

Os pais e a importância do Brincar: percepções de um grupo de pais de crianças até aos seis anos – Uma descrição qualitativa

Paula Matos¹, Maria João Trigueiro¹ e Paula Portugal¹

¹ Laboratório de Reabilitação Psicossocial do Centro de Investigação em Reabilitação da Escola Superior Saúde|P.Porto. paula.matos23@gmail.com; mjtrigueiro@ess.ipp.pt; ppc@ess.ipp.pt.

Resumo. A presente descrição qualitativa visa compreender, a partir do olhar dos intervenientes nos contextos de vida da criança, neste caso, os pais de crianças até aos seis anos, que importância atribuem ao brincar, enquanto promotor do desenvolvimento infantil. Os dados foram recolhidos por entrevista semiestruturada a 20 pais selecionados de forma não-probabilística intencional. A análise de dados recorreu à codificação aberta por dois investigadores independentes, sendo a codificação final obtida por consenso. Os resultados mostraram que os pais de crianças em idade pré-escolar dão maior importância às atividades de caráter estruturado e educativo em detrimento de um brincar livre e a substituição de um brincar ativo ao ar livre por outro mais sedentário, em contextos mais controlados. O tempo de brincadeira entre pais e filhos é reduzido, em função das densas rotinas familiares. Verificou-se a introdução, cada vez mais precoce, de dispositivos tecnológicos em detrimento de outras formas de brincar.

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

Parents and the importance of playing: perceptions of a group of parents of children up to six years

Abstract. The present qualitative description aims to understand, from the perspective of the actors in the contexts of the child's life, in this case, the parents of children up to the age of six, which importance they attribute to playing as a promoter of child development. Data were collected by semi-structured interviews with a non-probabilistic intentional sample of 20 parents. Data analysis resorted to open coding by two independent researchers, the final coding being obtained by consensus. The results showed that the parents of pre-school children give greater importance to structured and educational activities at the expense of free play and the substitution of an active outdoor play for a more sedentary one, in more controlled contexts. Play time between parents and children is reduced due to the dense family routines. There has been an increasingly early introduction of technological devices to the detriment of other forms of play.

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

1 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. Pensar na infância é pensar na criança em desenvolvimento, e pensar na criança é, inegavelmente, pensar na fantasia e na alegria de brincar. O brincar surge, assim, 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; Kravtsov & Kravtsova, 2010).

A ONU enfatiza o direito da criança ao brincar através do Artigo 31º da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, segundo o qual "(...) criança [tem] o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade (...). Os Estados Partes (...) promovem o direito da criança de participar plenamente (...) [em] tempos livres e atividades recreativas (...)" (ONU, 1989, p.10), classificando, desta forma, o brincar como uma ocupação da criança. A mesma perspectiva é partilhada pela Associação Americana de Terapia Ocupacional, para quem o brincar é uma ocupação com 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 (AOTA, 2012).

Tal como outras ocupações, o brincar pode ser melhor compreendido quando conceptualizado segundo diferentes pontos de vista, que traduzem, igualmente, diferentes perspectivas teóricas: a) numa perspectiva desenvolvimental que caracteriza a aquisição de competências, demonstrada através da interação da criança com os objetos, as pessoas e o ambiente que a rodeia durante a brincadeira e que permite a sua classificação dentro de um determinado tipo de brincar, tal como o brincar sensoriomotor e exploratório, construtivo, simbólico ou sociodramático (Case-Smith & O'Brien, 2014); b) numa perspectiva do brincar enquanto atividade ou fenómeno social, que contribui para o desenvolvimento da criança enquanto ser social e que a permite classificar, de acordo com o tipo de brincadeiras que apresenta, como estando situada num brincar solitário, paralelo, associativo e cooperativo (Fleer, Hedegaard & Tudge, 2012); e c) numa perspectiva que pretende transmitir o grau de participação da criança vs. o adulto, no planeamento e, por consequência, na motivação para o envolvimento, da brincadeira, dividindo as formas de brincar em livre e estruturado (Ferland, 1997).

Além de promover o bem-estar e a felicidade da criança, brincar parece ser imprescindível para o seu desenvolvimento (Shree & Shukla, 2016), potenciando as diferentes áreas motora, cognitiva, social e emocional. 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 (Santer, Griffiths & Goodall, 2007). Atualmente, e especialmente nas cidades, onde é frequente a perda de redes familiares vastas, muitos pais optam por colocar os filhos em creches e jardins de infância, onde essa relação com os pares é privilegiada. 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 (Liu & La Freniere, 2014).

