerebral ou em défices de processamento dessas informações (Hughes, 2013).

Reconhecer a importância do Brincar como um bem essencial ao desenvolvimento e respeitá-lo com um direito das crianças é fundamental. Vários autores reforçam a ideia de que todas as crianças necessitam brincar e que a brincadeira é uma necessidade biológica, psicológica e social (Shree & Shukla, 2016).

Além de promover o bem-estar e felicidade da criança, Brincar é imprescindível para seu desenvolvimento, potenciando diferentes áreas do mesmo - motora, cognitiva, social e emocional (Ginsburg, 2007; Thomas & Harding, 2011). Brincar é o motor da imaginação, do pensamento e da socialização, essencial para a construção da identidade e aquisição de competências necessárias para a vida adulta. Ao brincar, a criança aprende a partilhar e a negociar, desenvolve a sua capacidade de tomada de decisões e de resolução de problemas e fortalece as suas relações com o outro (Ginsburg, 2007).

Brincar é promotor de competências de índole cognitiva, emocional e social, e também permite à criança experienciar e desenvolver competências motoras ou recrutar os sentidos para explorar e conhecer o mundo (Kishimoto, 1998). Segundo Athey (1984), as brincadeiras mais ativas ou de carácter motor, estão diretamente relacionadas com o desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências motoras globais e finas.

Também Garvey defende que o Brincar está diretamente relacionado com as áreas de desenvolvimento da criança, na medida em que permite alargar o seu autoconhecimento e o conhecimento relativamente ao contexto em que se insere e aos sistemas de comunicação que nele se incluem (Garvey, 1979). O envolvimento da criança nas brincadeiras permite conhecer os limites do seu corpo, testar e desenvolver as suas competências, manipular e explorar os objetos, de forma a conhecer as suas diferentes características (Garvey, 1982).

Para Winnicott, é no Brincar e somente no Brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar a sua personalidade integral, e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu (*self*). Por outras palavras, quando brinca, a criança pode ser criativa e utilizar a sua personalidade integral, e só assim pode fazer descobertas acerca de si própria (Winnicott, 1975).

2.2 Formas de Brincar

Tal como outras ocupações, o Brincar pode ser melhor compreendido através de diferentes pontos de vista: como uma atividade com requisitos específicos (e.g., tipo de brincar, competências requeridas ou materiais/brinquedos e equipamentos necessários); como um fenómeno que contribui diretamente para o desenvolvimento da criança e para todo o seu ciclo de vida; e também como uma experiência significativa para a criança, intrinsecamente motivada (Case-Smith & O' Brien, 2010).

Várias teorias descrevem que o Brincar enquanto Ocupação inclui diferentes tipos ou formas que se manifestam na primeira infância, tais como o Brincar Sensoriomotor e Exploratório, Brincar Construtivo, Brincar Simbólico ou Sócio-dramático (Case-Smith & O' Brien, 2001).

Assim, o Brincar Exploratório predomina essencialmente no período sensoriomotor definido na Teoria de Piaget, nos primeiros dois anos de vida. Até ao final do primeiro ano, os bebés exploram os objetos de modo a obter informações sensoriais acerca das suas propriedades físicas. É através deste tipo de Brincar que o bebé adquire as noções de causa-efeito a partir da interação com os objetos, pessoas e ambiente (Piaget, 1979). Também nesta fase emerge a coordenação oculomanual permitindo, posteriormente, a manipulação de objetos, possibilitando a integração das suas propriedades e estabelecimento de relações. No segundo ano, no período pré-operatório mediante a classificação de Piaget, o Brincar adquire um carácter mais funcional e centra-se essencialmente na combinação de objetos e em atribuir-lhes significado, classificá-los e desenvolver ações com propósito. Este tipo de Brincar atinge o seu pico no segundo ano de vida, no entanto tende a declinar posteriormente, reaparecendo apenas perante novas situações (Case-Smith & O' Brien, 2001; Piaget, 1979).

Por sua vez, o Brincar Construtivo predomina durante o pré-operatório, mais especificamente em idade pré-escolar (três-seis anos), e inclui atividades que possibilitam a construção de objetos através da montagem e do encaixe de diferentes peças e blocos. Atendendo às especificidades dos mesmos, através de uma construção não planeada de uma estrutura, a criança desenvolve a capacidade de atribuir significado ao produto final (Case-Smith & O' Brien, 2013).

O Brincar Simbólico tende a emergir no final do primeiro ano de vida, a desenvolver-se no segundo e a atingir o seu pico de desenvolvimento aos cinco anos. Neste tipo de Brincar inclui-se o faz-de-conta, em que a criança pode assumir o papel de

alguém, atribuir vida a um objeto inanimado ou simular ações, representando-as simbolicamente. É por meio da imitação representativa, que a criança tende a imitar modelos que observa (e.g. pais, pares), assimilando o mundo e adaptando-o à sua maneira de ser. Para Piaget, em crianças dos dois aos sete anos, esta competência tende a desenvolver-se, de modo a formar conceitos cada vez mais variados e complexos e a integrá-los num sistema de símbolos que estará na base deste tipo de Brincar.

Já na ótica de Vygotsky (1998) a imaginação surge da ação, ou seja, quando a criança representa é despoletada a imaginação, e ao imaginar está a brincar. E as regras que incorpora no Brincar estão intimamente ligadas aos seus contextos de interação mais próximos (Case-Smith & O' Brien, 2010).

2.4 Brincar com Outros

A progressão de um Brincar com reduzida interação social para um Brincar em que se verifica maior participação durante a primeira infância, levou Parten (1902-1970) a desenvolver o conceito de Brincar Social. Este inicia-se precocemente, nos primeiros meses de vida com a relação entre os pais e bebé, pelo que aos três anos as crianças já são capazes de se envolver em situações ou atividades mais complexas do ponto de vista social. Deste modo, sugerem-se diferentes características no Brincar Social, destacando-se quatro subtipos diferentes: Brincar Solitário, Paralelo, Associativo e Cooperativo.

No Brincar Solitário, a criança brinca sozinha, próxima de outras, usando os brinquedos de uma forma independente dos pares, não ocorrendo interação. No Brincar Paralelo, a criança brinca de um modo independente, próxima dos pares, e com brinquedos ou materiais cuja finalidade é semelhante, e o contacto social entre ambos é mínimo. Já no Brincar Associativo, a criança brinca com pares, sem subordinar os seus interesses individuais aos do grupo. Predomina a interação, porém não existe cooperação, diferenciação de papéis ou objetivos comuns. Por fim, o Brincar Cooperativo é aquele em que a criança interage espontaneamente com pares em atividades estruturadas de modo a atingir um objetivo comum (Fleer, Hedegaard & Tudge, 2012).

Por sua vez, Bodrova & Leong (2007) sugerem que, no contexto social da criança, devem ser considerados: o nível interativo imediato (e.g. sujeito com quem a criança interage); o nível estrutural, que inclui as estruturas sociais que influenciam a criança (e.g. família e escola); e o nível cultural ou social, que inclui as características da sociedade em

geral (e.g. linguagem, o sistema numérico, e a utilização de tecnologia). Estes níveis influenciam direta ou indiretamente o pensamento e os processos cognitivos da criança desenvolvidos durante o Brincar (Bodrova & Leong, 2007).

É também no Brincar Social que ocorre a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (Vygotsky, 1981). As relações estabelecidas entre pares na primeira infância são essenciais para a aprendizagem psicossocial presente e futura. É também nesta zona de desenvolvimento proximal que os adultos, mais especificamente os pais, assumem um papel preponderante na participação no Brincar com a criança, no sentido de orientar e de favorecer a aprendizagem, servindo de mediador entre a criança e o mundo (Vygotsky, 1998). Cabe também aos pais, enquanto parte do Microsistema da criança, criar condições necessárias - em termos de espaço e tempo e seleção de materiais ou brinquedos - para que esta possa brincar (Bronfenbrenner & Morris 2006; Whitebread, 2012). A família deve também promover a interação entre a criança e o ambiente, e escolher atividades lúdicas que se adequem aos interesses da criança, e adequar a sua orientação nas mesmas, tornando-se promotores e facilitadores das brincadeiras, sem esquecer que as crianças também precisam de o fazer sem a sua intervenção (Montadon e Perrenoud, 2001).

Deste modo, torna-se importante enfatizar a necessidade de os pais brincarem com os filhos, participando como agentes ativos ou passivos na brincadeira, assim como incitar à criação de grupos com crianças em diferentes níveis de aprendizagem (embora próximas na capacidade para a realização das tarefas), que num processo de encorajamento de interação podem funcionar, também eles, como agentes metacognitivos (Fino, 2011).

2.5. Brincar livremente

Brincar, é um ato espontâneo, no qual a criança assume o papel que a satisfaz de acordo com a sua motivação intrínseca, entrando num mundo de fantasia e imaginário, onde todos os desejos se tornam possíveis de se realizar (Vygotsky, 1998).

À seleção de atividades inerentes ao Brincar escolhidas de acordo com a motivação intrínseca da criança, envolvendo a intervenção mínima do adulto, é atribuída a designação de Brincar Livre (Williamson, 2013). Na primeira infância, este tipo de Brincar assume um papel preponderante, por promover o desenvolvimento de competências sociais, criativas, a imaginação da criança e o mundo que a rodeia. Além

disso, o Brincar Livre pode despoletar na criança o desenvolvimento de competências inerentes à gestão de conflitos, resolução de problemas e autorregulação (Santer, Griffiths & Goodall, 2007).

Por outro lado, surge o conceito de Brincar Estruturado, que se refere a uma atividade lúdica que pressupõe a aprendizagem de determinada competência e que é regida por regras, materiais e papéis pré-estabelecidos. Por norma, estes são estabelecidos pelo adulto, que assume um papel de liderança na brincadeira (Ferland, 1997). Os benefícios do Brincar Estruturado refletem-se essencialmente no desenvolvimento do Brincar Cooperativo e no cumprimento de regras (Williamson 2013). No entanto, quando o Brincar assume uma estrutura pré-estabelecida, é restringida a liberdade da criança, pelo que o Brincar Livre permite uma maior estimulação do pensamento criativo da criança em comparação com o Brincar Estruturado. Assim, para que o Brincar Estruturado mantenha o seu carácter lúdico, deve garantir-se que é entendido pela criança como uma atividade lúdica onde ela possa sentir prazer durante a sua participação (Ferland, 1997).

Sheridan (2002) enfatiza a importância de um Brincar Livre e ativo, essencial para o desenvolvimento de competências motoras da criança- uso de diferentes estruturas corporais, coordenação, agilidade e planeamento motor, consciência corporal, aumento da força e dos níveis de energia. As sensações provenientes dos seus movimentos e do contexto em que Brinca fornecem importantes informações sensoriais que a criança aprende a processar e que lhe permitem adaptar-se aos diferentes contextos em que se insere (Zukowski & Dickson, 1990).

Deste modo, surge a necessidade de Brincar em espaços exteriores para que as crianças possam definir os seus próprios desafios, na maioria das vezes de maior complexidade motora e mais ricos sensorialmente, que simultaneamente requerem a resolução de problemas e pensamento (Thomas & Harding, 2011). Brincar ao ar livre promove a criatividade e a imaginação da criança, oferecendo oportunidades para a interação e resolução de problemas em cooperação com as outras crianças (Thigpen, 2007).

Brincar envolve todas as especificidades da criança - o pensamento, a expressão criativa de pensamentos e sentimentos e os desafios do ponto de vista motor - que interagem no processo dinâmico da brincadeira (Brown et al, 2010).

3. Definição do Objetivo de Estudo

Brincar é parte indissociável da infância. Face às constantes mudanças nas sociedades modernas e aos desafios que, paulatinamente vão sendo impostos às famílias, considera-se fundamental conhecer na primeira pessoa, o valor que é atribuído ao Brincar por parte dos intervenientes nos subsistemas mais próximos da criança.

Deste modo, atendendo ao papel preponderante dos adultos que se incluem no Microsistema da criança, nomeadamente os pais, ou cuidadores formais, este estudo tem como objetivo compreender que importância atribuem os pais de crianças dos zero aos seis anos ao Brincar, enquanto impulsionador do desenvolvimento infantil.

Como questões de investigação, colocaram-se as seguintes:

1 – Será que os pais das crianças das idades em estudo consideram que o Brincar contribui para impulsionar o desenvolvimento?

2 – Existem algumas considerações que os pais têm em conta quando escolhem um brinquedo para a criança?

3 - Existe preocupação dos pais relativamente à influência do contexto e dos intervenientes no Brincar da criança?

4 - Os pais têm expectativas acerca do seu papel como facilitador nas brincadeiras da criança?

CAPÍTULO II. Metodología

No presente capítulo serão descritos os passos de elaboração deste estudo, nomeadamente a natureza do estudo e fundamentação da metodologia utilizada, assim como informações relativas aos participantes, às técnicas de recolha de dados, procedimentos adotados e tratamento e análise de dados.

1. Natureza do Estudo

Os estudos qualitativos têm como objetivo obter a perspetiva dos indivíduos e experienciar significados, situações e ações baseados nas suas perceções (Hallberg, 2013). Para o presente estudo adotou-se o método de Descrição Qualitativa (DQ) (Sandelowski, 2000, 2010) que segue a tradição da investigação qualitativa, na medida em que é um método empírico de investigação que pretende descrever as perceções e a experiência do mundo e dos seus fenómenos por parte dos informantes (Neergaard, Olesen, Andersen, & Sondergaard, 2009).

A DQ é um rótulo usado na investigação qualitativa para estudos que são descritivos na sua natureza e particularmente comum em estudos qualitativos da área da saúde (Polit & Beck, 2009). A DQ é particularmente importante para questões de investigação que se propõem a descobrir o “Quem, O Quê e o Onde” de determinados eventos ou experiências, assim como em compreender perceções acerca de um fenómeno sobre o qual existe pouco conhecimento prévio (Ceria-Ulep, Serafica, & Tse, 2011). Neste sentido, a DQ é a abordagem adequada, quando se pretende ter uma descrição direta de um fenómeno ou se procura informação para desenvolver ou reformular determinado tipo de intervenção ou programas de prevenção (Neergaard, et al., 2009; Sullivan-Bolyai, Bova, & Harper, 2005).

Apesar destas aplicabilidades e de frequentes afirmações do seu uso em diversos estudos, existe um limitado número de publicações acerca do método de DQ em investigação qualitativa (Kim et al., 2016), sendo, de seguida, proporcionado um breve resumo das publicações encontradas sobre o tema.

A DQ difere de outros métodos qualitativos de diversas formas:

1. O objetivo da DQ não é uma descrição pormenorizada (etnografia), o desenvolvimento de uma teoria (teoria fundamentada) ou um significado interpretativo de uma experiência (fenomenologia), mas uma descrição direta e rica de uma experiência ou evento. Isto significa que, no processo analítico e na apresentação dos dados, os investigadores usam uma aprofundada descrição das experiências dos participantes,

recorrendo a palavras o mais similar possível às que os participantes verbalizam (Sandelowski, 2000). De acordo com Sandelowski (2000), a DQ envolve uma interpretação dos dados com uma reduzida inferência, significando isto que, embora a descrição seja o objetivo da DQ a interpretação está sempre presente. Assim, as descrições dependem das percepções, sensibilidades e inclinações dos descritores (Neergaard et al., 2009).

2. A DQ foi descrita como a abordagem qualitativa menos orientada pela teoria (Neergaard et al., 2009), facilitando a flexibilidade na adoção de uma teoria ou estrutura ao conceptualizar e realizar um estudo (Sandelowski, 2000, 2010). Por exemplo, os investigadores podem ou não decidir partir de uma teoria acerca do fenómeno em estudo não necessitando de se restringir a quadro teórico, se as suas investigações os conduzirem para outro caminho (Sandelowski, 2010).

3. As estratégias de colheita de dados geralmente envolvem entrevistas individuais e/ou *focus groups* com guiões de entrevista minimamente estruturados ou semiestruturados (Neergaard et al., 2009; Sandelowski, 2000).

4. Os investigadores costumam utilizar técnicas de amostragem intencionais, como a amostragem de máxima variabilidade, que foi descrita como sendo útil para obter informações amplas e informações ricas (Neergaard et al.; Sandelowski, 2000).

5. A análise de conteúdo qualitativa (muitas vezes complementada por estatística descritiva para caracterizar a amostra do estudo) é a estratégia de análise de dados mais comumente usada (Neergaard et al., 2009; Sandelowski, 2000), o que permite ao investigador usar, o mais possível, informação que representa a perspectiva do participante e não a sua, o que é extremamente valioso no ganho da compreensão e dos discursos das pessoas envolvidas (Sandelowski, 2000). Por outro lado, permite aos leitores familiarizados com o tema reconhecer sua própria experiência acerca do fenómeno (Sandelowski, 2000).

Sendo o objetivo deste estudo compreender que importância atribuem os pais de crianças dos 0 aos 6 anos ao Brincar, enquanto impulsionador do desenvolvimento infantil, a DQ foi usada para ganhar uma compreensão aprofundada acerca das percepções dos pais sobre a importância do Brincar na promoção do desenvolvimento da criança, e da forma como o promovem.

Do ponto de vista da Terapia Ocupacional, a pertinência da metodologia do presente estudo surge pelo facto de o indivíduo ser conceptualizado como um ser único e é valorizada a individualidade e subjetividade das suas experiências (Kielhofner, 2008).

2. Participantes

Um estudo qualitativo exige que os dados sejam recolhidos de grupos de estudo relativamente pequenos e estrategicamente selecionados (Hallberg, 2013). Ao pretender-se mapear a percepção que os pais têm acerca da importância do Brincar no desenvolvimento da criança, o recrutamento dos participantes contou com a seleção de pais de crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos e que apresentam um desenvolvimento normal -uma vez que não se pretende aqui analisar as complexidades geradas pela interação com crianças que possuam algum tipo de limitação que as impeça de brincar livremente ou que condicione a disponibilidade dos pais- e residentes no distrito do Porto, por uma questão de conveniência pela proximidade dos investigadores. Não foram impostas quaisquer restrições ao nível do sexo, idade, estado civil, ou situação profissional dos pais.

Para obter informação o mais aprofundada possível, utilizou-se um método de amostragem não-probabilístico e intencional, e do tipo máxima variabilidade (Glesne, 2011) para recrutar 20 pais residentes no distrito do Porto. Assim, a escolha dos participantes rege-se por preocupações de uma maior representatividade de pessoas que cubram todo o espectro definido nos critérios de elegibilidade estabelecidos, com o intuito de poder englobar indivíduos com diferentes características (Bussab & Bolfarine, 2005; Schreuder & Gregoire, 2001).

De acordo com Creswell (2013) existem três considerações a ter em conta quando se escolhe uma abordagem intencional e que incluem quem se deve selecionar como participante, que tipo de estratégia deve ser usada e quantos participantes devem ser incluídos. Não foram ainda identificados tamanhos específicos de amostras para estudos qualitativos (Sandelowski, 2000) pelo que os participantes são recrutados até que os dados atinjam um nível de saturação (ou seja, que não haja mais informação nova a ser produzida na análise dos dados).

O recrutamento da presente amostra foi facilitado pelos contactos que a investigadora principal tinha ao nível de escolas e jardins de infância, ganhos no decurso do exercício da sua atividade profissional. Os critérios de inclusão consistem em pais de crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos e que apresentam um desenvolvimento normal, que frequentam o contexto de creche e jardim de infância, residentes no distrito do Porto. Foram definidos como critérios de exclusão a presença de deficiência ou condição de saúde incapacitante de qualquer elemento do agregado

familiar. Os potenciais participantes foram contactados telefonicamente pelo investigador principal e o estudo foi explicado. Foi-lhes ainda pedido que assinassem um termo de consentimento informado para participarem do estudo.

Para uma melhor compreensão da amostra em estudo, iremos recorrer a uma tabela (tabela II.) para representar os dados sociodemográficos colhidos.

Tabela II: Caracterização dos entrevistados (Ent.) segundo o sexo, idade, estado civil, situação profissional, sexo da criança e idade da criança

| | Ent. | Sexo | Idade | Estado Civil | Situação Profissional | Sexo da criança | Idade da criança A(m) |
|--------------------------------------|-------------|-------------|--------------|---------------------|------------------------------|------------------------|------------------------------|
| Pais de crianças dos 0-3 anos | 1 | Masculino | 30 | Casado | Empregado | Masculino | 2 (27m) |
| | 2 | Feminino | 30 | Casada | Empregada | Masculino | 2 (33m) |
| | 3 | Feminino | 38 | Solteira | Empregada | Masculino | 1 (20 m) |
| | 4 | Feminino | 34 | Casada | Empregada | Feminino | 0 (1 m) |
| | 5 | Feminino | 38 | Casada | Empregada | Masculino | 0 (9 m) |
| | 6 | Feminino | 38 | Casada | Empregada | Masculino | 2 (27 m) |
| | 7 | Feminino | 36 | Casada | Empregada | Feminino | 3 (26 m) |
| | 8 | Feminino | 39 | Casada | Empregada | Feminino | 2 (34 m) |
| | 9 | Feminino | 30 | Casada | Empregada | Masculino | 2 (24 m) |
| | 10 | Feminino | 30 | Casada | Empregada | Feminino | 1 (20m) |
| Pais de crianças dos 3-6 anos | 11 | Feminino | 38 | Casada | Empregada | Masculino | 5 (63m) |
| | 12 | Masculino | 35 | União de facto | Empregado | Feminino | 5 (66m) |
| | 13 | Masculino | 36 | Casado | Empregado | Masculino | 5 (60m) |
| | 14 | Feminino | 34 | União de facto | Empregada | Feminino | 3 (40m) |
| | 15 | Feminino | 34 | Casada | Empregada | Feminino | 4 (50m) |
| | 16 | Masculino | 38 | Casado | Empregado | Feminino | 4 (53m) |
| | 17 | Masculino | 32 | Casado | Empregado | Masculino | 4 (56m) |
| | 18 | Masculino | 37 | Casado | Empregado | Feminino | 5 (60m) |
| | 19 | Feminino | 35 | Casada | Empregada | Feminino | 3 (37m) |
| | 20 | Masculino | 37 | União de Facto | Empregado | Masculino | 4 (48m) |

3. Instrumentos utilizados

O método de recolha de dados utilizado foi uma entrevista semiestruturada a vinte pais de crianças que apresentam idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos. Este tipo de entrevista consiste numa conversa dirigida, tendo em conta os objetivos do investigador, onde este recorre a um guião produzido previamente (Patton, 2002). A entrevista privilegia a obtenção de informações através da fala individual, enquadrando-se no presente estudo, já que permite a recolha de informação através de respostas abertas, sobre as perceções e vivências dos pais das crianças. Assim, os temas a abordar foram definidos anteriormente, verificando-se, no entanto, uma certa flexibilidade durante a entrevista, pelo que o entrevistador apenas intervém quando o entrevistado não aborda espontaneamente o que é suposto tratar (Goyette & Bountin, 1990; Sandelowski, 2000).