Por outro lado, com as alterações dos padrões de rotinas familiares, do desenvolvimento socioeconómico e cultural, e 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 & Singer, 2009). Esta privação advém, na maioria das situações, de condicionantes externas à criança (Gray & MacBlain, 2012), sendo que as crianças de grupos geracionais mais recentes têm menos tempo para brincar livremente que as de grupos geracionais anteriores (Cabrera, Tamis-Le Monda, Bradley, Hofferth & Lamb, 2000).

Numa sociedade em constante mudança, que se depara com o paradoxo da expansão e desenvolvimento tecnológicos, em que se tende a valorizar a novidade, o desempenho ou o domínio e execução de múltiplas tarefas (Ferland, 1997; Dauch, Imwalle, Ocasio & Metz, 2018) assiste-se, também, a uma mudança nos tipos de brincadeiras adotados, nos brinquedos utilizados e no tempo e espaços destinados à brincadeira livre e espontânea. Este estudo partiu do pressuposto de que 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 contextos mais próximos da criança.

Apesar de, em Portugal, haver vários estudos que enfatizam a importância do brincar, há uma lacuna quando se procura conhecer quais as 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. Deste modo, atendendo ao papel preponderante dos adultos que se incluem no microsistema da criança, nomeadamente os pais, ou cuidadores formais, surge como questão de investigação, e ponto de partida para este estudo, a seguinte:

Qual a importância que os pais de crianças até aos seis anos de idade atribuem ao brincar enquanto impulsionador do desenvolvimento infantil?

Como subquestões 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?

2 Metodologia

Para o presente estudo adotou-se o método de Descrição Qualitativa (DQ) que segue a tradição da investigação qualitativa, na medida em que é um método empírico de investigação que pretende escrever as perceções e a experiência do mundo e dos seus fenómenos por parte dos informantes (Neergaard, Olesen, Andersen, & Sondergaard, 2009). A DQ foi descrita como a abordagem qualitativa menos orientada pela teoria, facilitando a flexibilidade na adoção de uma teoria ou estrutura ao conceptualizar e realizar um estudo (Neergaard et al., 2009). Sendo o objetivo da DQ uma descrição direta e rica de uma experiência ou evento, 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 são verbalizadas (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 perceções, sensibilidades e inclinações dos descritores (Neergaard et al., 2009).

A colheita de dados foi efetuada através de entrevistas semi-estruturadas e em simultâneo com a análise dos dados. Para obter informação o mais aprofundada possível, utilizou-se um método de amostragem não-probabilístico e intencional, do tipo máxima variabilidade (Glesne, 2011) para recrutar pais residentes no distrito do Porto. O tamanho específico da amostra não foi determinado *à priori* sendo os participantes recrutados até à saturação dos achados, totalizando 20 pais.

O recrutamento da 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. A investigadora já tinha trabalhado nas instituições, o que lhe permitiu a obtenção das autorizações necessárias para o desenvolvimento do estudo por parte das direções, uma vez que conhecia os profissionais e as dinâmicas de funcionamento. É ainda possível que fosse superficialmente conhecida pelos pais das crianças, por se deslocar pelos mesmos espaços, durante o desempenho da sua atividade profissional. Por um lado, esta opção pode ter dificultado o partir sem ideias preconcebidas para a colheita de dados, por outro, facilitou o acesso à amostra e a fácil aceitação por toda a comunidade envolvida.

Os critérios de inclusão consistiram em pais de crianças com idades entre os zero e os seis anos, com desenvolvimento normal, que frequentavam creche ou jardim de infância, residentes no distrito do Porto. Como critérios de exclusão definiu-se 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 explicado. No momento das entrevistas, decorridas numa sala de reuniões de cada instituição, foram fornecidas todas as informações, assegurados a confidencialidade e anonimato em relação às respostas dadas, e pedido que assinassem um termo de consentimento informado (Declaração de Helsínquia, 2013).

O guião de entrevista estava organizado em quatro temas, “Importância do Brincar” - que brincadeiras os pais consideram mais importantes e facilitadoras; “Interação”- compreender o ponto de vista dos pais relativamente à interação lúdica com pares ou adultos; “Brinquedos” - seleção dos brinquedos para os filhos; “Perceção da própria aptidão para brincar” - que papel assumem os pais nas brincadeiras dos filhos. As duas investigadoras responsáveis pelas recolhas das entrevistas foram treinadas na condução da conversa. As entrevistas foram gravadas com recurso a um telemóvel e recolhidas notas no diário de bordo, com registo acerca da descrição dos sujeitos, das atitudes observadas e de eventuais ocorrências relevantes. As notas reflexivas incluíram também pensamentos, impressões e questões que ocorreram às 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).