De forma a ser validado, o guião de entrevista passou por duas fases: a primeira de validação por um painel de peritos e uma segunda de aplicação da versão melhorada do guião, o que permitiu validar a sua compreensão por parte de indivíduos com características idênticas às dos participantes e treinar os vários investigadores envolvidos na condução da entrevista.

No guião de entrevista, que consiste em 14 questões, são abordados como temas: i) “Importância do Brincar”, com o propósito de identificar que brincadeiras são consideradas pelos pais como mais importantes, e de compreender os facilitadores e barreiras inerentes à participação das crianças no Brincar; ii) “Interação”, com vista a compreender o ponto de vista dos pais relativamente à interação lúdica com pares ou adultos; iii) “Brinquedos”, conhecendo as considerações dos pais acerca da seleção dos brinquedos para os filhos; iv) “Perceção da própria aptidão para brincar”, compreendendo que papel assumem os pais nas brincadeiras dos filhos.

Com o intuito de recolher dados relativos à caracterização da amostra, foi elaborado um questionário sociodemográfico, através do qual, se procurou aceder a informações sociodemográficas dos participantes, tais como idade, sexo, situação profissional e idade e sexo dos filhos.

Foram ainda feitos registos sob a forma de notas de campo, com uma parte descritiva e uma reflexiva. Relativamente à parte descritiva, recolheu-se informação acerca da descrição dos sujeitos, das atitudes observadas e dos locais. Por sua vez, as notas reflexivas incluíram também pensamentos, impressões e questões que com as quais se prendeu mentalmente as investigadoras durante as entrevistas. Estas notas foram

revistas durante a análise dos dados, mantendo a consciência de potenciais interferências com o intuito de aumentar o rigor do estudo, ao identificar o viés do investigador e a informação contextual (Creswell, 2013).

4. Procedimentos

O primeiro procedimento consistiu numa revisão bibliográfica intensiva relativamente à importância atribuída ao Brincar enquanto promotor do desenvolvimento infantil, sendo nesta fase desenvolvido o objetivo de estudo.

Numa fase seguinte, foi elaborado o guião da entrevista, sujeito a revisão e validação por parte de um painel de peritos.

Em colaboração com creches e jardins-de-infância do distrito do Porto, procedeu-se à seleção dos participantes, pais de crianças que apresentam um desenvolvimento normal, com idades compreendidas entre os zero e os seis anos.

A recolha de dados contou com a colaboração de duas investigadoras da licenciatura em Terapia Ocupacional da Escola Superior de Saúde do Porto, no âmbito da dissertação em Terapia Ocupacional. Cada investigadora da licenciatura realizou cinco entrevistas a pais de crianças em diferentes faixas etárias (dos zero aos três e dos três aos seis), e a autora do presente estudo realizou 10 entrevistas a pais de crianças de ambas as faixas etárias.

A marcação das entrevistas foi realizada previamente, através de contacto telefónico, tendo estas decorrido presencialmente nos meses de Maio e Junho de 2017. As entrevistas foram realizadas nas instituições frequentadas pelos filhos dos participantes, estando apenas presentes dois elementos, uma entrevistadora e um participante.

No momento das entrevistas, foram fornecidas todas as informações necessárias aos participantes e assegurados a confidencialidade e anonimato em relação às respostas dadas, de acordo com a Declaração de Helsínquia (2013). Para tal, os participantes receberam um termo de consentimento informado, formalizado através de assinatura.

As entrevistas foram gravadas na sala de reuniões de cada instituição, por serem locais que reuniam as características consideradas indispensáveis para a sua aplicação, livres de ruídos perturbadores e de interrupções, proporcionando um ambiente mais formal e objetivo, desprovido de objetos que pudessem desconcentrar o entrevistado ou

condicionar as suas respostas. A duração média das entrevistas foi de 15 minutos e todas foram gravadas com recurso a um telemóvel, para posteriormente serem transcritas integralmente.

Numa fase posterior, procedeu-se à análise de conteúdo, através do estudo dos registos transcritos das entrevistas que constituem o *corpus* do trabalho. Todas as entrevistas foram analisadas e as categorias obtidas individualmente, por duas investigadoras independentes, sendo a categorização final obtida por processo de consenso. De entre as entrevistas analisadas, foram selecionadas aleatoriamente cinco entrevistas submetidas a análise por um terceiro investigador com experiência neste tipo de análise, de forma a validar as categorias obtidas.

Neste sentido, recorreu-se à análise de conteúdo com categorização à *posteriori* atendendo ao carácter exploratório do estudo (Guerra, 2006).

5. Tratamento de dados

Os dados recolhidos nas entrevistas foram transcritos na íntegra, constituindo-se o *corpus* de trabalho do estudo, sujeito à aplicação da técnica da análise de conteúdo, do tipo categorial, na sua função heurística, já que enriquece a tentativa exploratória do estudo e aumenta a propensão para a descoberta (Ketele & Rogiers, 1999). A análise de conteúdo é uma abordagem de análise de dados que é usada quando se quer uma descrição clara em vez de uma interpretação dos dados (Vaismoradi, Turunen, & Bondas, 2013). Neste tipo de análise, o sistema de categoria não é fornecido, resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos (Patton, 2002).

Há três fases essenciais na análise de conteúdo qualitativa que incluem a preparação, a organização e a descrição dos dados (Elo & Kyngäs, 2008). As entrevistas foram gravadas, transcritas *verbatim* e analisadas no sentido de encontrar categorias comuns, com recurso a técnicas manuais. Assim, a análise de conteúdo iniciou-se na leitura do *corpus* de trabalho. Posteriormente, mediante a perceção das transcrições, procedeu-se à categorização das mesmas. De acordo com Bardin (2004) para que a categorização seja válida, as categorias devem obedecer a determinados critérios: ser homogéneas, não existir mistura de conteúdos; ser exaustivas, esgotar a totalidade da informação; ser exclusivas, já que, um mesmo elemento de conteúdo não pode ser

classificado em duas categorias diferentes; objetivas e adequadas ao que o a investigação se propõe a estudar.

Foram feitas notas nas margens em cada uma das leituras, incluindo impressões gerais dos conceitos principais para cada participante. Os códigos das categorias emergentes foram documentados numa folha separada, codificadas com cores e definidas de acordo com as descrições de cada participante. Uma vez definido este processo, a categorização iniciou-se com a revisão e alocação dos códigos inicialmente descritos à categoria que melhor se lhe aplicava. A investigadora recorreu frequentemente às notas de campo sempre que tinha que tomar decisões acerca do agrupamento dos códigos em categorias.

Com o intuito de aumentar a consistência e a validade dos dados obtidos, recorreu-se ao procedimento de revisão de pares, em que um profissional com conhecimento geral da problemática da análise de dados testa as hipóteses de trabalho e atenta às ideias e preocupações do investigador; e à triangulação que consiste no cruzamento de várias técnicas, nomeadamente revisão literária com outras de natureza qualitativa (Patton, 2002). Deste modo, foram elaboradas 3 categorias à *posteriori*, que se subdividiram em subcategorias.

6. Reflexividade do investigador

Na elaboração de um estudo qualitativo, deve estar presente o conceito de reflexividade dos investigadores, lembrando que todo o estudo é uma construção com implicação dos mesmos (Atkinson, 1990). Isto é, não se trata de uma transposição imediata e linear da realidade, já que sobre esta foram feitos cortes, seleções que os investigadores, condicionados nas suas próprias crenças, pretenderam estudar. As representações dos investigadores acerca da visão que os pais possam ter sobre o Brincar, foram elementos chave num *continuum* de prática reflexiva, neste estudo (Danby et al., 2011). Também os temas resultantes da análise dos dados refletem as decisões informadas sobre os eventos em estudo. A discussão entre os investigadores, não só relativamente aos conteúdos das entrevistas mas igualmente às perspetivas individuais de cada investigador –profissionais, educativas e culturais- permitiu a tomada de consciência de aspetos subjetivos do *self* que poderiam interferir na análise e interpretação dos dados obtidos.

Deste modo, refletir acerca dos elementos subjetivos do presente estudo, exigiu da parte dos investigadores, um equilíbrio entre ideias pré-concebidas- de alguém que, no exercício da sua atividade profissional como terapeutas ocupacionais, apresentam as suas próprias percepções relativamente ao tema em estudo – e o conhecimento objetivo - sobre o desenvolvimento da criança, sobre os fatores que o podem potenciar ou reprimir e as inter-relações, sucedidas e não sucedidas, entre pais e filhos (Walford, 2009; Ybema et al., 2010). Este exercício de reflexão constitui uma abordagem que aponta para uma subjetividade necessária na forma como as investigadoras se envolvem no tema da pesquisa (Hammersley, 2010)

CAPÍTULO III. Apresentação
e Discussão de Resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos na presente investigação. Em função da quantidade de temáticas incluídas neste estudo, e por razões de inteligibilidade, optou-se por um formato de apresentação e de discussão simultânea dos resultados, por sugerir uma leitura rápida e de fácil compreensão. Assim, e em função dos objetivos propostos para o estudo, através da análise das entrevistas, emergiram três categorias que pretendem lançar luz na compreensão da importância que os pais de crianças do zero aos seis anos atribuem ao Brincar, enquanto impulsionador do desenvolvimento infantil.

Assim, a primeira categoria diz respeito à “Caracterização da criança mediante a visão dos pais”, que se divide em três subcategorias: “Características da criança”, “Estilos de Brincar da criança” e “Interação no Brincar”.

A segunda categoria remete para a “Percepção dos pais em relação ao Brincar”, subdividindo-se nas subcategorias “Importância do Brincar” e “Percepção do Brincar ideal”.

A terceira categoria, por sua vez, aborda tudo o que concerne ao “Contexto” da criança, dividindo-se nas subcategorias “Condições necessárias do contexto para brincar”, “Contexto familiar” e “Seleção de Brinquedos”.

Seguidamente serão exploradas cada uma das categorias supracitadas, que se encontram representadas na tabela II.

Tabela II- Categorias e subcategorias de análise

| Categoria | Subcategorias | Nº Ocorrências | % de Ocorrências | Nº de Entrevistas | % de Entrevistas |
|---|---|----------------|------------------|-------------------|------------------|
| C1: Caracterização da criança mediante a visão dos pais | C1.1: Características da criança | 32 | 6,80% | 19 | 95% |
| | C1.2: Estilo de Brincar da criança | 34 | 7,23% | 14 | 70% |
| | C1.3: Interação no Brincar | 77 | 16,38% | 20 | 100% |
| C2: Percepção dos pais em relação ao Brincar | C2.1: Importância do Brincar | 39 | 8,30% | 19 | 95% |
| | C2.2: Percepção do Brincar ideal | 20 | 4,26% | 12 | 60% |
| C3: Contexto | C3.1: Condições necessárias do contexto físico para brincar | 40 | 8,51% | 20 | 100% |
| | C3.2: Contexto familiar | 153 | 32,55% | 20 | 100% |
| | C3.3: Seleção de Brinquedos | 75 | 15,96% | 20 | 100% |

Categoria 1 – Caracterização da criança mediante a visão dos pais

A primeira categoria engloba os relatos dos participantes acerca das características da criança, que inclui descrições que os pais fazem acerca da personalidade, do comportamento, interesses e competências, formas de Brincar e de interagir dos seus filhos durante a brincadeira. Assim, esta categoria encontra-se dividida nas subcategorias “Características da criança”, “Estilos de Brincar da criança” e “Interação no Brincar”.

Subcategoria 1.1 – Características da criança

Esta subcategoria pretende refletir a forma como os pais descrevem os seus filhos quanto às suas características (personalidade da criança, interesses, comportamentos, capacidades).

No presente estudo, as descrições feitas pelos entrevistados centraram-se em temas semelhantes, e todos eles abordaram aspetos pessoais dos seus filhos, nomeadamente o humor, expansividade e formas de relacionamento com os outros: “*É muito bem-disposto...*” (Entrevistado 5); “*Ele é um menino que quando vê pessoas à primeira vista é um bocado envergonhado, mas depois, quando tem confiança, já fala, já ri, canta...*” (Entrevistado 6); “*(...) é uma menina espetacular, muito especial. É educada, é muito reguila (...) muito exigente, muito mexida, muito ativa (...) tem um lado doce, carinhosa, às vezes parece um bocadinho minha mãe (...) Ela não é reservada, é uma menina muito extrovertida, que interage com toda a gente (...)*” (Entrevistado 8); “*Ela é uma menina muito extrovertida (...) É uma criança super alegre, muito engraçada e sociável*” (Entrevistado 9); “*(...) é bastante reservada ao mesmo tempo, porque não fala muita das coisas que ela faz, sobre ela, portanto apesar de ser bastante extrovertida, em relação a ela é bastante reservada. É uma criança saudável, trabalhadora, super amiga do outro, preocupada, muito empática*” (Entrevistado 15); “*(...) é uma criança alegre, gosta de brincar, é sociável. No primeiro impacto mostra-se um bocado reservada, mas após conhecer a pessoa é bastante sociável*” (Entrevistado 18). Pelas transcrições, verifica-se que, ao pedir que falassem sobre os seus filhos, todos os entrevistados referiram aspetos positivos da sua personalidade, o que é suportado pelo estudo de Ryan e Wiesner (1996), realizado com 82 pais, que concluiu que as pessoas são tendencialmente otimistas quando descrevem as características dos seus filhos, salientando por norma aspetos positivos da sua personalidade. No entanto, e apesar da

ênfase colocada nas características positivas das crianças, outro dos aspetos salientado pelos pais prende-se com o comportamento evidenciado pelas crianças, onde alguns já descrevem mais especificamente a presença de birras, comportamentos de oposição, ou procura de atenção. Deste modo, são seis os participantes, cujos filhos têm idades aproximadamente compreendidas entre os dois e os quatro anos, que reportam este tipo de comportamento: “(...) há um outro dia que de repente faz uma birra, chateia-se e quer vir para o colo da mãe.” (Entrevistado 2); “Ele gosta de chamar a nossa atenção e que estejamos por perto dele...” (Entrevistado 3); “(...) agora está a desafiar a autoridade (Entrevistado 14); “Às vezes é insuportável...” (Entrevistado 20). Alguns pais procuram justificar tais comportamentos como um meio que a criança utiliza para atingir um fim: “quando quer uma coisa é muito... fixa-se naquilo e mesmo dando-lhe a volta, passado pouco tempo volta a ir fazer o que queria” (Entrevistado 3). Verificou-se também que os pais procuram associar os comportamentos ao período desenvolvimental em que a criança se encontra: “(...) está numa fase complicada, mesmo na fase da birra dos dois anos como nós dizemos” (Entrevistado 10). Outros participantes procuram justificar os comportamentos que consideram menos positivos em função de acontecimentos externos à criança e que a levam a procurar a atenção do adulto, neste caso, dos pais: “É complicado, agora desde que a irmã nasceu acho que se vincou mais um bocadinho, mas acho que é a maneira que ele arranjou de chamar...ou seja, de não perder o espaço que é dele, nem a atenção dele” (Entrevistado 17). O intervalo de idades onde isto se verifica, insere-se no período pré-operatório, estando em concordância com aquilo que nos sugere Piaget (1979). A este estágio, é também associado o conceito de egocentrismo que poderá estar relacionado com algumas birras reportadas pelos pais no presente estudo. Nesta fase, a criança ainda não apresenta a capacidade de se colocar no lugar do outro, centrando-se quase exclusivamente nos seus próprios desejos ou pontos de vista (Papalia, 2013). Nesta faixa etária, as birras podem também ser desencadeadas pelo facto de a criança ainda não possuir mecanismos para lidar com a frustração, não ter capacidade para antecipar as consequências e adiar as suas vontades (Harrington, 2004). De facto, Österman e Björkqvist (2010) concluíram de um modo geral as birras são despoletadas no segundo ano de vida e tendem a terminar no início do quinto ano de vida. Também Goodenough (1931), um dos primeiros autores a debruçar-se acerca desta temática, já concluíra anteriormente a existência de um pico de incidência das birras na infância durante o segundo ano de vida, havendo um declínio nos anos seguintes.

Estas características vão, como é evidente, influenciar as formas de Brincar e os relacionamentos que a criança estabelece e que são descritos pelos pais que entrevistamos. Assim, a análise da presente subcategoria contempla também as descrições que os pais fazem relativamente aos interesses e competências das crianças. Verifica-se que apenas alguns pais de crianças do zero aos três anos retratam, de forma espontânea no seu discurso e enquanto descrevem as características da criança, o facto de elas mostrarem interesse pelo Brincar: “*Gosta de brincar*” (Entrevistado 1); “*Gosta muito de brincar*” (Entrevistado 2). Por outro lado, os pais de crianças entre os três e seis anos centram-se mais nas competências que observam nos seus filhos: “*(...) é uma miúda bastante inteligente para a idade que ela tem. (...) tem uma capacidade grande de se focar*” (Entrevistado 11); “*é muito atenta e absorve muito com muita facilidade os conteúdos e tem um desenvolvimento também motor muito grande*” (Entrevistado 12); “*super independente e autónoma, faz tudo cá em casa, é impressionante, ainda agora estava a ajudar-me a levantar a mesa, a levantar a louça, impressionante, faz tudo, faz tudo*” (Entrevistado 15); “*tem muitas capacidades, aprende as coisas com muita facilidade (...) Ele já sabe as cores todas, já sabe contar até 12, ainda salta um numerozito, mas sabe contar (...) Em termos de nomes, ele sabe os nomes de toda a gente*” (Entrevistado 17). As transcrições permitem perceber que nenhum dos pais de crianças em idade pré-escolar (dos três aos seis anos) da presente amostra enfatiza as competências mostradas por elas durante as brincadeiras, nem faz referência às escolhas que a criança elege para brincar, centrando antes o seu discurso no desempenho cognitivo dos filhos e nas aquisições em termos de autonomia. Estudos sugerem diferenças na forma como tem sido concebido pelos pais o desenvolvimento dos filhos em idade pré-escolar ao longo do tempo (Babuc, 2015; Holt et al., 2015). Deste modo, Faircloth & Murray (2014) constatarem o surgimento de uma nova ideologia, que se reflete também na forma como os pais, potenciam o desenvolvimento das crianças, através da seleção de atividades educativas e formas de brincar estruturadas que estimulam, preferencialmente, o conhecimento e as capacidades cognitivas dos seus filhos. Assim, verifica-se também a desvalorização do envolvimento da criança num Brincar livre em favor de outro, mais estruturado, cujos objetivos se direcionam para a preparação, cada vez mais precoce, das crianças para a educação formal (White, 2012). Nos pais da nossa amostra, verifica-se também esta procura de incorporar nas brincadeiras aspetos educativos, recorrendo a um modelo que inclui o Brincar como uma ferramenta educacional. Sutton-Smith (1997), numa crítica ao modelo, refere que, na sua ânsia de usar o Brincar como educação, o adulto tende a esquecer as motivações

da criança. As ideias que a criança tem acerca do que é Brincar, normalmente envolvem diversão, ir para a rua, estar com os amigos, escolher livremente (Sutton-Smith 1997). Mas o adulto tende a comportar-se de uma forma mais dirigida e usa, de forma errada, o Brincar da criança para atingir os (seus) objetivos educativos, condicionando assim o divertimento da criança (Samuelsson & Carlsson, 2008).

Nesta subcategoria constata-se que, ao descreverem os seus filhos, os pais centram-se essencialmente nas capacidades da criança, do ponto de vista cognitivo, da autonomia ou em aspetos comportamentais e da personalidade. Porém, em nenhuma das transcrições são vislumbrados espontaneamente os interesses dos seus filhos, nem reconhecidos como parte integrante da caracterização pessoal da criança. Assim, verifica-se uma tendência para a valorização das competências da criança em virtude da sua motivação intrínseca, fator determinante para o seu envolvimento num Brincar livre e espontâneo (Carlton & Winsler, 1998).

Subcategoria 1.2 – Estilos de Brincar da Criança

Esta subcategoria propõe-se a analisar o discurso dos pais acerca dos estilos de Brincar que a criança adota. Deste modo, atendendo às diferenças entre as faixas etárias dos filhos dos participantes, surgem também, como seria esperado, descrições de diferentes formas de Brincar. Assim, os participantes cujos filhos têm idade compreendida entre dois e três anos relatam essencialmente um tipo de Brincar Exploratório e Sensório-motor: *“Ele também gosta muito de brincar com a bola, a jogar a bola e ... adora brincar na banheira”* (Entrevistado 3); *“Ele é do género: chega devagarinho, explora tudo e depois o que lhe interessa para brincar ele vai buscar”* (Entrevistado 6). Como é sabido, o Brincar de natureza exploratória ou sensoriomotora é considerado uma das primeiras e imprescindíveis formas de brincar (Knox, 2005; Sondag & Gretschel, 2016). Também nesta faixa etária já se verificam relatos de um tipo de Brincar Construtivo e de competências que dele advêm: *“...faz as pistas, e umas casinhas, as oficinas... Acaba por ele fazer o próprio espaço de brincadeira e estar lá sozinho”* (Entrevistado 2); *“(...) se for puzzles, ou por exemplo, encaixar os quadrados, os círculos, as formas...”* (Entrevistado 7); *“pega nas molas, já sabe separar as molas da roupa, gosta de as separar por cores”* (Entrevistado 9). A criança já mostra um maior conhecimento dos objetos e da sua funcionalidade e um maior envolvimento na

manipulação de materiais (e.g. blocos, puzzles, desenhos) com vista à criação ou construção de um produto final (Pellegrini & Smith, 1988 ; Rubin et al., 1978). Este Brincar Construtivo torna-se mais complexo nas idades superiores a três anos (Bergen, 2006), tal como se constata pelas descrições feitas pelos pais destas crianças, na nossa amostra: “ (...) acho que faz muitas atividades, com desenhos, atividades manuais, e pronto, muitos jogos também (...)” (Entrevistado 12); “tem gostado muito agora de brincar com legos (...) ” (Entrevistado 13); “Vai sempre para brincadeiras que acabam por desenvolver um bocado...tipo puzzles, gosta de desenhar, gosta muito” (Entrevistado 16); “(...) de pintar, de montar puzzles (...)” (Entrevistado 18). A maioria dos participantes verbaliza, espontaneamente, descrições acerca das formas de Brincar dos seus filhos, porém, os três participantes pais de crianças com idades até aos 12 meses não fazem referência a este aspeto. Pela experiência diária das investigadoras, nos seus contactos com pais de crianças desta faixa etária, as formas de brincar são, muitas vezes, desvalorizadas pelo adulto, que considera que um bebé não brinca, na medida em que a sua forma de Brincar não corresponde à conceção mais vulgar do Brincar, à semelhança daquilo que uma criança mais velha faz (Sá, 2013). Porém, no primeiro ano de vida o Brincar está presente e é pautado pela exploração do ambiente através de diferentes sistemas sensoriais (Bruce et al., 2017; Papalia & Olds, 1992; Pellegrini & Smith, 1998; Sheridan et al., 2010). Isto inclui a exploração oral dos objetos ou brinquedos, do toque, dos movimentos repetitivos que despoletam ações nos mesmos e que proporcionam ao bebé diferentes experiências sensoriais (Case-Smith & O’Brien, 2014).

Nos relatos de alguns participantes, também se verifica a presença do Brincar Simbólico ou Socio-Dramático, que surge no final do primeiro ano de vida, apesar de ainda ser bastante elementar, desenvolve-se no segundo e atinge o pico por volta dos 5 anos (Bergen, 2006; Case-Smith & O’Brien, 2001). Assim, dois dos pais de crianças com dois anos observam nos seus filhos um tipo de Brincar que nos remete para um nível de Brincar Simbólico mais elementar: “*Por exemplo, os carrinhos, ele adora brincar com carros...*” (Entrevistado 6); “*(...) brincar com os carrinhos, são as brincadeiras de eleição dele.* (Entrevistado 9). Segundo vários autores, este tipo de Brincar predomina entre os 15 e os 21 meses, e a criança começa a ser capaz de interagir de forma mais complexa com os objetos, com intencionalidade do gesto e atribuindo-lhes significado sem que haja necessariamente um conhecimento prévio dos mesmos (Bokony et al., 2009; Orr & Geva, 2015).

No que concerne às descrições feitas relativamente às crianças dos três aos seis anos, verifica-se a presença de um Brincar Simbólico mais complexo, sobretudo em crianças com cinco anos: “ (...) *gosta de ser a professora, agora está nessa fase, é giro (...) agora começa a brincar mais sozinha, sempre a imitar outras pessoas e pega nas bonecas a fazer de conta que são os alunos ou a plateia ou qualquer coisa e, portanto, com os bonecos já cria os outros*” (Entrevistado 15); “*Mas ela gosta mesmo de brincar, vestir bonecas, tirar a roupa, fazer comida*” (Entrevistado 18). Tal como nos sugere a literatura e na ótica de *Vygotsky*, o Jogo ou Brincar Simbólico assume uma importância de tal ordem que permite à criança, através da imaginação, vivenciar papéis e projetar atividades observadas nos adultos, tendo-os como modelo. Recorrendo à sua própria expressão e perceção do mundo que a rodeia, na interação com pares e adultos, a criança evidencia atitudes, valores, hábitos e situações da vida real (Elder & Pederson, 1978; Pellegrini & Galda, 1993; Webster-Stratton, 2013). Neste sentido, este tipo de Brincar constitui um poderoso meio de desenvolvimento de competências cognitivas, motoras, sociais ou emocionais e promove o desenvolvimento da personalidade e o modo de se relacionar com o outro (Lerner, 2015). Pelas transcrições das falas dos participantes, é possível perceber que, na amostra deste estudo e segundo a perceção dos pais, as diversas fases do Brincar se encontram devidamente representadas, emergindo nas etapas desenvolvimentais previstas, pelo que se pode considerar que as experiências que estas crianças têm, durante os seus momentos de brincadeira, parecem ser semelhantes às dos pares.

Ainda no que concerne às descrições das formas de Brincar, alguns pais referem que os seus filhos costumam brincar com recurso a aparelhos eletrónicos (*tablet, smartphone*): “*Por vezes vai buscar o nosso tablet e está lá a ver. Tem aquele jogo da Fisher Price, que é para tentar encontrar os objetos que ele fala. Por exemplo, pergunta onde é que está o livro ou a mochila ele diz “está ali, está ali!”*” (Entrevistado 6); “*de vez em quando até para e joga com o tablet*” (Entrevistado 17); “*se tiver acesso ao telemóvel ou ao tablet, é lógico que ela se dedica, mas é sempre no efeito lúdico*” (Entrevistado 18); “*(...) se aparecer um jogo novo nos tablets ou nos telemóveis ele prefere o jogo*” (Entrevistado 20). A literatura mais recente sobre o tema diz-nos que, nos últimos anos, se tem assistido a um aumento exponencial de um Brincar com recurso a dispositivos eletrónicos e, conseqüentemente, a um decréscimo do tempo em que as crianças estão envolvidas num Brincar de caráter mais ativo (Christakis, 2014; Cristia & Seidl, 2015). A tecnologia digital mudou a forma como as crianças aprendem, brincam e agem

socialmente (Tanta & Knox, 2015). Assim, Mangen & Velay (2010) sugerem que o uso de competências subjacentes a um tipo de Brincar que requiera competências como o alcance e manipulação de objetos, competências inerentes à escrita manual, força muscular, destreza manual ou coordenação, sejam significativamente menos estimuladas quando a criança brinca com um dispositivo com ecrã tátil. Num outro estudo que se propôs a investigar os efeitos do Brincar com recurso a dispositivos de ecrã tátil, é sugerida a existência de um impacto negativo no desenvolvimento da motricidade fina da criança (Lin et al., 2017). Alguns dos pais que reportam este tipo de Brincar mencionam também que o facto de o proporcionarem aos seus filhos surge como um facilitador para o controlo ou gestão do comportamento da criança em situações específicas do dia-a-dia: *“Quando vamos a algum lado, vai ao ipad e já vê, mexe, liga e tudo, mas já passa lá um bocadinho, mas não é muito, é mesmo só para se entreter e não chorar”* (Entrevistado 9). De facto, a literatura diz-nos que, muitas vezes, os pais, aproveitando a portabilidade destes dispositivos, recorrem aos mesmos para manter os seus filhos ocupados em situações de longa espera ou com o intuito de evitar comportamentos que interfiram com a atividade dos pais (Chaudron et al., 2015; O’Keeffe & Clarke-Pearson, 2011).

As crianças acerca dos quais são feitos estes relatos têm idades compreendidas dos dois aos cinco anos e recorrem ou é-lhes facilitado o acesso a este tipo de dispositivo com uma frequência diária. Este incremento no uso de dispositivos tecnológicos tem vindo a aumentar (Cristia & Seidl, 2015). Alguns estudos alertam para as consequências que o Brincar com recurso a *tablets* ou *smartphones* em idade inferior a dois anos possa ter na aquisição da linguagem (Courage & Troseth, 2016; Lillard & Peterson, 2011; Klein-Radukic & Zmyj, 2016), o desenvolvimento da atenção, a sua capacidade de autorregulação ou a gestão de relações sociais (Setliff & Courage, 2011). Assim, é desaconselhada a exposição da criança com idade inferior a dois anos a um Brincar de carácter tecnológico, com recurso a dispositivos eletrónicos. Já para crianças com idades compreendidas entre os dois e os cinco anos, recomendam o estabelecimento de um limite máximo de uma hora por dia, sob a supervisão parental (Christakis, 2014; Courage & Troseth, 2016). No entanto, apesar de grande parte dos pais estar consciente destas recomendações, como é visível nos estudos de Downey et al (2007) e de Plowman (2015), o uso de tecnologias é também considerado um facilitador de aprendizagens e de entretenimento, o que se verifica igualmente nos pais inquiridos neste estudo. As crenças e valores dos pais têm, aqui, grande importância e, como verificado por Plowman, enquanto alguns pais são grandes consumidores de tecnologias no lazer ou no trabalho,

encorajando, através do exemplo ou por estimulação direta, o seu uso por parte da criança, outros preferem atividades mais tradicionais, proporcionando um Brincar mais ativo às suas crianças.

Na presente subcategoria é também possível constatar que apenas um participante, pai de uma criança com cinco anos, faz referência a um Brincar de carácter mais ativo e motor: “*quer experimentar os patins, ou quer experimentar o meu skate*” (Entrevistado 13). De acordo com a literatura, as brincadeiras que potenciem uma atividade física moderada ou vigorosa são essenciais para o desenvolvimento neuronal e sináptico, para o desenvolvimento de competências de índole motora e sensorial, e contribuem para a saúde e bem-estar da criança (Trawick-Smith, 2010). Por essa razão, o decréscimo do envolvimento da criança neste tipo de atividades em detrimento de outro mais passivo do ponto de vista motor constitui uma problemática que merece o foco de atenção das sociedades no sentido de minimizar as suas consequências (Hatch, 2011 ; Tucker, 2008).

Ainda na presente subcategoria, alguns pais fazem referência a outras atividades, de carácter extracurricular, considerando-as como formas de Brincar dos filhos: “*Ele tem aulas de dança*” (Entrevistado 2); “*tem diferentes atividades, tem música, tem desporto, tem inglês, nós levamo-la à piscina também uma vez por semana (...)*” (Entrevistado 12); “*(...) portanto ele faz natação e já acaba por ser uma brincadeira, não é? (...)*” (Entrevistado 13); “*(...) tem participado em atividades diferentes, musicais, lúdicas, todas as semanas vai à biblioteca ouvir as histórias*” (Entrevistado 14); “*(...) quer ir para o futebol e em princípio vou metê-lo. Andou na natação*” (Entrevistado 17). A participação em atividades extracurriculares se, por um lado, permite à criança explorar e envolver-se em diferentes áreas, às quais não teria acesso no seu quotidiano, por outro lado, funciona, para muitas famílias, como um substituto de um Brincar Livre e significativo para a criança (Anderson et al, 2003). Estas atividades, estruturadas e dirigidas pelo adulto, com regras estabelecidas, podem limitar o exercício da criatividade, a capacidade de liderança e a aquisição de competências de grupo (Smith, 2017).

Assim, nesta subcategoria fica presente, segundo a perceção dos pais, existir o envolvimento das crianças em tipos de brincadeiras típicos das suas faixas etárias. Fica igualmente expresso que, para muitas destas famílias, o Brincar das crianças em idade pré-escolar assume um carácter muito educacional, com brincadeiras mais dirigidas a objetivos de aprendizagem e a participação em diversas atividades extracurriculares que se distanciam conceito de Brincar (Samuelsson & Carlsson, 2008).

Subcategoria 1.3 – Interação no Brincar

Esta subcategoria engloba os relatos feitos pelos pais sobre a interação da criança no Brincar, mais especificamente acerca dos intervenientes no mesmo, incluindo com quem brinca a criança e com quem, segundo a percepção parental, ela deve brincar. Procura-se também compreender a percepção dos pais acerca do tipo de interação que é estabelecida pela criança no momento de brincadeira.

De um modo geral, as diferenças que se verificam relativamente à forma como os pais descrevem com quem brinca a criança residem no facto de uns relatarem o predomínio de interações com pares da mesma idade ou mais velhos, enquanto outros descrevem que, preferencialmente, os filhos brincam com adultos. De acordo com a literatura, a capacidade de estabelecer interações com outras crianças é considerada uma das maiores tarefas desenvolvimentais na infância, desenvolvida essencialmente através do Brincar pelo que a necessidade de estabelecer relações interpares pode ser considerada fundamental ao desenvolvimento harmonioso da criança (Shonkoff & Phillips, 2000).

Deste modo, são vários os pais que relatam que os seus filhos, por norma, procuram brincar com pares: *“Eu acho que ele prefere brincar com outros”* (Entrevistado 1); *“idealmente, se estiver com outras crianças, brinca sempre...”* (Entrevistado 2); *“Normalmente, vai logo ter com as meninas”* (Entrevistado 6); *“ (...) procura brincar com outros meninos”* (Entrevistado 10); *“(...) normalmente brinca sempre com alguém* (Entrevistado 12); *“ (...) gosta muito mais de brincar com outras crianças.”* (Entrevistado 15). Como referido, a interação com pares é fulcral no desenvolvimento da criança, iniciando-se numa fase precoce (Hohmann, 1979). A partir dos seis meses, a maioria dos bebés, quando em contacto com outros da mesma idade ou crianças pequenas, estabelecem comunicação através da expressão de sorrisos, contacto físico e vocalizações. No segundo ano de vida, tende a observar-se um leque mais vasto de comportamentos sociais (Gottman et al., 1986; Ladd, 1987). De facto, vários autores sugerem que a interação entre crianças da mesma idade, sobretudo a partir dos dois anos, contribui para o desenvolvimento de várias competências com importantes implicações no ciclo de vida da criança (Hay et al., 2004; Liu & La Freniere, 2014). Ao interagirem umas com as outras, as crianças estabelecem relações de cooperação, confrontação e busca de consenso. No entanto, subjacentes à interação com pares da mesma idade estão competências que se encontram mais desenvolvidas no final do segundo ano de vida, como a atenção conjunta, a autorregulação, inibição de impulsos, imitação das ações do

outro, compreensão de relações causa e efeito e competências linguísticas (Hay, et al., 2004). Assim, é promovido o desenvolvimento da capacidade para solucionar os próprios conflitos, o desenvolvimento de competências ao nível da tomada de decisões, o desenvolvimento do raciocínio e, sobretudo, o desenvolvimento das competências sociais. Neste sentido, pobres relações entre crianças, ou rejeição dos pares são comumente associadas a pobres competências sociais no futuro (Volling, Youngblade & Belsky, 1997). Atualmente, especialmente nas cidades, onde é frequente a perda de redes familiares vastas, leva a que muitos pais optem por colocar os filhos em creches e jardins de infância, onde a relação com os pares é privilegiada. O mesmo acontece na presente amostra, havendo assim um maior leque de oportunidades para o desenvolvimento de relações sociais com diversas crianças, apesar de, na maior parte do tempo, estas serem mediadas pela presença de adultos.

Outros pais descrevem que, no Brincar Social dos seus filhos, tanto existem as interações com pares da mesma idade ou mais velhos, como com adultos: “*Acho que, no caso dele, conhecendo-o a ele, ele precisa dos dois. Precisa de interação e gosta de interação com adultos ou com os colegas (...) portanto acho que é os dois.*” (Entrevistado 11); “*(...) tanto tem brincado com outras crianças como tem brincado com adultos (...)*” (Entrevistado 14). Verifica-se, também, que a idade dos filhos destes participantes é superior a dois anos. Tais observações vão de encontro a uma investigação de Warneken e Tomasello (2007) da qual se conclui que a partir dos dois anos de idade as crianças são capazes de se envolver em situações cooperativas diversas, tanto com os adultos como com os pares. Assim, ao longo do segundo ano de vida, aumenta a complexidade das competências, e a criança apresenta maior facilidade em interagir e cooperar com pares em prol de um objetivo comum, tornando-se mais independente do adulto (Nichols, Svetlova & Brownell, 2010).

Apenas um participante descreve que o seu filho, demonstra preferência para brincar com adultos: “*(...) pede frequentemente a presença do pai e da mãe nas brincadeiras. Então se os avós estiverem em casa...*” (Entrevistado 8). Apesar de apenas um participante, pai de uma criança de dois anos, ter referido a preferência em brincar com o adulto, segundo Goldstein (2012), muitas vezes os pais ou os adultos, por serem os primeiros e mais próximos companheiros da criança, são escolhidos preferencialmente. O facto de, na presente amostra, essa procura ter sido apenas referida por um participante poderá estar relacionada com o facto de no caso dos restantes, por frequentarem o jardim de infância, ser natural para estas crianças procurarem, preferencialmente, pares da

mesma idade como companheiros para as interações no Brincar. No entanto, o mesmo participante refere que considera mais benéfico para a criança brincar com pares: “ *Eu acho que é fundamental que ela brinque com os pares! (...) Porque acho que é com os pares, com os meninos da idade dela, que ela vai aprender a saber partilhar, que ela vai aprender a ter regras, que ela vai aprender mil e uma coisas, a socializar, a saber estar, a saber comportar-se*” (Entrevistado 8).

Apenas um participante atribui maior importância à brincadeira partilhada com o adulto, atendendo à idade da criança (um mês): “*(...) Nesta fase em que a minha filha se encontra, acho mais importante brincar com os pais, pois ainda é muito pequenina*” (Entrevistado 4). Ainda assim, considera que “*É importante brincar com outras crianças*”. Como já dito anteriormente, as crianças mais pequenas apresentam maiores limitações na relação com pares do que crianças mais velhas (Gottman, 1986; Ladd, 1987). Durante os primeiros anos de vida os pais ou outros adultos, por serem os principais companheiros de brincadeira, têm um papel fundamental na sua forma de brincar e no seu desenvolvimento social (Tamis-LeMonda, 2004). Além disso, ao Brincar com o adulto, são estimuladas competências cognitivas e novas aprendizagens, são promovidas competências linguísticas, e é facilitado à criança o estabelecimento e mediação da relação com o outro (Power, 1999). Um estudo levado a cabo por Jennings e outros investigadores (1986) que se propôs a compreender a interação no Brincar (com pares e adultos) de crianças cuja média de idades era de 27 meses, concluiu que as mesmas demonstraram preferência em brincar com adultos. Porém, nas interações com os pares, observou-se que havia uma maior proximidade e um Brincar Paralelo, característico desta idade. No caso da brincadeira com adultos, é frequente que a criança se deixe levar pela sua liderança, fazendo com que assuma um tipo de Brincar mais estruturado (Jennings et al., 1986).

Ainda nesta subcategoria, alguns participantes referem que, ao brincarem sozinhas, as crianças promovem o seu autoconhecimento e exploram os seus próprios interesses: “*Há brincadeiras que até acho importante ele estar sozinho, por exemplo, ele a fazer um jogo, não sozinho porque normalmente estamos sempre ali perto, mas há coisas que até acho importante ele fazer sozinho para ele se estimular a ele próprio*” (Entrevistado 2); “*Eu acho que há um tempo para tudo, há um tempo para ela brincar sozinha*” (Entrevistado 14). Os pais defendem também que as crianças devem usufruir de momentos para poderem brincar sozinhas, sem negligenciar os momentos de interação com o adulto: “*Eu acho importante também às vezes ele estar um bocadinho sozinho, mas*

também acho importante ele brincar com outras pessoas. E costumo brincar com ele, muito.” (Entrevistado 1); *“Considero importante que brinque com os pais e com outras crianças. Acho que é importante as duas partes [brincar com adultos e com pares] (...) acho importante brincar com ele, acho importante, por exemplo, brincarmos em família, cá em casa somos três e brincamos os três, acho também muito importante estarmos os três. Mas também acho importante em certos momentos ele estar sozinho”* (Entrevistado 2); *“(...)Mas também é nesta altura que se criam laços, e é importante para ela, perceber que o pai e a mãe, os avós e os tios, estão lá em alguma altura (...) porque a nível de brincadeiras sozinhas são importantes e fazem sentido, mas é muito importante brincar com ela. Se a imaginação de uma pessoa já acaba por fazer com que uma brincadeira seja agradável, se realmente a brincadeira for com uma pessoa que tem um ponto de vista completamente diferente, seja uma criança ou seja um adulto, consegue-se criar muito mais frutos, e é importante eles estarem com adultos para conseguirem assimilar regras, assimilar alguns conceitos e tirar dúvidas na hora oportuna (...). O facto de brincar com outras crianças também é muito importante para tentar enfatizar aquilo que é o respeito. Porque é assim, as crianças apesar de terem que socializar connosco, socializam com crianças da idade delas.”* (Entrevistado 16). Para além das brincadeiras com pares e adultos, os participantes desta amostra referem o facto de os seus filhos brincarem igualmente sozinhos, descrevendo um tipo de Brincar Solitário que, segundo a literatura, está presente até aos três anos, a par de outros tipos de Brincar emergentes (Oliveira, 1995). Para Coplan (2011), são múltiplos os benefícios que a criança adquire ao brincar sozinha, na medida em que tem liberdade para usar a sua imaginação, definir as suas próprias regras de jogo, estar completamente envolvida na atividade mediante os seus interesses e aprender de forma autónoma a funcionalidade dos objetos.

Subjacentes às descrições acerca dos intervenientes no Brincar, são as que remetem para diferentes tipos de Brincar Social que os pais observam nos seus filhos. Assim, segundo os tipos de Brincar Social de Parten (1932) ainda hoje adotados, o Brincar Paralelo verifica-se sobretudo entre os dois e três anos de idade, que corresponde ao intervalo que compreende as idades dos filhos destes participantes. Outros participantes relatam que os seus filhos já são capazes de brincar mediante as regras de interação de um Brincar Associativo, como é o caso do Entrevistado 8, cuja filha tem 34 meses. Neste tipo de Brincar, cujo início é despoletado aproximadamente entre os 3 e 4 anos e meio, a criança já é capaz de interagir com o outro, partilhar os materiais com que brinca, seguindo, no entanto, a sua própria narrativa (Parten, 1932, cit in Papalia, 1992). Importa

salientar que nenhum participante cujo filho apresente idade compreendida entre os três-seis anos descreve especificamente essas interações. Tal observação poderá estar relacionada com o facto de o desenvolvimento da interação social durante o Brincar apresentar uma progressão mais marcada nos três primeiros anos de vida da criança (Papalia, 1992, 2013).

Na presente subcategoria, verifica-se que de um modo geral os filhos dos participantes têm a oportunidade para brincar com pares, adultos e sozinhos. Ainda assim, no que concerne à relação com pares, uma vez que todas as crianças frequentam o contexto de creche ou jardim de infância, existe quase sempre a mediação do adulto.