De forma a cumprir as três fases essenciais na análise de conteúdo qualitativa - preparação, organização e descrição dos dados (Elo & Kyngäs, 2008), as entrevistas gravadas foram transcritas *verbatim* e analisadas no sentido de encontrar categorias comuns, com recurso a técnicas manuais. A análise de conteúdo iniciou-se com a leitura do *corpus* de trabalho. Após uma primeira leitura das transcrições, procedeu-se à codificação aberta. Foram feitas notas nas margens em cada uma das leituras, incluindo impressões gerais dos conceitos principais para cada participante. As categorias emergentes foram documentadas 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. As investigadoras recorreram frequentemente às notas de campo sempre que tinham que tomar decisões acerca do agrupamento dos códigos em categorias. Todas as entrevistas foram analisadas e as primeiras categorias, amplamente descritivas, foram obtidas individualmente por duas investigadoras independentes. Com o avançar do processo de codificação e a introdução de novos elementos provenientes das entrevistas, as categorias iniciais foram sendo reformuladas, acrescentando-se, aqui, não só a discussão entre as duas investigadoras para aferir, esclarecer dúvidas e debater questões conceptuais da análise mas também e, especialmente, para fazer a comparação dos achados, determinar as semelhanças e diferenças das categorias emergentes e compreender a complexidade do fenómeno em estudo (Corbin & Strauss, 2014) sendo a categorização final obtida por processo de consenso. De entre as entrevistas analisadas, foram selecionadas aleatoriamente cinco, submetidas a análise por um terceiro investigador com experiência neste tipo de análise, de forma a validar as categorias obtidas.

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 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 perceções 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 (Ybema & Van den Bos, 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).

3 Apresentação e discussão dos resultados

Os resultados vieram lançar luz na compreensão da importância que os pais de crianças do zero aos seis anos atribuem ao brincar, enquanto impulsionador do desenvolvimento infantil. As três categorias que daqui emergiram (tabela 1) remetem para uma divisão entre a [C1]“Caracterização da criança mediante a visão dos pais”, 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 e se encontra dividida nas subcategorias “Características da criança”, “Estilos de Brincar da criança” e “Interação no Brincar”; [C2]“Perceção dos pais em relação ao Brincar” que descreve a perceção dos pais acerca do brincar enquanto promotor do desenvolvimento e o que consideram ser a melhor forma de brincar para os seus filhos; está dividida nas subcategorias “Importância do Brincar” e “Perceção do Brincar ideal”; [C3]“Contexto” que apresenta a perceção dos pais relativamente aos contextos em que a criança se insere e à forma como neles participa, nomeadamente o contexto físico – “Condições necessárias do contexto para brincar”; social, restringido ao ambiente mais próximo da criança – “Contexto familiar”; e aos objetos e instrumentos encontrados no contexto –“Seleção de Brinquedos”.

Tabela 1. Categorias, subcategorias e valores absolutos e relativos de cada uma das ocorrências

Categoria	Subcategorias	N (%) Ocorrências	N (%) 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: Perceção dos pais em relação ao Brincar	C2.1: Importância do Brincar	39 (8,30)	19 (95)
	C2.2: Perceção 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)

Foi interessante verificar que todos os pais entrevistados afirmam atribuir importância ao brincar: “Tem uma importância enorme, enorme. Humm... Numa escala de zero a cinco... cinco!” (E13); “É importantíssimo! Ajuda-os a desenvolver melhor, a crescer” (E19). 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” (E12); “Eu acho que é importante, porque começa a traçar basicamente o perfil dela” (E16); “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 (...)” (E18). O valor atribuído pelos pais reside na expectativa de que o brincar seja estruturado e promotor do conhecimento e da inteligência da criança. Isto é especialmente verdade para pais de crianças a partir dos quatro anos que enfatizam os ganhos nas capacidades cognitivas e de aprendizagem dos filhos, em detrimento dos interesses e motivações para a brincadeira: “Brincar é fundamental, principalmente numa criança mais pequena. Porque lá está, 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” (E17); “Reconheço que as [brincadeiras] do conhecimento acabam por ser mais importantes para ela (...) os números as letras, e ela já sabe alguns” (E16). Sobretudo a partir dos quatro anos, os participantes procuram envolver os filhos em diversas atividades extracurriculares e investir numa preparação para o ingresso da criança na

educação formal. Estes resultados corroboram o surgimento de um paradigma voltado para a valorização de um brincar que visa promover aprendizagens específicas na criança em idade pré-escolar, e se propõe a alcançar objetivos curriculares cada vez mais ambiciosos (Ginsburg, 2007; Faircloth & Murray, 2015).

A reforçar estas observações vem a convicção, também presente nos discursos dos pais entrevistados, de que os brinquedos devem ser escolhidos pelos pais, de forma a estimular as aprendizagens ou as aquisições cognitivas específicas, e isto logo em idades muito precoces: “(...) acho que eles devem ter a oportunidade de escolher e nós, como pais e educadores, decidimos se será ou não a melhor escolha” (E4); “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” (E8); “(...) 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” (E13) “Os que ensinam alguma coisa” (E7). “(...) os puzzles, os jogos das frutas, das cores, das músicas. Tem coisas desse género. Coisas mais viradas para o desenvolvimento” (E1); “(...) os lápis, aprendemos as cores, aprendemos a contar (...) acabamos por adquirir puzzles com grau de dificuldade maior para ele, para ser desafiador” (E2). Constatou-se, igualmente, que alguns pais desta amostra introduziam dispositivos de ecrã tátil em idades inferiores a dois anos. Para estes pais, os dispositivos, além de assumirem um importante papel enquanto brinquedo, assumiam-se como facilitadores do comportamento da criança em atividades do dia-a-dia. “Ela, *tablet* tem, mas não é dela, mas brinca com isso, costuma brincar, fica ali entretida, e come com isso, para comer melhor” (E10); “[Brinquedos] 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” (E9). Apesar das opções destes pais, a literatura sugere que os brinquedos tecnológicos não devem ser introduzidos em crianças com idades inferiores a dois anos e, em idades superiores, a utilização deve respeitar limites temporais, sob a supervisão dos adultos (Courage & Troseth, 2016).

Uma das grandes preocupações que o uso excessivo destes dispositivos está a levantar à comunidade científica e, em especial, à medicina, refere-se à sua associação com um aumento do sedentarismo em crianças e jovens e conseqüente comprometimento das suas competências motoras e sociais (Lin, Cherng & Chen, 2017; Neumann & Neumann, 2017). Os pais deste estudo mostram estar sensíveis aos benefícios do brincar sensório-motor, conforme referem nos seus discursos: “ (...) rebolar pelo chão, no tapete, fazer macacadas (...)” (E3); “Eu gosto mais das brincadeiras ao ar livre, ou mesmo dentro de casa temos também bolas e atividades, temos o cesto de basquete” (E12); “(...) desde brincadeiras de desporto, desde jogarmos futebol, fazermos umas corridas, andar de skate, piscina, pronto, (...) brincar na areia, fazer castelos na areia (...)” (E13); “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” (E9). No entanto, o contexto físico onde ocorre a brincadeira não parece estar entre as principais preocupações dos participantes que, referindo-se às características do microsistema da criança, salientam, essencialmente, o pouco tempo que têm para brincar com os filhos, “Brinco com eles quando tenho tempo, infelizmente não é muitas vezes” (E5); “(...) as horas para estar com a minha filha são poucas, estou duas a três horas com ela à noite(...)” (E7); “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” (E9); “Não brinco tudo o que queria porque o tempo não permite ou eu tenho que gerir melhor as minhas prioridades” (E15). Encontrar um meio-termo entre o tempo dedicado à atividade laboral, às

atividades da rotina diária e brincar com os filhos, constitui uma tarefa difícil para os pais da nossa amostra, fenómeno constatado por autores como Ginsburg (2007) e Whitebread, Basilio, Kovalja e Verma (2012). A emergência de uma sociedade cada 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, organização das famílias em conjuntos nucleares (mãe, pai, filhos) sem os avós ou outros familiares (Weast-Knapp & Pepping, 2017; Whitaker, 2014), intensifica a falta de tempo que os pais dispõe para brincar com os filhos (Whitebread et al. 2012).