Na sua generalidade, um maior número de participantes atribui importância à interação da criança com pares em detrimento da brincadeira com adultos.

Categoria 2. Perceção dos Pais em relação ao Brincar

A presente categoria descreve os relatos acerca da perceção que os pais têm acerca do Brincar enquanto promotor do desenvolvimento, incluindo a importância que lhe atribuem e a sua visão daquilo que consideram ser a melhor forma de Brincar para os seus filhos. Assim, esta categoria encontra-se dividida nas subcategorias “Importância do Brincar” e “Perceção do Brincar ideal”.

Subcategoria 2.1- Importância do Brincar

Esta subcategoria inclui os relatos dos participantes acerca da importância que estes atribuem ao Brincar enquanto promotor do desenvolvimento da criança, destacando também determinadas brincadeiras que consideram ser promotoras de domínios desenvolvimentais específicos.

Globalmente, há um consenso na perspectiva dos pais acerca da importância do Brincar enquanto promotor do desenvolvimento da criança: *“Brincar é muito importante (...) eles [filho/crianças] têm que brincar muito e há muitas coisas que eles podem fazer sempre a brincar (...) eu acho que é muito importante o brincar, tanto na idade dele como daqui a alguns anos”* (Entrevistado 2); *“Acho muito importante (...) O brincar é muito importante”* (Entrevistado 10); *“Tem uma importância enorme, enorme. Hmm... Numa*

escala de zero a cinco... cinco!” (Entrevistado 13); *“É importantíssimo! Ajuda-os a desenvolver melhor, a crescer”* (Entrevistado 19). Todos os pais, no presente estudo, referem que acreditam nas potencialidades do Brincar para o desenvolvimento dos seus filhos. De facto, daquilo que nos diz a literatura, o Brincar assume um papel de extrema importância e uma indissociável relação com o desenvolvimento da criança (Coalter & Taylor, 2001). À semelhança deste estudo, também numa investigação de Singer (2009), com vista a compreender a importância que é atribuída pelos pais ao Brincar, se concluiu que a maioria reconhece o seu papel preponderante para o desenvolvimento. De facto, é na infância e em grande parte, pelo envolvimento nas brincadeiras, que a criança desenvolve características inerentes à construção da sua identidade e adquire aprendizagens fundamentais para o seu ciclo de vida (Kearns, 2013), o que também é enfatizado por alguns participantes: *“(…) é a forma mais simples de aprendizagem nas crianças”* (Entrevistado 12); *“Eu acho que é importante, porque começa a traçar basicamente o perfil dela”* (Entrevistado 16); *“O Brincar faz parte do processo de crescimento, de aprendizagem. Através das brincadeiras vão assimilando ou aprendendo algumas coisas que lhes vão ser úteis ao longo da vida, no seu processo de aprendizagem”* (Entrevistado 18). Cunningham (2005) conclui que, ao estar envolvida nas brincadeiras, a criança desenvolve competências que são essenciais e que influenciam diretamente todo o seu ciclo de vida (e.g. autonomia, capacidade de se relacionar com o outro, a empatia, capacidade para resolver problemas, competências de índole motora e sensorial), pelo que Brincar se torna essencial, não só nos primeiros anos de vida da criança, como durante os que se sucedem.

Apesar de os pais reconhecerem no Brincar a fonte de diversas aprendizagens, parecem ter maiores expectativas na relação brincadeira-aprendizagem quando se referem a crianças em idade pré-escolar, com idades próximas dos cinco anos, que apresentam um Brincar mais complexo e para o qual é recrutado um maior leque de competências. Por outras palavras, os pais consideram que é importante que os seus filhos brinquem, porém, parecem não associar as formas de Brincar mais elementares a diferentes aprendizagens. Tais observações foram igualmente observadas num estudo desenvolvido por Warash, Root & Devito (2017) que concluiu que, apesar de considerarem o Brincar importante, os pais atribuem um maior valor ao Brincar livre numa fase precoce da infância, enquanto que, à medida que se aproxima a entrada da criança no ensino formal, procuram estruturar as brincadeiras direcioná-las para a promoção de aprendizagens específicas (nomeadamente a literacia e numeracia). Neste sentido, um dos participantes, pai de uma

criança em idade pré-escolar (quatro anos) assume que *“Brincar é fundamental principalmente numa criança ainda mais pequena. Porque lá está, é a fase deles brincarem é mesmo essa. Porque se eles não brincarem agora não é quando forem mais crescidos que têm esse tempo, porque não têm e nem acho que é a fase indicada”* (Entrevistado 17). O que se verifica no presente estudo parece estar em concordância com aquilo que nos é sugerido por estudos recentes, como o de Belfield & Garcia (2014) e de Warash et al., (2017) que, nos últimos anos, tem existido um aumento tendencial das expectativas parentais no que concerne à aquisição de conceitos inerentes e introdutórios à educação formal. O aumento destas expectativas poderá estar relacionado com as exigências da sociedade e a conseqüente pressão que os pais possam sentir para potenciar competências de índole educativa em idades cada vez mais precoces (Miller & Almon, 2009; Milteer, Ginsburg & Mulligan 2012). Esta pressão pode também estender-se aos educadores formais, ao sentirem a necessidade de prepararem cada vez mais cedo as crianças para os objetivos preconizados nos currículos da educação formal (Elkind, 2007; Milteer et al., 2012) o que poderá, evidentemente, limitar a qualidade e o tempo destinado ao Brincar na escola e em casa. Ao colocar-se em segundo plano um Brincar ativo em virtude de um investimento na literacia e numeracia cada vez mais precoce, leva-nos a acreditar que cada vez mais se está a contribuir para uma “iliteracia motora” (Neto, 2015). Assim, assistimos ao surgimento crescente de casos de crianças com dificuldades de coordenação, e dificuldades em utilizar o corpo, pelo menor leque de oportunidades e de brincadeiras ativas que lhes é proporcionado (Neto, 2015).

A presente subcategoria descreve também o ponto de vista dos pais relativamente às brincadeiras que consideram ter um efeito mais significativo no desenvolvimento da criança. Verifica-se que vários participantes consideram que ambas as brincadeiras de índole motora e cognitiva são essenciais na promoção do desenvolvimento dos seus filhos: *“Nestas idades são todas. Eles aprendem por imitação, portanto quando nós queremos desenvolver uma questão mais motora fazemos brincadeiras mais de chão, de rebolar no chão, com bolas e isso... se queremos desenvolver motricidades finas, vamos fazer encaixes. Se queremos desenvolver mais outro tipo de conhecimento (...) tudo é importante.”* (Entrevistado 3); *“Considero que todas as brincadeiras são importantes para o desenvolvimento da criança, sendo elas bem aproveitadas e relacionadas em cada etapa do seu crescimento”* (Entrevistado 4); *“É muito importante o desenvolvimento físico motor, tudo isso, mas também é muito importante o desenvolvimento psíquico, tudo isso. Acho que nenhuma é mais importante que a outra, ambas são”* (Entrevistado 8);

“(...) para o desenvolvimento em si... Todas, todas são necessárias”(Entrevistado 13); “Todas elas são, todas se complementam e todas elas são realmente importantes, muitas vezes descarta-se a atividade motora” (Entrevistado 15); “De uma forma geral, são todas importantes, as mais dedicadas ao desporto que permitem-lhes desenvolver a forma física e ao mesmo tempo quando é em grupo interagir com outros colegas. As lúdicas permitem-lhes obter conhecimentos nessas áreas. As motoras, por exemplo, desenvolver a sua motricidade em termos das mãos e dos pés” (Entrevistado 18); “...eles tanto precisam de brincar para a parte motora como também aprender” (Entrevistado 19). A apoiar estas falas, encontra-se na literatura um incentivo à promoção de uma maior variedade do tipo de brincadeiras em que a criança se envolve, uma vez que isso proporcionará maiores benefícios subjacentes aos seus diferentes domínios desenvolvimentais (Pellegrini & Smith, 1998). Por essa razão, conduzir o Brincar para uma vertente essencialmente cognitiva, que vise aprendizagens específicas, em detrimento de outro de carácter mais motor, tem-se revelado contraproducente apesar de se verificar, cada vez mais, uma tendência nesse sentido (Trawick-Smith, 2014).

Essa tendência é igualmente perceptível neste estudo, onde, apesar de a maioria dos participantes considerar que é importante que os seus filhos participem numa maior variedade de brincadeiras, é notória a valorização das brincadeiras de carácter cognitivo em detrimento das de carácter motor: *“Reconheço que as do conhecimento acabam por ser mais importantes para ela (...) os números as letras, e ela já sabe alguns”* (Entrevistado 16).

Nesta subcategoria verificou-se que todos os pais afirmam reconhecer ao Brincar um importante papel na promoção do desenvolvimento dos seus filhos. Porém, constatou-se também a existência de uma tendência, essencialmente em pais de crianças em idade pré-escolar, para a subvalorização da brincadeira livre em virtude da preparação cada vez mais precoce da criança para o ingresso na educação formal.

Subcategoria 2.2- Perceção do Brincar Ideal

Esta subcategoria apresenta os relatos dos pais acerca daquilo que idealmente consideram ser o melhor Brincar para os seus filhos. Assim são apresentadas as perspetivas dos participantes acerca da forma como, num cenário ideal, se deverá desenrolar a brincadeira (espontânea vs. dirigida), como deve ser a participação dos pais

no Brincar, sendo também apresentadas perspectivas relativamente ao contexto e requisitos ambientais ideais para que a criança possa brincar. Por se remeterem ao que os pais consideram ideal, as transcrições da presente subcategoria não correspondem necessariamente às descrições do seu caso específico. Dos vinte participantes entrevistados, 12 abordaram esta temática.

No que concerne às perspectivas dos pais relativamente à forma como idealmente se deveria promover o Brincar (espontâneo vs. dirigido), apenas um participante ressalva a importância de a criança poder brincar de forma espontânea em alguns momentos e outros brincar sob a orientação e interação do adulto: *“Acho que há brincadeiras que têm que ser sozinhas e que que devem ser espontâneas e por eles, e depois, brincadeiras onde haja uma interação com um adulto, porque isso também faz parte”* (Entrevistado 11). Através do Brincar livre, as crianças aprendem a lidar com diferentes exigências do meio, pessoas, atitudes e respostas, materiais e respetivas propriedades (e.g., texturas, estruturas, atributos visuais, auditivos e cinestésicos). Além disso, ao brincar espontaneamente, é dada à criança uma liberdade de ação que despoleta o desenvolvimento de um pensamento criativo e das capacidades de adaptação e resolução de problemas (Ferland, 2005). Por contraste, um Brincar dirigido dá à criança uma outra dimensão e uma nova variedade de possibilidades, estendendo-se, no entanto, a um domínio delimitado dentro da atividade.

Apesar de ser claro que a brincadeira espontânea é promotora da saúde e dos mais diversos domínios desenvolvimentais, apenas um participante refere este aspeto no seu discurso. Neste sentido, não sendo abordada no discurso dos pais a importância de a criança brincar mediante os seus interesses e motivações, parece existir, nos pais desta amostra, uma subvalorização da brincadeira espontânea. Tais observações estão acordo com aquilo que é sugerido por Guldberg (2009) onde, ao invés da promoção da brincadeira espontânea, se verifica uma progressiva aposta dos pais na promoção de formas de Brincar mais estruturadas, orientadas pelo adulto e baseadas em aprendizagens específicas. Também Fisher et al., (2011) ao debruçar-se sobre os currículos pré-escolares, constata que o tempo destinado ao brincar livre, ou seja, para brincar com o que as crianças mais gostam, tem vindo a ser reduzido e substituído por atividades orientadas pelo educador. O mesmo se pode constatar através da observação em contexto, decorrente da atividade profissional das investigadoras do presente estudo, que ao estar em contacto direto com educadores formais e crianças em idade pré-escolar, verificam um crescente nível de exigência implícito nos objetivos pré-escolares, uma maior

preparação da criança para o ingresso no primeiro ciclo que induzem maiores expectativas pais. Conseqüentemente, isto reflete-se na restrição das oportunidades que a criança dispõe para explorar os seus interesses, no desenvolvimento da imaginação e na construção da sua identidade (Miller & Almon, 2009; Singer, 2005; Weisberg, 2015).

Na presente categoria, dois participantes enfatizam também que, idealmente, os pais ou cuidadores devem brincar com os seus filhos: “(...) *é importante haver uma ligação forte, pronto, entre pais e filhos ou uma criança e uma pessoa, ao que eles chamam em inglês uma caregiver que brinque com eles*” (Entrevistado 11); “*é importante os pais brincarem com os filhos (...)*” (Entrevistado 17). Efetivamente, a literatura diz-nos que, além dos efeitos inegáveis do Brincar no desenvolvimento infantil, é importante que os pais participem nas brincadeiras dos seus filhos (Ginsburg, 2007). Também Vygotsky (2002) enfatiza o papel preponderante do adulto no processo de desenvolvimento da criança, pelo que os pais influenciam diretamente os seus filhos na forma de estar e de ser. De acordo com Bronfenbrenner (1978), o oposto também se verifica, resultando na promoção do desenvolvimento de ambos os elementos da díade. O facto de apenas dois participantes abordarem espontaneamente a importância de brincarem com os filhos, sugere que, de um modo global, a amostra não conceptualiza o adulto como elemento integrante da brincadeira. No entanto, quando pensam no brincar como um modo informal de educação, mais pais referem passar tempo com os seus filhos, pelo que parece que, no seu entender, a participação do adulto é conceptualizada não como um elemento numa díade, em que ambos os participantes brincam, com o objetivo de se divertirem mas sim como facilitadores de aprendizagens.

Também naquilo que concerne ao Brincar idealizado pelos pais, é abordada a necessidade de a criança se envolver em brincadeiras no exterior e desenvolver um tipo de Brincar mais ativo e motor, rico em experiências sensoriais: “*Para eles crescerem o mais saudáveis possível, eles têm que brincar muito. Brincar na rua, sujarem-se*” (Entrevistado 5); “*(...) brincar com os animais verdadeiros, ir para o meio das galinhas, ir para a terra, para o meio dos gatos*” (Entrevistado 7); “*é que não é sentado que aprendemos a mexer, e quer o mexer de manipular os objetos com que se brinca quer através do conhecimento e da expressão do seu próprio corpo, através da corrida, do saltar, a coordenação motora, é super importante*” (Entrevistado 15). De facto, nos espaços exteriores, as crianças têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e oportunidades para Brincar ativamente e desenvolver variadas experiências do ponto de vista sensoriomotor e ativo, num ambiente livre (Post &

Hohmann, 2003). Além disso, como referido por Bento & Dias (2014), são possibilitadas às crianças oportunidades para se envolverem em experiências sensoriais únicas, através do contacto e exploração dos diferentes sentidos, de materiais naturais (e.g., relva, pedras, folhas, plantas, areia, terra, água). Os elementos naturais são recursos gratuitos e infindáveis que potenciam a imaginação das crianças e respondem as suas necessidades, em virtude de poderem utilizar os materiais como brinquedos, mediante o que desejam ou do objeto que pretendem representar (White, 2013). Neste sentido, também vários participantes sugerem que, idealmente, a criança não necessitará de uma grande quantidade de brinquedos nem brinquedos muito elaborados, podendo inclusivamente utilizar materiais naturais. Como tal: “*Acho que uma criança, para ser feliz, não precisa necessariamente de brinquedos (...)*” (Entrevistado 2); “*o ideal, para eles explorarem bem um brinquedo, é terem um leque de escolha limitado, porque senão veem tanta coisa que não brincam direito com nenhuma*” (Entrevistado 3). Da mesma forma que White (2013) enfatiza a utilização dos materiais naturais como brinquedos, Kishimoto (1998) sugere que, mesmo um brinquedo muito simples, que tenha aparentemente apenas uma função, pode conjugar mais do que uma vertente, pelo que a criança deve ser estimulada a usá-lo de várias maneiras, de forma a atribuir vários usos/significados ao mesmo. Importa ainda referir que todos os pais que, espontaneamente, enfatizam o Brincar no exterior e o recurso aos materiais naturais como brinquedos, são pais de crianças com idades compreendidas entre os zeros e os quatro anos. Tal facto sugere que, a partir dessa idade se privilegiem outras formas e recursos para Brincar, ainda que a interação com o exterior seja essencial para a saúde mental e física em qualquer faixa etária (Bento & Dias, 2017). Estas afirmações parecem, assim, apoiar algumas afirmações já aqui analisadas, onde os pais referem que é numa idade mais precoce que o Brincar é importante e, chegando a uma fase pré-escolar, as brincadeiras devem ser canalizadas para objetivos mais educacionais, privilegiando materiais mais didáticos do ponto de vista das aprendizagens académicas e atividades mais sedentárias e com vertentes mais cognitivas.

Ainda nesta subcategoria, e, aparentemente, em contradição com os restantes entrevistados, uma participante defende que a criança deveria dedicar grande parte do seu tempo a brincar, uma vez que a sociedade tem negligenciado esta questão, ao depositar nas crianças cada vez mais exigências: “*Eu acho que hoje em dia estamos a esquecer isso mesmo! É que existe uma idade para brincar e cada vez se exige desde mais cedo que as crianças tenham que ter a responsabilidade de fazer mil e uma coisas, menos a de*

brincar. E isso preocupa-me” (Entrevistado 8). Nenhum outro participante aborda a questão dos crescentes desafios impostos às crianças, destinados a que estas sejam cada vez mais aptas do ponto de vista académico. Tal facto sugere que, à semelhança do que verifica Lynch (2015), o aumento das exigências relativas à capacitação parental induz expectativas nos próprios pais que, por sua vez, são apologistas e promotores de atividades direcionadas, sobretudo para a educação. Em Portugal, à semelhança de outros países ocidentais, apesar de ser reconhecida a importância de um Brincar livre, cada vez mais se verifica o decréscimo do tempo disponibilizado para que as crianças possam brincar livremente e, em contrapartida, uma pressão crescente para se investir na melhor preparação académica possível (Ginsburg, 2012). Apesar das intenções dos cuidadores em proporcionar o melhor desenvolvimento aos seus filhos, parece existir um desconhecimento relativamente à forma natural de aprendizagem da criança e, por conseguinte, tende a acelerar-se esse processo (Dancy, 2000; Elkind, 2007; Milteer, Ginsburg & Mulligan, 2012).

Nesta subcategoria, constata-se que é maior o número de pais que não aborda a importância de um brincar autodirigido pela criança do que aqueles que o enfatizam. O mesmo se verificou quando nos referimos à valorização da participação do adulto na brincadeira. Foi ainda possível constatar que, neste estudo, apenas os pais de crianças até aos quatro anos enfatizam a importância de se brincar no exterior, em contacto com os diferentes recursos que a natureza proporciona.

Categoria 3 – Contexto

Esta categoria apresenta a perceção dos pais relativamente aos contextos em que a criança se insere e à forma como neles participa. Neste sentido, emergiram, para a presente categoria, três subcategorias que se referem a diferentes perspetivas sobre o contexto, sendo que uma é relativa ao contexto físico – “Condições necessárias do contexto para brincar”; outra ao social, aqui muito restringido ao ambiente social mais próximo da criança – “Contexto familiar”; e o último, aos objetos e instrumentos encontrados no contexto – “Seleção de Brinquedos”.

Subcategoria 3.1 - Condições necessárias do contexto para brincar

A presente subcategoria contempla descrições relativamente às condições que o contexto proporciona à criança para que esta possa participar ativamente no Brincar. É apresentada a perceção dos pais acerca das condições e requisitos ambientais que consideram essenciais para se brincar e aquelas que são acessíveis no contexto onde se movem.

Neste sentido, naquilo que concerne às condições que o contexto deverá oferecer, cerca de metade dos participantes dirige o seu discurso para os espaços e para as características físicas ou ambientais do contexto em que a criança se insere. No entanto, é um número bem menor aquele que salienta a importância de existirem espaços exteriores (p.e. parques infantis) e interiores (p.e. espaços específicos da casa) destinados à atividade lúdica: *“Ter um bom espaço, que seja confortável”* (Entrevistado 1); *“Temos sempre locais onde agora há muitas atividades, algumas pagas mas também há muitas gratuitas (...)”* (Entrevistado 3); *“Hoje em dia existem muitos sítios onde eles podem brincar ao ar livre, interagir com outras crianças e desenvolver as suas capacidades”* (Entrevistado 4); *“(...) diversificar espaços, terem um local delas é importante, mas o facto de terem um espaço verde (...) ver um bocado de natureza, poder apanhar ar, acho que é muito importante”* (Entrevistado 16). Nestes discursos, os participantes centram o seu discurso na existência de espaços exteriores, propulsores de diversas competências da criança. De facto, brincar ao ar livre promove a interação com pares, a atividade física e o desenvolvimento sensoriomotor (Whitebread, 2012). De um modo geral, quando vão ao exterior, as crianças podem trepar árvores, brincar na terra, correr e explorar distâncias maiores, algo que em contexto de interior que, devido às suas características, não lhes é permitido (Erickson & Ernest, 2011 cit in Rosa, 2013). No caso dos bebés, na exploração do espaço exterior, também lhes é dada a oportunidade de perceber o mundo através dos sentidos, ao observar e ouvir sons que no interior de determinado espaço não lhes é possível (Post & Hohmann, 2011). Neste estudo, é possível também constatar que a pequena parte dos participantes que refere a importância dos ambientes físicos em que a criança brinca, corresponde a pais de crianças com idades até aos quatro anos. Esta proporção diminuta sugere que, atendendo ao expressado pelos participantes, e à semelhança do que refere Vale (2013), no presente estudo podemos estar perante o paradigma da superproteção e valorização da segurança das crianças em idade pré-escolar e a um progressivo confinamento das mesmas a espaços sociais condicionados e

projetados pelos adultos (e.g., sala de aula, polivalente da escola, “cantinhos do brincar”) (Erickson & Ernest, 2011; Vale, 2013). Por conseguinte, à medida que a criança, em função das etapas desenvolvimentais, se torna mais autónoma, existe uma tendência para se diminuir a exposição aos riscos, privando-a de lidar com espaços menos normalizados, ou seja, potencialmente perigosos. Um estudo de Brussoni et al. (2012) dedicado à observação de crianças em idade pré-escolar, constatou que, ao brincarem livremente no exterior, as crianças apresentaram, naturalmente, uma maior predisposição para se aventurarem e se desafiarem constantemente. É certo que algumas crianças são mais propensas à exposição aos riscos do que outras, porém, a propensão ao risco não deixa de ser uma característica natural da infância e as crianças necessitam de riscos controlados para se desenvolverem (Tremblay, 2015). Adicionalmente, ao vivenciar esses desafios, as crianças parecem demonstrar uma melhor compreensão das suas próprias competências e limitações, uma maior autonomia e ponderação dos riscos (Brussoni et al., 2012; Niehues et al., 2013).

Quando falam do seu caso em particular, alguns participantes, uma vez mais, pais de crianças até aos quatro anos, referem que os seus filhos têm à disposição as condições necessárias para poder brincar em diversos contextos: *“Ele tem. Brinca na escola, acho que a escola também é fundamental. E em casa, tem quintal, tem espaços interiores e exteriores. E então dá para passar por todas as áreas”* (Entrevistado 9). Em contrapartida, outros participantes que consideram não ter à disposição imediata as condições ambientais necessárias para que os seus filhos possam brincar livremente, admitem procurá-las noutros contextos que envolvem a criança (casa dos avós, creche, jardim de infância,): *“ (...) durante a semana está fechada dentro de um apartamento, mas tem a creche, onde brinca (...) ao fim de semana tenho a sorte de ter a casa dos avós, tanto de uma parte como de outra, que é na aldeia (...)”* (Entrevistado7); *“Adoro ir ao parque, costumamos levar uma bola, uma trotinete, que também já tem, e andam cá fora”* (Entrevistado10); *“tentamos sempre [que os filhos brinquem no exterior], aqui não é propriamente um jardim”* (Entrevistado 12); *“ (...) nós moramos perto do parque da cidade, perto de Serralves, perto da praia e, portanto, nós rapidamente pomo-nos em qualquer lado (...)”* (Entrevistado 15). No presente estudo, estes participantes admitem usufruir e procurar locais de lazer existentes no meio urbano e outros salientam a possibilidade de os seus filhos brincarem em meio rural, no entanto, de um modo geral, parece existir um leque reduzido de oportunidades para que os filhos brinquem livremente, quando não estão na escola ou creche. Como referido anteriormente, o

exterior tem um papel importantíssimo na brincadeira livre, porém, verifica-se que nenhum dos participantes se refere a parques infantis. Estes têm uma importância extrema para proporcionar à criança um brincar ativo e rico em diferentes experiências sensoriais, motoras, de desafio constante e de interação com pares (Frost, 2009; Veitch et al., 2008). Uma das razões para nenhum pai referir este aspeto, poderá prender-se com o facto de, em Portugal, mais comumente em meios urbanos e nas escolas, as crianças ainda se verem condicionadas a uma reduzida quantidade de parques infantis, com baixa complexidade e variedade de elementos (Neto, 2015; Ribeiro, 2015). Outra razão que pode sustentar estas observações prende-se com a crescente urbanização, e a ela associada uma cultura de medo e insegurança acerca dos possíveis riscos que possam pôr em perigo as suas crianças (Bento & Dias, 2017; Ginsburg, 2007). Tais crenças afetam diretamente a forma como os adultos facilitam ou criam barreiras à participação da criança nas brincadeiras livres, procurando ocupá-las através de brincadeiras estruturadas em contextos mais controlados (Kerna & Devine, 2010). Segundo Gill (2010) os fatores de insegurança mais reportados pelos pais, ainda que estes reconheçam importância à brincadeira livre, em contextos menos estruturados, são os riscos físicos que a criança possa correr, as interações com estranhos e o trânsito nas cidades. No presente estudo, o facto de alguns os pais – apesar de poucos- afirmarem procurar envolver as crianças em atividades em meio rural, parece ser altamente positivo, na medida em que este é um meio que facilita um maior contacto da criança com a natureza, uma disponibilidade imediata dos materiais naturais, a interação com animais e um ampliado leque de experiências sensoriais (Mainella, Agate & Clark, 2011; Skår, M., & Krogh, 2009).

Ainda relativamente aos contextos onde as crianças brincam, alguns pais referem o tempo de brincadeira na escola. No entanto, visto que nenhum pai de crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos referiu espontaneamente a importância do contexto exterior, sugere que os mesmos acreditem que tais brincadeiras possam ser proporcionadas em contexto educativo. Contudo, alguns estudos recentes realizados em Portugal (Bento & Dias, 2017; Figueiredo, 2015) demonstram que a educação pré-escolar se centra cada vez mais nas atividades de interior, e que a brincadeira no exterior é apenas vista como um momento de recreio, no qual as crianças podem desgastar a sua energia, à semelhança do que acontece quando entram no primeiro ciclo do ensino básico. Também Mendes et al. (2014), ao analisarem o funcionamento de alguns infantários portugueses, concluíram que o número de vezes que as crianças brincam no exterior é muito reduzido, especialmente nos meses de inverno. Aparentemente, o jardim de infância procura

simular os períodos de trabalho e de recreio que as crianças irão encontrar no primeiro ciclo, levando, desta forma, a que o tempo dado à criança para brincar no exterior seja cada vez mais reduzido, em detrimento da realização de atividades sentados à mesa. A literatura mais recente sugere que a crescente privação de tempo para brincar ao ar livre poderá acarretar consequências na saúde física e mental da criança (Brussoni et al., 2012). Estudos de Twenge, (2000, 2010) sugerem a possibilidade de uma associação entre a privação da brincadeira livre e o aumento da obesidade, o aparecimento de um maior número de casos de disfunções sensoriais, de perturbações do desenvolvimento e aumento de psicopatologia.

Além das condições para brincar no exterior, alguns pais referem que dispõem de um espaço destinado ao Brincar no seu contexto habitacional: *“Temos uma cozinha pequenininha ao lado da sala, onde pusemos estantes ao nível delas [filhas] e onde tem brinquedos dispostos de forma organizada, isto é, não estão a monte, cada coisa tem o seu lugar e elas vão e escolhem, brincam com qualquer um dos brinquedos e inventam coisas...”* (Entrevistado 15); *“Uma coisa que é importante, e nós tentamos fazer isso em casa, é elas terem o espaço delas, é reconhecer um espaço que seja um refúgio, mesmo para conseguir fazer a distinção entre aquilo que é um espaço comum para estar com a família, e um espaço que elas vão estar, sozinhas, que elas sabem que estão à vontade, porque acho que elas devem ter alguma privacidade.”* (Entrevistado 16).

Apesar de ambos os entrevistados falarem de um espaço próprio para brincar em suas casas, podemos identificar aqui duas perspectivas: enquanto um dos pais considera a importância de existir um espaço destinado ao Brincar para facilitar a organização do contexto e da própria atividade, outro pai refere-se à importância de as crianças construírem o refúgio para o seu imaginário no mundo de brincadeira. De facto, a literatura sugere que, para muitos pais, promover um ambiente em contexto de interior, especificamente destinado ao brincar é uma prioridade (Curtis & Carter, 2014; Downey, Hayes & O'Neill, 2007) sendo que este ambiente deve promover a aprendizagem da criança, mas também o seu imaginário, a sua autonomia e liberdade de exploração das infinitas possibilidades que o brincar proporciona (Curtis & Carter, 2014; Veitch, et al, 2006). Efetivamente, é essencial garantir a existência de locais dentro e fora de casa para que a criança possa brincar (Curtis, & Carter, 2014). Todavia, cabe também aos pais garantir que, ao promoverem um ambiente físico organizado dentro de casa, não estão a condicionar o brincar em função dos seus interesses ou a limitar o leque de escolhas da

criança, mas antes a garantir que esta brinca de forma autodirigida (Hohmann , Banet & Weikart, 2011; Veitch, et al., 2006).

Por fim, alguns dos participantes mencionam, para além do contexto físico, as condições económicas que, segundo eles, podem ser uma condicionante à participação dos seus filhos no Brincar. Assim, alguns pais referem ser fundamental existir disponibilidade económica para poder proporcionar determinado tipo de Brincar: *“poderia haver, claro, mais incentivos do estado [atendendo à necessidade de existir disponibilidade financeira], poderia haver mil e uma opções para tentar promover isso [a brincadeira livre]”* (Entrevistado 13); *“Às vezes pode ser importante ter dinheiro para participar [na brincadeira livre]”* (Entrevistado14). Numa sociedade cada vez mais materialista, é comum associar uma maior disponibilidade financeira a uma maior qualidade do Brincar, já que determinadas atividades requerem, de facto, algum investimento financeiro por parte das famílias (e.g., parques temáticos ou de diversões) (Miller, 2012; Whitebread, 2012). Esta tendência tem sofrido um crescimento, levando à necessidade, nalguns países, de procurar orientar os pais para a possibilidade de procurarem alternativas gratuitas e, de igual modo, promover a brincadeira livre, tais como recorrer aos espaços exteriores e materiais naturais, reutilizar materiais e dar asas à imaginação (Erickson & Ernst, 2011; Guldborg, Helene, 2009; Tremblay, 2015). Um estudo de Miller (2012), conclui que grande parte dos pais considera ter à sua disposição condições para que os seus filhos possam brincar, sem custos associados. Porém essas opções nem sempre se revelam convenientes para os pais, pela sobrevalorização dos riscos de brincar no exterior e pelo facto de significar maior sujidade e menos organização, pelo que optam por recorrer a atividades de interior. No nosso estudo, e apesar da opinião destes dois participantes, verifica-se que os outros reforçam a ideia de que, para proporcionar aos seus filhos momentos de brincadeira, não necessitam de um grande esforço do ponto de vista financeiro, mas antes de imaginação e vontade para as proporcionar: *“Eu acho que não é preciso termos muitas condições, por exemplo, monetárias, para haver brincadeiras diversificadas”* (Entrevistado 2); *“Não é preciso muito, efetivamente, para que elas brinquem, (...) Brincam com o que quiserem... tupperwares, panela (...) põe terra lá dentro, farinha(...) E eu estive em África com crianças bastante carenciadas, e de meias eles faziam bolas, e de pedras faziam castelos (...) mas de restante sim, proporcionando todo um ambiente rico. E quando eu digo rico, não quer dizer com muitas coisas”* (Entrevistado 15).

Sumariando a presente subcategoria, verifica-se na nossa amostra, uma tendência para a subvalorização da brincadeira no exterior e para a diminuição da exposição das crianças àquilo que os pais consideram ser um risco presente quando os filhos brincam no exterior, por fatores de insegurança vários. Da mesma forma, alguns participantes salientam a importância da brincadeira livre em contexto escolar e em contexto de interior. Uma pequena parte dos participantes, enfatiza ainda a importância do papel do contexto rural. Por fim, verifica-se que a falta condições económicas constitui, para alguns pais, um fator de privação de determinadas brincadeiras, enquanto que a imaginação e utilização dos recursos naturais reconhecidos por outros pais, se traduzem em fatores promotores do Brincar.

Subcategoria 3.2. Contexto Familiar

Esta subcategoria emerge das entrevistas, apresentando os relatos dos pais acerca de diferentes dimensões do seu contexto familiar, nomeadamente as rotinas, os estilos de Brincar adotados entre pais e filhos e o papel que o cuidador assume ao brincar com os filhos.

No que concerne às rotinas familiares, os participantes descrevem a frequência com que os seus filhos brincam nos diversos contextos e ao longo do dia, nomeadamente no exterior. Assim sendo, verifica-se que, dos vinte entrevistados, apenas sete afirmam que os seus filhos brincam todos os dias, ou com bastante frequência, no exterior, procurando inserir esses momentos na dinâmica da sua rotina diária: “*Todos os dias*” (Entrevistado 1); “*Se estiver bom tempo vamos todos os dias, ao final do dia. Temos as coisas todas organizadas (...) E às vezes dar só uma caminhada ou até se pego no carro vamos e vamos dar uma voltinha ao parque da cidade*” (Entrevistado 2); “*(...) quase todos os dias, estando bom tempo e antes de ir trabalhar*” (Entrevistado 3); “*Se possível, todos os dias*” (Entrevistado 4); “*Todos os dias!*” (Entrevistado 5); “*Basicamente todos os dias*” (Entrevistado 9); “*Sempre, sempre, sim. Mesmo em dias de chuva nós saímos, é muito raro o T. ficar em casa um dia inteiro, muito raro.*” (Entrevistado 11). Segundo a literatura, estes relatos traduzem uma realidade favorável e promotora do desenvolvimento da criança, atendendo à importância que a brincadeira e o contacto da criança com o mundo exterior assume, como já mencionado (Kernan & Devine, 2010;

Maininella et al., 2011; Niehues et al., 2013; Tremblay et al., 2015). Alguns autores defendem que a criança deverá brincar ao ar livre com uma frequência mínima de duas a três vezes por dia, totalizando cerca de 60 a 90 minutos diários (Benjamin et al., 2016). Na nossa amostra, ainda que os relatos deste participantes sejam positivos, podemos verificar que mais de metade dos entrevistados afirma que, durante a semana, não beneficiam de tempo suficiente para proporcionar esses momentos de brincadeira aos seus filhos, reconhecendo que as crianças acabam por padecer de brincar ao ar livre durante um menor número de horas: “ (...) a vida não permite para mais a não ser ao fim de semana” (Entrevistado 7); “(...) Mas brincar cá fora, no exterior sim, só ao fim de semana” (Entrevistado 10); “Sim, no fim-de-semana nós saímos sempre. É no fim-semana que temos mais tempo” (Entrevistado 15); “Sempre que é fim-de-semana, tentamos lá ir [ao parque da cidade] um bocadinho (...) faço tempo para ir buscar o irmão, que sai mais tarde, quando vai aos treinos, nós vamos lá um bocadinho as duas para passar o tempo.” (Entrevistado 19). Destas falas, é possível estabelecermos um paralelismo com um trabalho de Tandon et al. (2012), que conclui que cerca de 50% dos pais reconhece que os seus filhos brincam menos tempo no exterior do que o que seria recomendado e que mais de um terço afirma não o conseguir fazer com a frequência diária, tal como se verifica na maioria dos pais do presente estudo. Neste sentido, uma das condições mais valorizada na rotina dos nossos participantes, é o tempo que dispõem para brincar com os seus filhos: “Seja cá fora no parque, seja em casa, seja em qualquer sítio, temos é que ter tempo para ela” (Entrevistado 8); “A condição mais importante é o tempo que eles têm, o tempo que os pais têm para brincar com os filhos” (Entrevistado 20). Daquilo que nos diz a literatura, ao ser o Brincar a principal Ocupação da criança, é fundamental que os pais ou outros intervenientes na vida da criança procurem garantir a existência de tempo suficiente para ela possa usufruir de oportunidades para Brincar e, assim, potenciar o seu desenvolvimento em diferentes domínios (Thomas & Harding, 2011; Whitebread, 2012). No entanto, também no presente estudo se verifica que, de um modo geral, ao estar empregados, a perceção dos participantes acerca da sua disponibilidade para brincar é a de que têm pouco tempo disponível, bem menos do que aquele que gostariam: “ (...) dado o meu trabalho, sinto que tenho menos tempo e tenho feito um pouco menos do que o que fazia com o outro [filho]” (Entrevistado 3); “Brinco com eles quando tenho tempo, infelizmente não é muitas vezes” (Entrevistado 5); “(...) as horas para estar com a minha filha são poucas, estou duas a três horas com ela à noite(...)” (Entrevistado 7); “Não tanto quanto gostaria, mas tento sempre brincar um bocadinho à noite (...) um de nós

[pais] *tem que arrumar e o outro tem que brincar, mas sempre que ele pede, eu brinco um bocadinho, mas também tento explicar, quando não dá, não dá, nem tudo é possível*” (Entrevistado 9); *“Não brinco tudo o que queria porque o tempo não permite ou eu tenho que gerir melhor as minhas prioridades”* (Entrevistado 15). Como se percebe, encontrar um meio-termo entre o tempo dedicado à atividade laboral, às atividades da rotina diária e a Brincar com os filhos, constitui uma árdua tarefa para os pais da nossa amostra. Também Ginsburg (2007) verificou que a falta de tempo para estar com os filhos é um fator cada vez mais reportado pelos pais. Whitebread (2012) também constata que os pais passam cada vez menos tempo com os filhos, devido à emergência de uma sociedade cada vez mais concentrada nos meios urbanos, onde prevalece o *stress* induzido pelo próprio ambiente, a intensificação do tráfego e as rotinas cada vez densas, pela carga horária laboral e as lides domésticas. Estes são fatores aos quais as famílias das sociedades modernas estão sujeitas, e que condicionam o tempo que os pais dispõem para os filhos (Sayer, Bianchi & Robinson, 2004; Whitebread, 2012). Adicionalmente, a vida em centros mais urbanos resulta numa organização das famílias em conjuntos nucleares (mãe, pai, filhos), sem os avós ou outros familiares para auxiliar nos cuidados e educação das crianças ou participar como elementos da brincadeira. (Weast-Knapp & Pepping, 2017; Whitaker, 2014). Apesar dessas condicionantes, a generalidade dos pais do nosso estudo refere que procura brincar com os seus filhos: *“Pusemos um bocadinho a nossa vida pessoal, isto é, individual, de cada um, deixamos de fazer algumas coisas para podermos ter tempo de estar e brincar com ela”* (Entrevistado 8); *“ (...) tenho que equilibrar um bocadinho (...) sempre que podemos e que está bom tempo, brinco”* (Entrevistado 9). Verificamos que, devido às condicionantes, os pais desta amostra referem ser com grande esforço que inserem momentos de brincadeira na sua densa rotina diária. Contudo, esses momentos não se traduzem, muito provavelmente, num Brincar livre da criança, por estarem restringidos pelos fatores que também limitam a participação dos pais.

Outros participantes referem que o Brincar no exterior está também dependente das condições climáticas e que, no inverno, estes momentos de brincadeira acabam por ser escassos: *“É assim, quando está bom tempo à noite, trago-a [a filha] até cá fora. Mas é só quando está bom tempo”* (Entrevistado 7); *“Sempre que está bom tempo, ela brinca um bocadinho cá fora”* (Entrevistado 8); *“No verão, duas vezes, três vezes por semana. No inverno é muito restrito, o clima não permite”* (Entrevistado 20). Destes relatos, podemos concluir que, durante os meses com condições mais adversas, se verifica um decréscimo acentuado na brincadeira ao ar livre e que os pais procuram resguardar os

seus filhos nesse período do ano. Num trabalho de O'Connor & Temple (2005) realizado com diferentes famílias australianas, procurou-se compreender com que frequência semanal as crianças até aos seis anos brincam no exterior. Os resultados desse estudo identificaram diversas barreiras à participação em brincadeiras ao ar livre como a carga de trabalho dos pais, as rotinas familiares e o facto de os pais considerarem as condições climáticas desfavoráveis durante o inverno (O'Connor & Temple, 2005). Também em Portugal, as crianças brincam menos do que o recomendado no exterior – 16 a 30 minutos diários- sobretudo nos meses de inverno, pelo facto de os pais ou cuidadores formais nas escolas considerarem que a maior precipitação e temperaturas mais baixas são fatores que condicionam a sua rotina de Brincar (Bento & Dias, 2017). No entanto, como se constata de estudos como o de Moser e Martinsen (2010), esta acaba por ser uma falsa questão, pois nos países nórdicos, com invernos mais rigorosos e prolongados, brincar no exterior faz parte da rotina diária das crianças, passando cerca de duas a seis horas no inverno e mais de seis horas no verão em atividades ao ar livre.

Na presente subcategoria, verifica-se também que os pais adotam diferentes estilos ou formas de Brincar com os seus filhos, atendendo, por exemplo, às faixas etárias de cada criança. Os participantes cujos filhos têm idades compreendidas entre os zero e os dois anos tendem a proporcionar-lhes um tipo de Brincar predominantemente sensoriomotor, simbólico e, naqueles em que a criança está próxima de completar os três anos, construtivo: “ (...) rebolar pelo chão, no tapete, fazer macacadas (...) fazemos muitas vezes jogos de encaixe, construção de torres” (Entrevistado 3); “ (...) como ela ainda é muito pequenina, as brincadeiras passam mais pela parte da interação, o falar, o cantar e também criar laços entre mãe e filha” (Entrevistado 4); “ fazemos muitas vezes o “cucu”, os beijinhos, porque ele ainda é bebé, portanto ainda não dá para brincar a muita coisa. Fazemos música” (Entrevistado 5); “ (...) Nós adoramos pintar... pronto... Nós, ou é plasticina ou é as tintas nos quadros...” (Entrevistado 6). Apesar do escasso tempo disponibilizado para tal, os pais parecem adequar as formas de Brincar à idade cronológica dos seus filhos, atendendo ao facto de os mesmos terem um desenvolvimento normal. Por sua vez, os participantes que são pais de crianças entre os três-quatro anos descrevem um tipo de Brincar mais complexo, do ponto de vista da interação, predominantemente construtivo e de carácter didático: “Às vezes faço de mães de outros e ela é outra pessoa, ela gosta muito (...) mais brincadeiras faz-de-conta (...) tento lançar-lhe assim algum outro tipo de desafios, construções, coisas assim, mas ela puxa-me sempre muito mais para o faz de conta (...) vou também estimulando a criatividade

também mais pela parte artística, e depois temos um cavalete, muitas vezes estamos ali a fazer as duas pinturas, é o que calha” (Entrevistado 15); “ (...) *a gente brinca muito aos médicos (...) e uma das coisas que a L. adora é pintar, colorir, fazermos desenhos, ela adora*” (Entrevistado 16). Como é sabido, o Brincar Construtivo predomina nesta faixa etária e, do ponto de vista da interação, verifica-se um brincar mais cooperante - Brincar Associativo - que numa faixa etária mais precoce (Parten, 1932 cit. in Rubin, Bukowski & Parker, 1998). Já nos pais de crianças com idade superior a quatro anos são descritos estilos de Brincar predominantemente simbólicos, construtivos e mais complexos do ponto de vista da interação, com a introdução do Brincar com regras: “*gostamos muito de jogar jogos, alguns jogos adaptados para crianças, de cartas, jogos de tabuleiros, (...) legos, muitas vezes ajudo a montar legos*” (Entrevistado 11); “*Quando ela brinca com as cozinhas, eu tenho que me sentar como cliente do restaurante e falar...ela vai ouvindo palavras de familiares que tem no estrangeiro, tem que se dizer logo bonjour...é mais nessas tarefas que eles simulam*” (Entrevistado 18). Tal como os pais destas crianças descrevem, a partir dos quatro anos a criança já é capaz de brincar desenvolvendo uma interação mais complexa. Nesta fase, é adquirido um tipo de Brincar Social mais complexo e, aos seis anos, algumas crianças já são capazes de se envolver em jogos com regras, que impliquem a gestão da competitividade mediante um determinado conjunto de regras (Frost, 2001). Neste sentido, a literatura enfatiza a importância de os pais brincarem com os filhos, reforçando a relação afetiva entre ambos, permitindo à criança lidar com os medos, ou resolver problemas (Anderson et al., 2010; Ginsburg 2007; Tamis-LeMonda et al., 2004). É durante estes tempos de brincadeira que a criança realiza essas aquisições, as quais se tornam mais rápidas e efetivas ao serem proporcionadas também pelo adulto. Assim, os pais desempenham, igualmente, um papel fulcral na promoção do desenvolvimento das competências de socialização da criança (Pentti, & Milda, 2008).

É possível verificar, também, que algumas destas brincadeiras são inseridas na rotina familiar, transformando algumas atividades do dia-a-dia em momentos de brincadeira entre pais e filhos: “(...) *olha, vamos brincar aos patinhos, ponho os patinhos à volta do banho que é para ela se distrair enquanto o banho está a aquecer ou enquanto a casa de banho está a aquecer*” (Entrevistado 7). Os participantes que referem introduzir as brincadeiras na rotina, são também aqueles que admitiam dispor de pouco tempo para brincar com os seus filhos. Assim, na presente amostra, os pais dão mostras de conseguir ser criativos e versáteis na forma como se envolvem na relação com os filhos e como

procuram integrar o brincar nas atividades da rotina que proporcionam a interação com a criança.

Ainda no que diz respeito aos estilos de Brincar entre pais e filhos, verifica-se que existem diferenças entre as brincadeiras eleitas pela figura paterna e materna. Com efeito, neste estudo, as mães mostram preferência por atividades mais sedentárias e de carácter mais construtivo e simbólico: “(...) às vezes jogamos ao dominó, às vezes apanhamos conchinhas, brincamos com bonecas, fazemos colagens, ensino-a a fazer desenhos, muita coisa” (Entrevistado 14); “fazer umas bolinhas, para fazermos uns colares, uns portachaves e não sei quê, portanto vou também estimulando a criatividade (...)” (Entrevistado 15). Já os pais manifestam um estilo de Brincar mais ativo ou motor: “Eu gosto mais das brincadeiras ao ar livre, ou mesmo dentro de casa temos também bolas e atividades, temos o cesto de basquete” (Entrevistado 12); “(...) desde brincadeiras de desporto, desde jogarmos futebol, fazermos umas corridas, andar de skate, piscina, pronto, nadar no mar, brincar na areia, fazer castelos na areia (...)” (Entrevistado 13). No seu discurso, alguns dos participantes reconhecem tais diferenças no seu contexto de vida: “Jogar à bola com o pai e juntos brincamos muito com os carrinhos, as pistas e isso, entre outros jogos (...) normalmente com ele [com o pai] é coisas mais ativas...mais desportivas” (Entrevistado 9); “A forma de brincar do pai e da mãe é bem diferente, normalmente com o pai se perder, perdeu. A mãe faz brincadeiras mais educativas, brinca muito à escolinha, comigo não, são coisas mais ativas” (Entrevistado 20). Os relatos dos participantes são corroborados pelo trabalho de Caldera & Sciaraffa (1998) que verificaram existir diferenças entre os géneros, relativamente aos comportamentos e estilos de brincar adotados. Também Parke (2013) sugere que, de um modo geral, nas sociedades modernas, a figura paterna tende a promover brincadeiras ativas, pautadas pela imprevisibilidade e maior exposição a riscos controlados e as mães preferem brincadeiras em que predominam a linguagem e a componente simbólica.

Ainda na presente categoria emergiu igualmente o papel que os pais assumem durante a brincadeira com os seus filhos e de que forma são estruturados esses momentos. Dos vinte participantes, oito referem que, de um modo geral, são as crianças quem assume o principal papel na atividade, enquanto os pais têm um papel mais passivo, mediante os interesses ou motivação intrínseca dos filhos: “Eu pergunto-lhe sempre o que ele quer brincar e ele normalmente diz sempre que quer brincar com uma coisa e então é isso que a gente brinca (...) É ele que orienta. (Entrevistado 1); “(...) ele é que comanda e nós deixamos fazer tudo” (Entrevistado 6); “(...) entro na brincadeira dele, é ele que

normalmente tem a iniciativa” (Entrevistado 9); *“Geralmente é ele a assumir a brincadeira quando quer brincar comigo, é ele que assume a brincadeira e o que é que vamos fazer. Há outras alturas em que eu proponho*” (Entrevistado 11); *“eu brinco com ela, deixo-a ser ela a liderar a brincadeira “não é”, ela é que escolhe o que é que eu vou ser, o que ela vai ser!”* (Entrevistado 15); *“Quem assume o papel de líder na brincadeira não sou eu, é o filho”* (Entrevistado 20). Verifica-se uma predominância na atribuição do papel de orientação da brincadeira à criança, sobretudo quando os filhos são mais velhos. Assim, a maioria dos participantes refere que o papel (passivo, ativo, de orientação ou supervisão) que assumem na brincadeira varia em função das necessidades da criança, do tipo de brincadeira e do rumo que a mesma vai tomando: *“Ah depende, depende. Às vezes é ele que toma a iniciativa. Outras vezes sou eu que acho que ele está mais para aí virado e tento fazer uma brincadeira mais exigente, é conforme”* (Entrevistado 3); *“Acabo por fazer quase como se fosse com um amigo meu. Ou seja, se ele às vezes está inspirado, o meu filho às vezes está numa história qualquer e está a seguir a história e eu deixo-me seguir(...)”* (Entrevistado 13). Porém, sete dos pais cujas idades dos filhos estão compreendidas entre os zero e os quatro anos, assumem que, por norma, são eles quem conduz o Brincar, mediante aquilo que consideram ser as regras da atividade ou atendendo à idade da criança: *“Sou eu que oriento, senão ele não sabe”* (Entrevistado 5); *“Normalmente é a mãe [a entrevistada] que orienta, é. Às vezes, é ela um bocadinho, mas regra geral é mesmo a mãe.”* (Entrevistado 8); *“(...) normalmente sou eu que tenho a ideia e oriento”* (Entrevistado 10). A literatura salienta a importância de um Brincar livre e espontâneo, pelo que, mesmo ao brincar com o adulto, deve ser dada a oportunidade à criança de iniciar essa atividade mediante os seus interesses e a sua motivação intrínseca (Ginsburg 2007; Whitebread, 2012). Aos pais cabe o papel de supervisão e cooperação, procurando, no entanto, não condicionar ou restringir os interesses da criança, de modo a promover a sua imaginação e criatividade. Verifica-se que a maior parte dos participantes atribui o papel de liderança do Brincar à criança, e em contrapartida aqueles que procuram direcionar o brincar são pais de crianças mais pequenas, justificando esse comportamento em função da faixa etária da criança e de um menor nível de autonomia.

Nesta subcategoria, foi possível constatar que os participantes do presente estudo têm rotinas diárias densas, que se traduzem num menor tempo disponível para poder proporcionar aos seus filhos momentos de brincadeira no exterior e em família, levando a que as crianças tenham menos tempo de brincadeira livre do que o mínimo recomendado. Por outro lado, todos os pais afirmaram brincar com os seus filhos, ainda

que por períodos de tempo limitados, procurando inserir esses momentos nas suas rotinas familiares. Atendendo ao gênero dos participantes, verificaram-se diferenças no que concerne às formas de Brincar. Cerca de metade dos participantes deste estudo referem atribuir autonomia aos seus filhos durante a brincadeira, permitindo que estes dirijam as atividades. Os restantes participantes afirmam assumir um papel de supervisão e de suporte durante o Brincar.

Subcategoria 3.3. Seleção de Brinquedos

Esta subcategoria apresenta os relatos dos entrevistados acerca das considerações que eles, enquanto pais, têm em conta na seleção de brinquedos para os seus filhos. Deste modo, durante os seus discursos, foram emergindo as perceções dos pais acerca daqueles brinquedos que consideram mais pertinentes para a criança, de quem deve proceder à seleção de brinquedos, e que quantidade consideram ser mais apropriada.

No presente estudo, os participantes têm diferentes pontos de vista acerca dos brinquedos que consideram ser mais importantes para o desenvolvimento dos seus filhos. A grande maioria dos participantes, independentemente das idades dos filhos, admite considerar mais importantes os brinquedos que estimulam determinada aprendizagem: *“os puzzles, os jogos das frutas, das cores, das músicas. Tem coisas desse género. Coisas mais viradas para o desenvolvimento”* (Entrevistado 1); *“os lápis, aprendemos as cores, aprendemos a contar (...) acabamos por adquirir puzzles com grau de dificuldade maior para ele, para ser desafiador”* (Entrevistado 2); *“aquele que é mais de imaginar que é os cubos, os legos, tentar construir coisas...O querer pintar com as tintas, explorar mais outros meios de brincar, de se entreter...”* (Entrevistado 6); *“Os que ensinam alguma coisa”* (Entrevistado 7). Dois pais, cujos filhos têm um e cinco anos, referem que, para brincar, não são necessariamente requeridos brinquedos: *“quando eles são mesmo pequeninos, o brinquedo é o nosso corpo, é as gracinhas que nós fazemos, a aproximação que nós criamos(...) brinca-se em qualquer lado, nem é preciso brinquedos basta a imaginação e isso até é importante”* (Entrevistado 3); *“ quase não precisam de brinquedos, portanto um miúdo lá fora com duas pedras, um pau, o que seja, portanto já faz uma brincadeira”* (Entrevistado 11). Importa salientar que estes dois participantes são os mesmos que, anteriormente neste estudo, referem que procuram brincar no exterior

com frequência e proporcionar aos seus filhos mais oportunidades para brincar livremente.

Três participantes reiteram o facto de todos os tipos de brinquedos serem importantes: “São *todos importantes, cada um no seu momento*” (Entrevistado 4); “*Acho que todos são importantes, até mesmo os Tupperware! Que geralmente são aquilo que eles mais gostam de brincar*” (Entrevistado 5); “*os mais básicos, porque lhes permite a eles próprios terem um papel muito mais ativo na brincadeira e a ser efetivamente uma brincadeira, não querendo por isto dizer que os brinquedos que são feitos para ensinar não sejam interessantes, e são, mas tudo com conta peso e medida*” (Entrevistado 15). Através das falas dos participantes, verifica-se que o género dos pais ou das crianças não interfere com o carácter dos brinquedos que os pais consideram adequados. Contudo, a maioria dos participantes procura oferecer às crianças brinquedos com um propósito educativo. Apesar desta crença por parte dos pais, de que brinquedos de carácter educativo promovem mais competências, a Academia Americana de Pediatria (1994) considera que não existe evidência científica que confirme que determinado brinquedo seja suficientemente efetivo para promover determinado domínio desenvolvimental (Ginsburg, 2007; Glassy et al., 2003). É, talvez, mais importante que os brinquedos sejam adequados à idade cronológica ou desenvolvimental da criança, devendo garantir a sua segurança e promover a igualdade étnica, cultural e de género (Glassy et al., 2003) devendo ser evitados todos os brinquedos que desencorajem as crianças a utilizar a sua imaginação (Bronson, 1995).

Há um único participante que enfatiza a importância de brinquedos diretamente relacionados com o Brincar Simbólico e que descarta o recurso a *gadgets*: “*Nesta fase considero mais importante não serem tecnológicos, porque dão oportunidade de se aperceberem das formas e de conseguirem ter diferentes focos visuais. Em vez de estarem a brincar com tablet, brinquem com uma boneca*” (Entrevistado 14). Em oposição, uma grande parte dos participantes faz referência ao uso de brinquedos tecnológicos: “*Também gosto do tablet e ele gosta muito do tablet, se eu deixasse era o dia todo, se bem que normalmente só é usado praticamente na hora da sopa, depois acaba a sopa e desliga*” (Entrevistado 9); “*Ela, tablet tem, mas não é dela, mas brinca com isso, costuma brincar, fica ali entretida, e come com isso, para comer melhor*” (Entrevistado 10). Os participantes, de um modo geral, atribuem uma grande importância à aquisição e utilização de *gadgets* ou dispositivos multimédia durante o Brincar e veem-nos como ferramentas facilitadoras em atividades da vida diária da criança. Mais de metade dos

participantes considera o *tablet* como um importante recurso para o brincar, sobretudo para promover a aquisição de competências cognitivas, verificando-se que crianças com idades iguais ou inferiores a dois anos desta amostra já utilizam este tipo de dispositivo. De facto, são vários os estudos que enfatizam o papel positivo que este tipo de *gadget* tem, ao proporcionar atividades que promovam o desenvolvimento cognitivo em crianças dos zero aos seis anos (Beschoner & Hutchison, 2013; Kucirkova et al., 2014; Neumann, M. & Neumann, L., 2014) ou na promoção das competências inerentes à interação social em crianças com Perturbações do Espectro do Autismo (Gal, et al., 2016). Na última década, tem vindo a ser introduzido o pequeno ecrã, e já é acessível a grande parte das crianças, sendo muitas vezes considerado o seu brinquedo preferencial (Lauricella, et al, 2015; Neumann & Neumann, 2017). Não obstante das vantagens de algumas especificidades deste tipo de tecnologia e da sua inovação constante, a quantidade de tempo de ecrã tem vindo a atingir valores demasiado elevados (Duch et al., 2013; Strasburger, et al., 2013). Constata-se, também, que o recurso ao ecrã é tanto maior quanto menor o controlo dos pais, sugerindo a existência de pouco conhecimento sobre recomendações e regras sobre o consumo tecnológico (Kabali et al., 2015; Lauricella et al., 2015). Lauricella et al. concluem, também, que o tempo que os pais utilizam estes dispositivos para seu próprio uso é o maior preditor do tempo que a criança passa a utilizá-los. Alguns estudos mais recentes sugerem o comprometimento de determinadas competências, quando as crianças estão expostas mais tempo do que o recomendado a brinquedos tecnológicos. Exemplo disso é o trabalho de Li et al. (2017), em que numa amostra com crianças em idade pré-escolar, aquelas que brincam sem recurso a *gadgets* apresentavam uma motricidade fina significativamente mais desenvolvida. Com efeito, do ponto de vista motor fino, brincar com recurso a dispositivos de ecrã tátil, apenas requer ações simples como o toque, toque duplo, o pressionar, agitar, arrastar ou ampliar. Competências como pinças finas, tríades e manipulação dentro da mão, fundamentais para uma adequada motricidade fina, são assim pouco treinadas (Price, Jewitt, & Crescenzi, 2015). Outros autores sugerem que o uso destes dispositivos está associado a um Brincar menos ativo e ao sedentarismo, o que pode conduzir a alterações nas funções musculares e, conseqüentemente, ter um efeito significativo na aquisição de competências motoras finas (Venetsanou & Kambas, 2010).

No que diz respeito à seleção dos brinquedos, a maioria dos participantes defende que devem ser os pais a escolher os brinquedos para os seus filhos, no sentido de selecionar aqueles que consideram melhor se ajustar às necessidades da criança: “[devem

ser escolhidos] *Pelos pais, porque há brinquedos e brinquedos e também porque nem tudo o que se vê se pode ter e também não se pode habituar a ter tudo o que vê na televisão*” (Entrevistado 1); *“Eu acho que devem ser escolhidos pelos adultos. (...) Acho que as crianças ainda não sabem o que querem, não têm idade para isso, portanto acho que devem ser os pais ou os adultos”* (Entrevistado 2); *“Por nós [pais], e é isso que tem acontecido connosco”* (Entrevistado 6); *“Pelos pais. Para ela não se adaptar a ter tudo o que quer e, segundo, porque eles não têm noção do que querem, é mesmo a publicidade que faz com que as crianças se iludam com aquilo”* (Entrevistado 7); *“Normalmente, acho que devemos ser nós, normalmente, sou eu que compro as coisas, compramos o que achamos mais adequado. Nós também começamos a conhecê-los e a saber o que eles gostam”* (Entrevistado 9); *“Eu acho que devem ser os pais”* (Entrevistado 19). Apenas um entrevistado é da opinião de que devem ser os filhos a escolher os brinquedos: *“(...) acaba por ser sempre a criança que escolhe, porque nós vamos-lhe comprar aquilo que ela pede ou que nós achamos que ela vai gostar mais, portanto, mas deve sempre a criança quem escolhe”* (Entrevistado 5). Os restantes entrevistados sugerem que a escolha do brinquedo deve contemplar os interesses da criança e, simultaneamente, carecer do parecer ou aprovação do cuidador: *“(...) acho que eles devem ter a oportunidade de escolher e nós, como pais e educadores, decidimos se será ou não a melhor escolha”* (Entrevistado 4); *“Devem ser escolhidos pelos pais, mas é claro que nós temos que lhes dar algo que eles gostem. Eu não lhe posso dar algo que eu ache que é bonito, algo que ela não tem interesse, que ela não vai utilizar, mas tem que ser dentro daquilo que eu acho que vai ser importante para ela”* (Entrevistado 8); *“(...) eu acho que não deve ser escolhido unicamente pela criança ou pelo adulto, eu acho que devia ser algum consenso entre os dois. Acho que os pais não deveriam impingir nenhum brinquedo aos filhos, tal como os filhos também não deviam ter total liberdade de escolha e apenas porque eles não têm a informação toda necessária para fazer a melhor escolha”* (Entrevistado 13); *“a partir do momento em que um brinquedo deixa de ser uma escolha dela e passa a ser uma imposição, deixa de ser um brinquedo (...) é importante ainda que se tente filtrar para um caminho, se dê alguma abertura à criança para escolher alguma coisa para ela, para ela conseguir ter ali um meio-termo”* (Entrevistado 16). A literatura sugere que a seleção dos brinquedos deverá ser feita pelos pais considerando, para isso, diferentes fatores, como motivação e interesses da criança, assim como as suas capacidades em termos desenvolvimentais. Um estudo realizado por Al Kurdi (2017), que visava explorar e verificar os principais motivos que influenciam a seleção dos brinquedos por parte dos

pais, concluiu que são tidos em conta fatores como o objetivo do brinquedo, emocionais, baseados na publicidade, económicos e contextuais. Na nossa amostra, verifica-se que a maioria dos pais, ao considerar que devem ser eles próprios a escolher os brinquedos para as crianças, privilegiam aqueles que mais se adequam às aprendizagens que eles, enquanto educadores informais, procuram promover.

Relativamente à quantidade de brinquedos que consideram ideal, de um modo geral, os entrevistados têm uma opinião consensual, referindo que não é necessário uma grande quantidade de brinquedos para que a criança possa ter um Brincar de qualidade e que uma grande quantidade de brinquedos dificulta a capacidade de a criança se direcionar e permanecer na tarefa: *“A quantidade não significa qualidade de brincar nem devemos dar um grande leque, para ser mais fácil gerir as suas capacidades”* (Entrevistado 4); *“Somos muito regrados (...) porque achamos que quanto mais compramos, menos ela vai utilizar. Então, se ela tiver pouco, ela vai usar o pouco que tem. E vai ser muito mais criativa, porque vai ter que criar brincadeiras com aquilo que tem”* (Entrevistado 8); *“(...) não sou muito apologista de terem muitos brinquedos (...)”* (Entrevistado 11); *“acho que mais vale ter poucos e ir rodando, eventualmente, de brinquedos, do que ter imensos que eles nem sabem, porque depois também têm dificuldade em focar”* (Entrevistado 15). Apenas duas entrevistadas referem que existir uma grande quantidade de brinquedos pode ser importante, para que a criança não perca a motivação para Brincar: *“(...) por norma, costuma ter bastantes, que é para não cansar”* (Entrevistado 6); *“(...) é importante terem vários para poderem escolher”* (Entrevistado 9). Das falas aqui apresentadas é possível concluir que alguns dos participantes que referem ser importante limitar o leque de escolhas de brinquedos são também os mesmos que anteriormente neste estudo referiram assumir um papel de orientador da brincadeira. Em contrapartida, os participantes que mencionam ser positivo dar aos filhos uma maior quantidade de brinquedos são os mesmos que anteriormente referiam assumir uma postura de passividade durante a brincadeira. Ainda assim, a literatura considera ser importante mediar a quantidade de brinquedos fornecidos à criança, já que nem sempre é requerido que a criança tenha brinquedos para que possa ter um Brincar satisfatório (Ferland, 1997). Ao deparar-se com uma enorme quantidade de brinquedos, a criança pode correr o risco de se desinteressar, manipulando-os, sem se envolver efetivamente com eles (Laevers 1993). O mais importante não parece ser a quantidade de brinquedos, mas sim a variedade dos mesmos, pelo que o material que é posto à disposição da criança para brincar deveria sempre permitir-lhe mexer-se, usar as mãos, concentrar-se, imaginar,

expressar-se, socializar e, promovendo as diferentes áreas do desenvolvimento (Ferland, 1997).

Desta subcategoria, fica presente que a grande parte dos participantes valoriza brinquedos que estimulem aquisições cognitivas desde idades muito precoces. Do mesmo modo, verifica-se também a introdução de dispositivos multimédia, de ecrã táctil, aos quais os pais atribuem não só a funcionalidade de brinquedo como também a de facilitador de determinadas atividades do dia-a-dia da criança. De forma geral, os pais consideram que devem ser eles próprios a selecionar os brinquedos que consideram adequados para os filhos atendendo, entre outros fatores, às competências que consideram importantes potenciar na criança. Por fim, a maioria dos pais considera que uma grande quantidade de brinquedos não se traduz, forçosamente, num brincar satisfatório para a criança, ainda que admita a acontecer o contrário no seu contexto real.

CAPÍTULO IV. Considerações Finais

O presente estudo propôs-se compreender a importância que atribuem os pais de crianças dos zero aos seis anos ao Brincar, enquanto impulsionador do desenvolvimento infantil. Como tal, formularam-se algumas questões de investigação: (1) Será que os pais das crianças das idades em estudo consideram que o Brincar contribui para impulsionar o desenvolvimento? (2) Existem algumas considerações que os pais têm em conta quando escolhem um brinquedo para a criança? (3) Existe preocupação dos pais relativamente à influência do contexto e dos intervenientes no Brincar da criança? (4) Os pais têm expectativas acerca do seu papel como facilitador nas brincadeiras da criança?

Relativamente à primeira questão de investigação, verificou-se que todos os pais afirmam atribuir importância ao Brincar. Contudo, o valor atribuído pelos participantes reside na expectativa de que o Brincar seja estruturado e promotor do conhecimento e da inteligência da criança. A resposta a esta questão é sustentada pela ênfase que os pais de crianças a partir dos quatro anos atribuem às capacidades cognitivas e de aprendizagem dos filhos, em detrimento dos interesses e motivações para a brincadeira. Por esta razão, neste estudo, os pais consideram que o Brincar das crianças em idade pré-escolar deve assumir um carácter educacional, subjugado à sobrevalorização de brincadeiras direcionadas a aprendizagens cognitivas. Sobretudo a partir dos quatro anos, os participantes procuram envolver os filhos em diversas atividades extracurriculares e investir numa preparação demasiado precoce para o ingresso da criança na educação formal. Estes resultados corroboram as conclusões encontradas na literatura, que constata o surgimento de um paradigma voltado para a valorização de um Brincar que visa promover os conhecimentos e aprendizagens específicas da criança em idade pré-escolar, e se propõe a alcançar objetivos curriculares cada vez mais ambiciosos (Ginsburg, 2007; Babuc, 2015; Holt et al., 2015; Faircloth & Murray, 2014). Assim, na nossa amostra, parece existir a atribuição de um papel de destaque ao Brincar enquanto promotor do desenvolvimento, desde que o mesmo contemple a componente educativa e estruturada. Neste estudo, a definição de Brincar para os pais distancia-se por isso, da verdadeira definição de Brincar, livre, automotivado e que proporcione diversão à criança (Parham&Fazio, 1997).

Respondendo à segunda questão de investigação, constatou-se que os pais consideram que devem ser os eles a escolher os brinquedos para os filhos. Deste modo, são referidos como fatores de decisão, a adequação do brinquedo à idade cronológica da criança e as características do brinquedo em função das competências que os pais objetivam alcançar. Verifica-se também que, na generalidade e indo de encontro ao já

constatado na questão anterior, os pais tendem a valorizar e a adquirir brinquedos que pressupõem aprendizagens ou aquisições cognitivas específicas, em idades muito precoces. No entanto, na literatura, não são encontradas evidências científicas que sustentem que a utilização de um brinquedo, em particular, seja suficientemente efetiva para promover determinadas aprendizagens. Assim, considera-se mais pertinente adequar os brinquedos à idade da criança, garantir a sua segurança e promover a igualdade étnica, cultural e de género (Glassy et al., 2003), devendo ser evitados todos os brinquedos que desencorajem as crianças a utilizar a sua imaginação (Bronson, 1995).

Constou-se, igualmente, na presente amostra, a introdução do pequeno ecrã ou dispositivos de ecrã tátil em idades inferiores a dois anos. Para os pais, estes dispositivos, além de assumirem um importante papel enquanto brinquedo, surgem como facilitadores do comportamento da criança em atividades do dia-a-dia. Todavia, a literatura sugere que estes dispositivos não devem ser introduzidos em idades inferiores a dois anos, aconselhando, em idades superiores, o estabelecimento de limites diários de utilização, sob a supervisão dos adultos (Christakis, 2014; Courage & Troseth, 2016). A utilização destes dispositivos é comumente associada a taxas de sedentariedade mais elevadas e consequente comprometimento das competências motoras, sociais ou de comunicação (Venetsanou & Kambas, 2010; Chaudron et al., 2015; Lin et al., 2017; Neumann & Neumann, 2017).

No presente estudo, os pais consideram que uma grande quantidade de brinquedos não é necessariamente sinónimo de qualidade de Brincar, porém admitem ter um leque de brinquedos à disposição da criança, superior ao que consideram ideal. A literatura sugere que grandes quantidades de brinquedos não significam que a criança tenha mais qualidade no Brincar e que, pelo contrário, reduzir o leque de brinquedos e aumentar a sua variedade parece ser favorável ao maior envolvimento da criança e à sua permanência na tarefa. (Dauch et al., 2018).

Em resposta à terceira questão, as preocupações dos participantes relativamente ao contexto onde a criança brinca prendem-se, essencialmente, com o tempo que têm para brincar com os filhos, com a necessidade de criar espaços físicos, em contexto interior, destinados ao Brincar, e com as interações que a criança vai estabelecendo em contexto educacional. Também, neste estudo, se verifica que a importância das brincadeiras ao ar livre parece ser subestimada por pais de crianças com idades iguais ou superiores a quatro anos, que tendem a ver reduzido, para consideravelmente menos do que o recomendado, o tempo passado a brincar ao ar livre. Verifica-se que, na generalidade, os pais atribuem

maior ênfase à interação dos filhos com os pais em contexto educativo, ainda que essas interações estejam sujeitas à mediação e orientação do educador formal. Assim, neste estudo, constata-se como barreiras ao Brincar as atitudes de superproteção da criança perante possíveis riscos do contexto exterior, a promoção de uma maior participação da criança em atividades estruturadas, o reduzido tempo passado em família, em função das densas rotinas laborais e pós-laborais dos pais, e condições económicas menos favoráveis. Vários autores corroboram os resultados aqui apresentados, sugerindo que, aliada à expansão dos meios urbanos, tem emergido uma sobrevalorização dos possíveis riscos que as crianças podem correr, ao brincar em contexto exterior (Ginsburg, 2007; Bento & Dias, 2017). Tais crenças explicam a preferência por atividades estruturadas em contextos mais controlados, e podem constituir barreiras à participação da criança num brincar livre (Kerna & Devine, 2010). Esta privação da brincadeira livre pode afetar negativamente o desenvolvimento da criança e pode estar relacionada com pobres competências motoras e sensoriais (Twenge, 2000; 2010).

Quanto à última questão de investigação, todos os pais do presente estudo afirmam reconhecer a importância da sua participação nos momentos de brincadeira com a criança. De facto, a literatura salienta a importância de os pais brincarem com os filhos, permitindo o fortalecimento da relação entre ambos e o potenciar de diferentes competências (Tamis LeMonda et al., 2004; Ginsburg 2007; Anderson et al., 2010). Também neste estudo se verifica que os pais de crianças em idade pré-escolar referem assumir um papel mais passivo do que os pais de crianças mais novas e atribuem maior autonomia à criança para dirigir o Brincar. Porém, como constatado anteriormente, estas crianças estão expostas a um maior número de atividades estruturadas, pelo que o seu papel ativo na brincadeira está confinado a um leque de escolhas mais reduzido. Ainda assim, a literatura salienta que, ao brincar com a criança, o adulto deve proporcionar-lhe uma brincadeira livre, cabendo-lhe também o papel de supervisão e colaboração, promovendo a imaginação da criança sem restringir os seus interesses (Howorth, 2004; Ginsburg 2007; Whitebread, 2012).

Através da nossa investigação, a graças à metodologia utilizada, foi possível conhecer as perceções dos pais acerca do que deve ser o Brincar ideal da criança e concluir existir uma subvalorização de um Brincar livre e espontâneo em detrimento da participação da criança em atividades estruturadas e direcionadas para objetivos educativos cada vez mais ambiciosos; um decréscimo de um tipo de Brincar ativo e a sua substituição por outro mais sedentário, em contextos mais controlados, também devido à

reduzida disponibilidade dos pais para Brincar com os filhos; a introdução cada vez mais precoce de dispositivos de carácter tecnológico, em detrimento de outras formas de Brincar.

Deste modo, este estudo levanta a necessidade de existirem abordagens nos vários contextos de vida da criança, no sentido de sensibilizar os diferentes intervenientes (e.g. pais, educadores formais, outros familiares) para a importância de um Brincar livre enquanto Ocupação por excelência da infância (Ginsburg, 2007; White, 2012; Faircloth & Murray, 2014).

Torna-se também importante apelar à existência de um equilíbrio entre as horas que são dedicadas à atividade estruturada, sem que seja condicionado o tempo que a criança tem para poder brincar livre e espontaneamente. Desta forma, atendendo ao confinamento da brincadeira à vertente educativa, poderá considerar-se importante repensar os objetivos preconizados nos currículos pré-escolares, em prol do verdadeiro conceito de Brincar.

Por outro lado, se é pretendido promover a participação em brincadeiras ao ar livre, é fundamental garantir a existência de espaços exteriores nas cidades onde as crianças possam brincar e desafiar-se constantemente, evitando assim que as preocupações dos pais relativamente aos riscos a que os filhos possam estar sujeitos sejam barreiras à sua participação.

Verifica-se também a necessidade de alertar os pais para as consequências da utilização de dispositivos de ecrã tátil em detrimento de outro tipo de brinquedo, não sendo recomendado a sua utilização enquanto substitutos de brincadeiras mais ativas ou facilitadores comportamentais. Campanhas de sensibilização nos *media* podem ser uma ferramenta útil para chegar a um grande número de famílias.

No presente estudo, constituem-se como limitações o facto não terem sido acrescentadas outras abordagens de recolha de dados, nomeadamente, através da observação em contexto e da entrevista a outros intervenientes, como os educadores formais. No entanto, é normal que um estudo, especialmente um de cariz exploratório, como o presente, não produza dados suficientes que permitam decidir que o tema em questão foi terminado. Esta indeterminação permite instigar novas questões para serem desenvolvidas em futuros estudos, dentro deste âmbito. Assim, como sugestões para estudos futuros, consideramos importante confrontar as conclusões aqui obtidas com outras que utilizem uma abordagem de natureza etnográfica, no sentido de compreender, *in loco*, as perceções aqui descritas. Por outro lado, seria também pertinente explorar o

Brincar em diferentes faixas etárias, comparar meios rurais e urbanos ou compreender percepção das próprias crianças e de outros intervenientes nos seus contextos de vida.

A nível pessoal, a realização do presente estudo foi importante, na medida em que potenciou, não só a aquisição de novas aprendizagens, como confirmou e reforçou a necessidade, enquanto profissional de terapia ocupacional a trabalhar com crianças, de promover o Brincar como uma Ocupação principal e um bem essencial ao desenvolvimento da criança. Numa fase em que assistimos a uma tendência para se padronizar as crianças em função da competência e para se lhes cortar asas à imaginação, nunca foi tão necessário ser-se criança novamente.

Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

- Al Kurdi, B. (2017). Investigating the Factors Influencing Parent Toy Purchase Decisions: Reasoning and Consequences. *International Business Research*, 10(4), 104
- Amaral, C. (2011). *Adaptação das crianças em contexto de creche* (Dissertação de Doutoramento).
- American Academy of Pediatrics. (1994). Toy Safety: guidelines for parents, parts I and II. *Elk Grove Village, IL: American Academy of Pediatrics*.
- American Occupational Therapy Association [AOTA]. (2012). Tips for living life to the fullest: learning through play.
- Anderson, J. C., Funk, J. B., Elliott, R., & Smith, P. H. (2003). Parental support and pressure and children's extracurricular activities: Relationships with amount of involvement and affective experience of participation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(2), 241-257.
- Athey, I. (1984). Contributions of play to development. *Child's play: Developmental and applied*, 9-28.
- Babuc, Z. T. (2015). Exploring parental perceptions and preferences about play: A case study in Erzurum. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 197, 2417-2424.
- Belfield, C., & Garcia, E. (2014). Parental notions of school readiness: How have they changed and has preschool made a difference?. *The Journal of Educational Research*, 107(2), 138-151.
- Benjamin Neelon, S. E., Østbye, T., Hales, D., Vaughn, A., & Ward, D. S. (2016). Preventing childhood obesity in early care and education settings: Lessons from two intervention studies. *Child: care, health and development*, 42(3), 351-358.
- Bento, G., & Dias, G. (2017). The importance of outdoor play for young children's healthy development. *Porto Biomedical Journal*, 2(5), 157-160.
- Bergen, D. (2006). Play as a context for humor development. *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings*, 141-156.
- Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-believe play: Wellspring for development of self-regulation. *Play= learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, 74-100.
- Berk, L., & Winsler, A. (1995). Vygotsky: His life and works" and" Vygotsky's approach to development. *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood learning*, 25-34.
- Beschoner, B., & Hutchison, A. (2013). iPads as a literacy teaching tool in early childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1(1), 16-24.
- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Revista Horizontes*, Itatiba, 27(2), 7-20.
- Bidell, T. (1988). Vygotsky, Piaget and the dialectic of development. *Human Development*, 31(6), 329-348.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Play and early literacy: A Vygotskian approach. *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives*, 185-200.
- Bokony, P., Patrick, T., & Fortney, S. (2009). What the Experts Say.
- Bornstein, M. H. (2007). On the significance of social relationships in the development of children's earliest symbolic play: An ecological perspective. *Play and development: Evolutionary, sociocultural, and functional perspectives*, 101-129.
- Boutin, G., Goyette, G., & Lessard-Hébert, M. (1990). Investigação qualitativa: fundamentos e práticas. *Lisboa: Instituto Piaget*.
- Boyden, J., & Dercon, S. (2012). *Child development and economic development: Lessons and future challenges*. Oxford: Young Lives.

- Bremner, J. G., Johnson, S. P., Slater, A., Mason, U., Foster, K., Cheshire, A., & Spring, J. (2005). Conditions for young infants' perception of object trajectories. *Child Development*, 76(5), 1029-1043.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development* Cambridge, MA: Harvard.
- Bronfenbrenner, U. (1992). *Ecological systems theory*. Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nature reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological review*, 101(4), 568.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, 9(1), 115-125.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*
- Bronson, M. B. (1995). *The Right Stuff for Children Birth to 8: Selecting Play Materials To Support Development*. National Association for the Education of Young Children, 1509 16th Street, NW, Washington, DC 20036-1426 (NAEYC No. 312)
- Bruce, T. (2012). *Learning Through Play, For Babies, Toddlers and Young Children*. Hachette UK.
- Bruce, T., Hakkarainen, P., & Bredikyte, M. (Eds.). (2017). *The Routledge International Handbook of Early Childhood Play*. Taylor & Francis.
- Bruner, J. (1986). The inspiration of Vygotsky. *J. Bruner, Actual minds, possible worlds*, 70-149.
- Brussoni, M., Olsen, L. L., Pike, I., & Sleet, D. A. (2012). Risky play and children's safety: Balancing priorities for optimal child development. *International journal of environmental research and public health*, 9(9), 3134-3148.
- Burke, J. (2013). Just for the fun of it: Making playgrounds accessible to all children. *World Leisure Journal*, 55(1), 83-95.
- Bussab, W. D. O., & BOLFARINE, H. (2005). *Elementos de amostragem*. São Paulo: Edgard Blücher, ABE.
- Caldera, Y. M., & Sciaraffa, M. A. (1998). Parent Toddler Play with Feminine Toys: Are All Dolls the Same?. *Sex roles*, 39(9-10), 657-668.
- Canning, N. (2007). Children's empowerment in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 227-236 .
- Carlton, M. P., & Winsler, A. (1998). Fostering intrinsic motivation in early childhood classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 159-166.
- Case-Smith, J. (2004). Parenting a child with a chronic medical condition. *American Journal of Occupational Therapy*, 58(5), 551-560.
- Case-Smith, J., & Exner, C. E. (2015). Hand function evaluation and intervention. *Teoksessa Case-Smith, J. & Clifford O'Brien, J. Occupational Therapy for Children and Adolescents*. St. Louis: Elsevier Mosby, 220-257.
- Case-Smith, J., & O'Brien, J. C. (2014). *Occupational Therapy for Children and Adolescents-E-Book*. Elsevier Health Sciences.
- Case-Smith, J., Allen, A. S., & Pratt, P. N. (Eds.). (2001). *Occupational therapy for children*. Toronto: Mosby.
- Ceria-Ulep, C. D., Serafica, R. C., & Tse, A. (2011, October). Filipino older adults' beliefs about exercise activity. In *Nursing forum* (Vol. 46, No. 4, pp. 240-250). Blackwell Publishing Inc.
- Chaillé, C., & Silvern, S. B. (1996). Understanding through play. *Childhood Education*, 72(5), 274-277.

- Chaudron, S., Beutel, M. E., Donoso Navarrete, V., Dreier, M., Fletcher-Watson, B., Heikkilä, A. S., & Mascheroni, G. (2015). Young Children (0-8) and digital technology: A qualitative exploratory study across seven countries.
- Christakis, D. A. (2014). Interactive media use at younger than the age of 2 years: time to rethink the American Academy of Pediatrics guideline?. *JAMA pediatrics*, *168*(5), 399-400.
- Christiansen, C. H. (1999). Defining lives: Occupation as identity: An essay on competence, coherence, and the creation of meaning. *American Journal of Occupational Therapy*, *53*(6), 547-558.
- Coalter, F., & Taylor, J. (2001). *Realising the Potential for Cultural: The Case for Play*. Local Government Association.
- Coplan, R. J. (2011). Not just “playing alone”: Exploring multiple forms of nonsocial play in childhood. In *The Oxford handbook of the development of play*.
- Courage, M. L., & Troseth, G. L. (2016). Infants, toddlers and learning from screen media. *Encyclopedia on Early Childhood Development: Technology in Early Childhood Education*, November.
- Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs—principles and practices. *Health services research*, *48*(6pt2), 2134-2156.
- Cristia, A., & Seidl, A. (2015). Parental reports on touch screen use in early childhood. *PLoS One*, *10*(6), e0128338.
- Cró, M. D. L. M. R., Bonboir, A., & Tavares, J. (2006). *Atividades na educação pré-escolar e ativação do desenvolvimento psicológico*.
- Cró, M. L. (2001). *Ativação do desenvolvimento psicológico*.
- Cunningham, H. (2005). *Children and childhood in western society since 1500*. Pearson Education.
- Curtis, D., & Carter, M. (2014). *Designs for living and learning: Transforming early childhood environments*. Redleaf Press.
- Danby, S., Ewing, L., & Thorpe, K. (2011). The novice researcher: Interviewing young children. *Qualitative Inquiry*, *17*(1), 74-84.
- Dauch, C., Imwalle, M., Ocasio, B., & Metz, A. E. (2018). The influence of the number of toys in the environment on toddlers’ play. *Infant Behavior and Development*, *50*, 78-87.
- De Oliveira, Z., & Valsiner, J. (1997). Play and imagination: The psychological construction of novelty. *Dynamics and indeterminism in developmental and social processes*, 119-133.
- Declaração, D. H. D. A. M. (2013). MUNDIAL-Princípios Éticos para a Investigação Médica em Seres Humanos. *Helsínquia*. outubro.
- Dourado, A. C. D. (2009). História da infância e direitos da criança. *Salto para o Futuro, ano XIX–Nº*.
- Downey, S., Hayes, N., & O'Neill, B. (2007). Play and technology for children aged 4-12
- Duch, H., Fisher, E. M., Ensari, I., & Harrington, A. (2013). Screen time use in children under 3 years old: a systematic review of correlates. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, *10*(1), 102
- Elder, J. L., & Pederson, D. R. (1978). Preschool children's use of objects in symbolic play. *Child Development*, 500-504.
- Elias, C. L., & Berk, L. E. (2002). Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play?. *Early Childhood Research Quarterly*, *17*(2), 216-238.
- Elkind, D. (2007). *The power of play: Learning what comes naturally*. Da Capo Lifelong Books.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, *62*(1), 107-115.

- Erickson, B. H. (1996). Culture, class, and connections. *American journal of Sociology*, 102(1), 217-251
- Erickson, D. M., & Ernst, J. A. (2011). The real benefits of nature play every day. *NACC Newsletter*, 97-100.
- Faircloth, C., & Murray, M. (2015). Parenting: Kinship, expertise, and anxiety. *Journal of Family Issues*, 36(9), 1115-1129.
- Ferland, F. (1997). *Play, children with physical disabilities, and occupational therapy: The ludic model*. Paul & Co Pub Consortium.
- Ferland, F. (2005). *The Ludic Model: Play, Children with Physical Disabilities and Occupational Therapy*. 2nd Ed. Canadian Association of Occupational Therapists. CAOT Publications ACE: Ottawa, Ontario. Canada .
- Figueiredo, A. (2015). Interação criança-espaco exterior em jardim de infância.
- Fino, C. M. N. (2011). Investigação e inovação (em educação). *Pesquisar para mudar (a educação)*, 29-48.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy.
- Fleer, M., Hedegaard, M., & Tudge, J. (Eds.). (2012). *World yearbook of education 2009: Childhood studies and the impact of globalization: Policies and practices at global and local levels*. Routledge.
- Fraser Mustard, J. (2009). Early human development-Equity from the start-Latin America. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 639-680.
- Frost, J. L. (2010). *A history of children's play and play environments: Toward a contemporary child-saving movement*. Routledge.
- Frost, J. L., & Brown, S. (2009). The consequences of play deprivation. *Playground Magazine*, 8(3), 26-30.
- Frost, J. L., Wortham, S. C., & Reifel, R. S. (2001). *Play and child development*.
- Gal, E., Lamash, L., Bauminger-Zviely, N., Zancanaro, M., & Weiss, P. L. (2016). Using multitouch collaboration technology to enhance social interaction of children with high-functioning autism. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 36(1), 46-58.
- Garvey, C. (1982). Communication and the development of social role play. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1982(18), 81-101.
- Gill, T. (2010). *Sem medo: crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Princípios.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- Glassman, M. (1995). The difference between Piaget and Vygotsky: A response to Duncan. *Developmental Review*, 15(4), 473-482.
- Glassy, D., Romano, J., & Committee on Early Childhood, Adoption, and Dependent Care. (2003). Selecting appropriate toys for young children: the pediatrician's role. *Pediatrics*, 111(4), 911-913
- Glesne, C. (2011). Prestudy tasks: Doing what is good for you. *Qualitative research and educational sciences: A reader about useful strategies and tools*, 1-37.1
- Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, health and well-being*. Brussels: Toy Industries of Europe.
- Goodenough, F. L. (1931). Anger in young children.
- Gottman, J.M., Dodge, K. A., Pettit, G. S., McClaskey, C. L. & Brown, M. M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the society for research in child development*, i-85.

- Gray, C., & MacBlain, S. (2012). *Learning theories in childhood*. London, England: Sage.
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Lucerna.
- Guldborg, Helene. (2009). *Reclaiming Childhood: Freedom and Play in an Age of Fear*. Routledge.
- Hallberg, L. (2013). Quality criteria and generalization of results from qualitative studies. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 8.
- Hammersley, M. (2010). Can we re-use qualitative data via secondary analysis? Notes on some terminological and substantive issues. *Sociological Research Online*, 15(1), 1-7
- Hartley, R. E., Frank, L. K., & Goldenson, R. (2013). *Understanding children's play* (Vol. 32). Routledge.
- Hatch, K. E. (2011). *Determining the effects of technology on children*.
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 84-108.
- Herrington, S., & Studtmann, K. (1998). Landscape interventions: new directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and urban planning*, 42(2-4), 191-205.
- Hohmann, M., Banet, B., & Weikart, D. P. (1979). *Young children in action: A manual for preschool educators*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.
- Holt, N. L., Neely, K. C., Spence, J. C., Carson, V., Pynn, S. R., Boyd, K. A., ... & Robinson, Z. (2016). An intergenerational study of perceptions of changes in active free play among families from rural areas of Western Canada. *BMC public health*, 16(1), 829.
- Hughes, B. (2013). *Evolutionary playwork*. Routledge.
- Hughes, F. P. (2003). Spontaneous play in the 21st century. *Contemporary perspectives on play in early childhood education*, 21-39.
- Jennings, K. D., Curry, N. E., & Connors, R. (1986). Toddlers' social behaviors in dyads and groups. *The Journal of genetic psychology*, 147(4), 515-528.
- Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., & Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics*, 136(6), 1044-1050.
- Kane, N. (2016). The play-learning binary: US parents' perceptions on preschool play in a neoliberal age. *Children & Society*, 30(4), 290-301.
- Kearns, K., & Kearns, K. (2013). *Birth to Big School 3rd Edition*. Cengage Learning Australia Pty Ltd.
- Kernan, M., & Devine, D. (2010). Being confined within? Constructions of the good childhood and outdoor play in early childhood education and care settings in Ireland. *Children & Society*, 24(5), 371-385.
- Ketele, J. M. D., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia da recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Kielhofner, G. (2008). *Model of human occupation: Theory and application* (4th ed.). Baltimore: Lippincott, Williams, & Wilkins
- Kielhofner, G. (2002). *A model of human occupation: Theory and application*. Lippincott Williams & Wilkins.
- Kim, H., Sefcik, J. S., & Bradway, C. (2017). Characteristics of qualitative descriptive studies: a systematic review. *Research in nursing & health*, 40(1), 23-42.
- Kishimoto, T. M. (1998). *Brincar e suas teorias*. Cengage Learning Editores.
- Klein-Radukic, S., & Zmyj, N. (2016). The relation between contingency preference and imitation in 6–8-month-old infants. *International Journal of Behavioral Development*, 40(2), 173-180.
- Knox, S. H. (2005). Play. *Occupational therapy for children*, 5, 571-586.

- Kostelnik, M. J., Soderman, A. K., & Whiren, A. P. (2007). *Developmentally appropriate curriculum*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Kravtsov, G. G., & Kravtsova, E. E. (2010). Play in LS Vygotsky's nonclassical psychology. *Journal of Russian & East European Psychology*, 48(4), 25-41.
- Kucirkova, N., Messer, D., Sheehy, K., & Panadero, C. F. (2014). Children's engagement with educational iPad apps: Insights from a Spanish classroom. *Computers & Education*, 71, 175-184.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child development*, 1168-1189.
- Laevers, F. (1993). Deep level learning: an exemplary application on the area of physical knowledge. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1(1), 53-68.
- Lauer, L. M. (2011). Play Deprivation: Is It Happening In Your School?. *Online Submission*.
- Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 36, 11-17.
- Lerner, J. S., Li, Y., Valdesolo, P., & Kassam, K. S. (2015). Emotion and decision making. *Annual Review of Psychology*, 66.
- Lerner, R. M., Liben, L. S., & Mueller, U. (2015). *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Cognitive Processes (Vol. 2)*. John Wiley & Sons.
- Lillard, A. S., & Peterson, J. (2011). The immediate impact of different types of television on young children's executive function. *Pediatrics*, 128(4), 644-649.
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological bulletin*, 139(1), 1.
- Lin, L. Y., Cherg, R. J., & Chen, Y. J. (2017). Effect of touch screen tablet use on fine motor development of young children. *Physical & occupational therapy in pediatrics*, 37(5), 457-467.
- Lindon, J. (2001). *Understanding children's play*. Nelson Thornes.
- Liu, C., & LaFreniere, P. (2014). The effects of age-mixing on peer cooperation and competition. *Hum. Ethol. Bull*, 29, 4-17.
- Locke, J. (1996). *Some thoughts concerning education: and, of the conduct of the understanding*. Hackett Publishing.
- Lourenço, E. (2005). O estado do Mundo. *O Mundo em Português*, (60).
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: Teorias, dados e implicações*. Coimbra: Edições Almedina.
- Louv, R. (2005). Last child in the woods: Saving our kids from nature deficit disorder.
- Lynch, M. (2015). More play, please: The perspective of kindergarten teachers on play in the classroom. *American Journal of Play*, 7(3), 347.
- Mainella, F. P., Agate, J. R., & Clark, B. S. (2011). Outdoor-based play and reconnection to nature: A neglected pathway to positive youth development. *New Directions for Student Leadership*, 2011(130), 89-104.
- Mangen, A., & Velay, J. L. (2010). Digitizing literacy: Reflections on the haptics of writing. In *Advances in haptics*. InTech.
- Mendes, A., Aelenei, D., Papoila, A. L., Carreiro-Martins, P., Aguiar, L., Pereira, C., ... & Viegas, J. (2014). Environmental and ventilation assessment in child day care centers in Porto: the ENVIRH project. *Journal of Toxicology and Environmental Health, Part A*, 77(14-16), 931-943.
- Merrill, Prentice Hall.Harrington, R. G. (2004). *Temper tantrums: Guidelines for parents*. NASP Resources.

Miller, D. (2012). Supporting Parent Engagement in Children's Learning Outdoors: A Single Case Study. Miller, E., & Almon, J. (2009). Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School. *Alliance for Childhood (NJ3a)*.

Miller, P. H. (2010). Piaget's theory. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development, Second edition*, 649-672

Milteer, R. M., Ginsburg, K. R., & Mulligan, D. A. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129(1), e204-e213.

Mitchell, P., & Ziegler, F. (2013). *Fundamentals of developmental psychology*. Psychology Press.

Montadon, C., Perrenoud, P., & da Silva, C. G. (2001). *Entre pais e professores, um diálogo impossível?: para uma análise sociológica das interações entre a família ea escola*.

Moser, T., & Martinsen, M. T. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as pedagogical space for toddlers' play, learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471.

National Infant & Toddler Child Care Initiative (2010). Infant/Toddler Development, Screening, and Assessment. University of North Carolina at Chapel Hill: National Training Institute for Child Care Health Consultants.

Neergaard, M. A., Olesen, F., Andersen, R. S., & Sondergaard, J. (2009). Qualitative description—the poor cousin of health research?. *BMC medical research methodology*, 9(1), 52.

Neto, C. (2015). “Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável”. Observador. Acedido em: 20 de Outubro de 2015, em: <http://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidadeinacreditavel/>

Neumann, M. M., & Neumann, D. L. (2017). The use of touch-screen tablets at home and pre-school to foster emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(2), 203-220.

Nichols, S. R., Svetlova, M., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' prosocial behavior: From instrumental to empathic to altruistic helping. *Child development*, 81(6), 1814-1827.

Niehues, A. N., Bundy, A., Broom, A., Tranter, P., Ragen, J., & Engelen, L. (2013). Everyday uncertainties: reframing perceptions of risk in outdoor free play. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(3), 223-237.

O'Connor, J. P., & Temple, V. A. (2005). Constraints and facilitators for physical activity in family day care. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(4), 1-10.

O'Keefe, G. S., & Clarke-Pearson, K. (2011). The impact of social media on children, adolescents, and families. *Pediatrics*, 127(4), 800-804.

Orr, E., & Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant Behavior and Development*, 38, 147-161.

Österman, K., & Björkqvist, K. (2010). A cross-sectional study of onset, cessation, frequency, and duration of children's temper tantrums in a nonclinical sample. *Psychological reports*, 106(2), 448-454.

Palincsar, A. S., Brown, A. L., & Campione, J. C. (1993). First-grade dialogues for knowledge acquisition and use. *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*, 43-57.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (1992). Human development edition. *New York*.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2013). *A child's world: Infancy through adolescence*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.

Parham, L. D., & Fazio, L. S. (Eds.). (2008). *Play in occupational therapy for children*. Mosby.

Parke, R. D. (2013). Gender differences and similarities in parental behavior. *Gender and parenthood: Natural and social scientific perspectives*, 120-163.

- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243.
- Patton, M. Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative social work*, 1(3), 261-283.
- Pellegrini, A. D., & Galda, L. (1993). Ten years after: A reexamination of symbolic play and literacy research. *Reading Research Quarterly*, 163-175.
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(2), 51-57
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (Eds.). (2005). *The nature of play: Great apes and humans*. Guilford Press.
- Pentti, H., & Milda, B. (2008). The zone of proximal development in play and learning. *Cultural-historical psychology*, 2008(4), 2-11.
- Phillips, D. A., & Shonkoff, J. P. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.
- Piaget, J. (1979). Relations between psychology and other sciences. *Annual review of psychology*, 30(1), 1-9.
- Piaget, J. (1983). *Problemas de psicologia genética*. Lisboa: Dom Quixote.
- Plowman, L. (2015). Researching young children's everyday uses of technology in the family home. *Interacting with Computers*, 27(1), 36-46
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2009). International differences in nursing research, 2005–2006. *Journal of Nursing Scholarship*, 41(1), 44-53.
- Portugal, G., & Tavares, J. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*.
- Post, J., Hohmann, M., Baía, S., & Figueira, M. C. C. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*.
- Póvoas, M., Castro, T., Mateus, A. M., Costa, M., Escária, A., & Miranda, C. (2013). O brincar da criança em idade pré-escolar. *Acta Pediátrica Portuguesa*, 44(3), 108-112.
- Power, T. G. (1999). *Play and exploration in children and animals*. Psychology Press
- Price, S., Jewitt, C., & Crescenzi, L. (2015). The role of iPads in pre-school children's mark making development. *Computers & Education*, 87, 131-141.
- Ramey, L. (2010). Rekindling Memories of Yesterday's Children: Making the Case for Nature-Based Unstructured Play for Today's Children. *Journal of Sustainability Education*.
- Rhodes, M. (2013). How two intuitive theories shape the development of social categorization. *Child Development Perspectives*, 7(1), 12-16.
- Ribeiro, V. F. O. (2015). *Planeamento para os espaços de jogo e recreio em Vila Nova de Gaia* (Master's thesis).
- Rilling, M. (2000). John Watson's paradoxical struggle to explain Freud. *American Psychologist*, 55(3), 301.
- Rogers, C. S., & Sawyers, J. K. (1988). *Play in the lives of children*. National Association for the Education of Young Children.
- Rosa, A. R. (2013). A importância de brincar no exterior: análise dos níveis de envolvimento de crianças em idade pré-escolar
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. *Handbook of child psychology*.

- Rubin, K. H., Watson, K. S., & Jambor, T. W. (1978). Free-play behaviors in preschool and kindergarten children. *Child Development*, 534-536
- Ryan, G., & Weisner, T. (1996). Analyzing words in brief descriptions: Fathers and mothers describe their children. *CAM Journal*, 8(3), 13-16
- Sá, E. (2000). *Crianças para sempre*.
- Sá, E. (2013). *Queremos melhores pais*. Alfragide: Lua de Papel
- Samuelsson, I. P., & Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: Towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian journal of educational research*, 52(6), 623-641.
- Sandelowski, M. (2000). Focus on research methods-whatever happened to qualitative description?. *Research in nursing and health*, 23(4), 334-340.
- Sandelowski, M. (2010). What's in a name? Qualitative description revisited. *Research in nursing & health*, 33(1), 77-84.
- Santer, J., Griffiths, C., Goodall, D., National Children's Bureau, & Play England (Project). (2007). Free play in early childhood: A literature review. London: National Children's Bureau.
- Sayer, L. C., Bianchi, S. M., & Robinson, J. P. (2004). Are parents investing less in children? Trends in mothers' and fathers' time with children. *American journal of sociology*, 110(1), 1-43.
- Schreuder, H. T., Gregoire, T. G., & Weyer, J. P. (2001). For what applications can probability and non-probability sampling be used?. *Environmental Monitoring and Assessment*, 66(3), 281-291.
- Setliff, A. E., & Courage, M. L. (2011). Background television and infants' allocation of their attention during toy play. *Infancy*, 16(6), 611-639.
- Sheridan, M., Howard, J., & Alderson, D. (2010). *Play in early childhood: From birth to six years*. Routledge.
- Shaffer, D., & Kipp, K. (2014). *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. Cengage Learning. *California: Belmont*.
- Sheridan, M., Howard, J., & Alderson, D. (2010). *Play in early childhood: From birth to six years*. Routledge.
- Shree, A., & Shukla, P. C. (2016). Intellectual disability: Definition, classification, causes and characteristics. *Learning Community: An International Journal of Educational and Social Development*, 7(1), 9.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (2009). *Imagination and play in the electronic age*. Harvard University Press.
- Singer, D. G., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (Eds.). (2006). *Play= Learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Oxford University Press
- Singer, D. G., Singer, J. L., D'Agnostino, H., & DeLong, R. (2009). Children's Pastimes and Play in Sixteen Nations: Is Free-Play Declining?. *American Journal of Play*, 1(3), 283-312.
- Skår, M., & Krogh, E. (2009). Changes in children's nature-based experiences near home: from spontaneous play to adult-controlled, planned and organised activities. *Children's Geographies*, 7(3), 339-354.
- Smith, B. S. (1997). The ambiguity of play.
- Smith, J. M. (2017). What is Necessary to Effectively Teach Self-Regulation to Students? Defining the Importance for Student Self-Regulation (Doctoral dissertation, City University of Seattle).
- Sonday, A., & Gretschel, P. (2016). Empowered to play: A case study describing the impact of powered mobility on the exploratory play of disabled children. *Occupational therapy international*, 23(1), 11-18.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional: uma abordagem desenvolvimentista*.

- Strasburger, V. C., Hogan, M. J., Mulligan, D. A., Ameenuddin, N., Christakis, D. A., Cross, C., ... & Moreno, M. A. (2013). Children, adolescents, and the media. *Pediatrics*, *132*(5), 958-961.
- Sullivan-Bolyai, S., Bova, C., & Harper, D. (2005). Developing and refining interventions in persons with health disparities: The use of qualitative description. *Nursing outlook*, *53*(3), 127-133.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2-and 3-year-olds: contributions to language and cognitive development. *Child development*, *75*(6), 1806-1820.
- Tandon, P. S., Zhou, C., & Christakis, D. A. (2012). The frequency of outdoor play for preschool age children cared for at home-based child care settings. *Academic pediatrics*, *12*(6), 475-480.
- Tanta, K. J., & Knox, S. H. (2015). Play. In J. Case-Smith, & J. C. O'Brien (Eds.), *Occupational therapy for children and adolescents* (7th ed., pp. 483–497). St. Louis, MO: Mosby.
- Temple, B., & Edwards, R. (2002). Interpreters/translators and cross-language research: Reflexivity and border crossings. *International journal of qualitative methods*, *1*(2), 1-12.
- Thigpen, B. (2007). Outdoor Play: Combating Sedentary Lifestyles. *Zero to three*, *28*(1), 19-23.
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of play: Play outdoors as the medium and mechanism for well-being, learning and development. In J. White (Ed.), *Outdoor provision in the early years* (pp. 12–22). London, England: Sage.
- Townsend, E. A., & Polatajko, H. J. (2007). Advancing an occupational therapy vision for health, well-being, and justice through occupation.
- Trawick-Smith, J. (2014). The physical play and motor development of young children: A review of literature and implications for practice. *Center for Early Childhood Education Eastern Connecticut State University*: <http://www.easternct.edu>.
- Trawick-Smith, J., Robert, D., & Gruenberg, A. (2010). *The Effects of Physical and Outdoor Play on Young Children's Development: An Annotated Bibliography*.
- Tremblay, M. S., Gray, C., Babcock, S., Barnes, J., Bradstreet, C. C., Carr, D., ... & Herrington, S. (2015). Position statement on active outdoor play. *International journal of environmental research and public health*, *12*(6), 6475-6505.
- Tucker, P. (2008). The physical activity levels of preschool-aged children: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, *23*(4), 547-558.
- Twenge, J. M. (2000). The age of anxiety? The birth cohort change in anxiety and neuroticism, 1952–1993. *Journal of personality and social psychology*, *79*(6), 1007.
- Twenge, J. M., Gentile, B., DeWall, C. N., Ma, D., Lacefield, K., & Schurtz, D. R. (2010). Birth cohort increases in psychopathology among young Americans, 1938–2007: A cross-temporal meta-analysis of the MMPI. *Clinical psychology review*, *30*(2), 145-154.
- UNESCO. (2007). *Strong Foundations: Early Childhood Care and Education*. EFA Global Monitoring Report 2007. Paris: UNESCO
- Unicef. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. *Child labor*, 8.
- UNICEF. (2014). *Early Childhood Development: The key to a full and productive life*.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing & health sciences*, *15*(3), 398-405.
- Vale, M. C. (2005). *Conceito de Desenvolvimento*.
- Vale, M. J. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de educação de infância*, *98*, 11-13.
- Valsiner, J. (1985). Parental organization of children's cognitive development within home environment. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*.

- Valsiner, J. (1998). *The guided mind: A sociogenetic approach to personality*. Harvard University Press.
- Veitch, J., Bagley, S., Ball, K., & Salmon, J. (2006). Where do children usually play? A qualitative study of parents' perceptions of influences on children's active free-play. *Health & place, 12*(4), 383-393
- Venetsanou, F., & Kambas, A. (2010). Environmental factors affecting preschoolers' motor development. *Early childhood education journal, 37*(4), 319-327.
- Volling, B. L., Youngblade, L. M., & Belsky, J. (1997). Young children's social relationships with siblings and friends. *American Journal of Orthopsychiatry, 67*(1), 102.
- Votruba-Drzal, E., Coley, R. L., Maldonado-Carreño, C., Li-Grining, C. P., & Chase-Lansdale, P. L. (2010). Child care and the development of behavior problems among economically disadvantaged children in middle childhood. *Child development, 81*(5), 1460-1474.
- Vygotsky, L. S. (1981). The instrumental method in psychology. *The concept of activity in Soviet psychology, 135-143*.
- Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of LS Vygotsky: Volume 1: Problems of general psychology, including the volume Thinking and Speech* (Vol. 1). Springer Science & Business Media.
- Vygotsky, L. S. (1998). *The Collected Works of LS Vygotsky: Child Psychology* (Vol. 5). Springer Science & Business Media
- Walford, G. (2009). For ethnography. *Ethnography and Education, 4*(3), 271-282.
- Warash, B. G., Root, A. E., & Devito Doris, M. (2017). Parents' perceptions of play: a comparative study of spousal perspectives. *Early Child Development and Care, 187*(5-6), 958-966.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy, 11*(3), 271-294.
- Weast-Knapp, J. A., & Pepping, G. J. (2017). The Influence of the Environment on Children's Play. In *Studies in Perception and Action XIV: Nineteenth International Conference on Perception and Action* (p. 57). Psychology Press.
- Webster-Stratton, C., Reid, M. J., & Beauchaine, T. P. (2013). One-year follow-up of combined parent and child intervention for young children with ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 42*(2), 251-261.
- Weisberg, D. S., Kittredge, A. K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Klahr, D. (2015). Making play work for education. *Phi Delta Kappan, 96*(8), 8-13.
- Wertsch, J. V., & Tulviste, P. (1992). LS Vygotsky and contemporary developmental psychology. *Developmental psychology, 28*(4), 548.
- Whitaker, A. (2014). Provision for children under five years of age in England: January 2014.
- White, J. (2013). *Playing and learning outdoors: Making provision for high quality experiences in the outdoor environment with children 3-7*. Routledge.
- White, R. E. (2012). *The power of play: A research summary on play and learning*. Rochester: Minnesota Children's Museum.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe.
- Whiteford, G. (2000). Occupational deprivation: Global challenge in the new millennium. *British journal of occupational therapy, 63*(5), 200-204.
- Wilcock, A. A. (1996). *The relationship between occupation and health: implications for occupational therapy and public health*/by Ann Allart Wilcock (Doctoral dissertation).
- Wilcock, A. A. (2006). *An occupational perspective of health*. Slack Incorporated.

Williamson, M. L. (2013). *The difference in physical activity levels and attention in preschool children before and after free play recess and structured play recess*. Kent State University.

Winnicott, D. W. (1975). *Playing & Reality* (London: Tavistock, 1971) and Mihaly Csikszentmihalyi, *Beyond Boredom and Anxiety: The Experience of Play in Work and Games*.

World Health Organization, & Unicef. (2012). *Early childhood development and disability: A discussion paper*.

Wortham, S. C. (2009). *Early childhood curriculum: Developmental bases for learning and teaching*. Pearson College Division.

Wyse, D. (Ed.). (2004). *Childhood studies: An introduction*. Wiley-Blackwell.

Yates, T. (1996). Theories of cognitive development. *Child and Adolescent Psychiatry*. Edited by Lewis M. Baltimore, Williams & Wilkins, 134-155.

Ybema, J. F., & Van den Bos, K. (2010). Effects of organizational justice on depressive symptoms and sickness absence: a longitudinal perspective. *Social science & medicine*, 70(10), 1609-1617.

Zukowski, G., & Dickson, A. (1990). *On the move: A handbook for exploring creative movement with young children*. SIU Press.