Relativamente às características dos espaços físicos destinados ao brincar, os pais parecem ficar satisfeitos com um espaço que seja “(...) um bom espaço, que seja confortável” (E1); “Temos sempre locais onde agora há muitas atividades, algumas pagas mas também há muitas gratuitas (...)” (E3); “(...) durante a semana está fechada dentro de um apartamento, mas tem a creche, onde brinca (...)” (E7); “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...” (E15). Outros participantes referem que o brincar no exterior está também dependente das condições climatéricas 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” (E7); “Sempre que está bom tempo, ela brinca um bocadinho cá fora” (E8); “No verão, duas vezes, três vezes por semana. No inverno é muito restrito, o clima não permite” (E20). Assim, caracterizando as brincadeiras que ocorrem no microsistema da criança, verificou-se que, por diversas condicionantes, os pais desta amostra referem ser com grande esforço que inserem momentos de brincadeira na sua densa rotina diária e que esses momentos não se traduzem, muito provavelmente, num brincar livre da criança, por estarem restringidos pelos fatores que também limitam a participação dos pais.

Apesar dessas dificuldades, todos os pais do presente estudo afirmam reconhecer a importância da sua participação nos momentos de brincadeira com a criança. “Seja cá fora no parque, seja em casa, seja em qualquer sítio, temos é que ter tempo para ela” (E8); “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” (E9); “Às vezes faço de mães de outros e ela é outra pessoa (...) mais brincadeiras faz-de-conta (...)é o que calha” (E15); “ (...) a gente brinca muito aos médicos (...)coisas que (...) ela adora” (E16); “A condição mais importante é o tempo que eles têm, o tempo que os pais têm para brincar com os filhos” (E20). A literatura salienta a importância de os pais brincarem com os filhos, permitindo o fortalecimento da relação entre ambos e ajudando a criança a aprender a lidar com os medos e a resolver problemas (Tamis LeMonda, Shannon, Cabrera & Lamb 2004; Ginsburg 2007). 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” (E7).

De uma forma geral, os pais de crianças em idade pré-escolar referem assumir um papel passivo na escolha da brincadeira: “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. (E1); “(...) ele é que comanda e nós deixamos fazer tudo” (E6); “(...) entro na brincadeira dele, é ele que normalmente tem a iniciativa” (E9); “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” (E11); “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!” (E15); “Quem assume o papel de líder na brincadeira não sou eu, é o filho” (E20). Porém, no caso dos pais de crianças mais novas - pais cujas

idades dos filhos estão compreendidas entre os zero e os quatro anos, por norma, são eles quem conduz o brincar, mediante aquilo que consideram ser as regras da atividade: “Sou eu que oriento, senão ele não sabe” (E5); “Normalmente é a mãe [a entrevistada] que orienta, é. Às vezes, é ela um bocadinho, mas regra geral é mesmo a mãe.” (E8); “(...) normalmente sou eu que tenho a ideia e oriento” (E10).

Apesar da ideia preconcebida pelos pais de que as crianças muito novas não terão “as capacidades” necessárias para orientar a brincadeira, a literatura salienta a importância de um brincar livre e espontâneo na promoção da sua imaginação e criatividade, 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 et al., 2012). Aos pais caberá o papel de supervisão e cooperação, como se verifica acontecer já relativamente às crianças mais velhas do presente estudo, promovendo a imaginação da criança sem restringir os seus interesses.

4 Conclusão

A utilização de uma aprofundada descrição das experiências dos participantes, pais de crianças até aos seis anos de idade, permitiu compreender, de forma detalhada, que importância é por eles atribuída ao brincar, enquanto impulsor do desenvolvimento dos seus filhos, conhecer as suas perceções acerca do que deve ser o brincar ideal da criança e concluir a existência de um decréscimo de um tipo de brincar ativo e a sua substituição por outro mais sedentário, em contextos mais controlados. Verificou-se que as mudanças nos estilos de vida, com uma maior concentração populacional nos meios urbanos, proporciona menos oportunidades para brincar em espaços abertos, e leva a uma intensificação das rotinas, com conseqüente redução da disponibilidade dos pais para brincar com os filhos. Verificou-se ainda que se assiste à introdução cada vez mais precoce de dispositivos de carácter tecnológico, em detrimento de outras formas de brincar, com as conseqüentes comprometimento de competências motoras e sociais das crianças.

Assim, este estudo levanta a necessidade de existirem abordagens nos vários contextos de vida da criança, no sentido de sensibilizar os diferentes intervenientes para a importância de um brincar livre enquanto ocupação por excelência da infância. Por outro lado, se é pretendido promover as 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. Existe necessidade de alertar os pais para as conseqüências da utilização de dispositivos de ecrã tátil e a não recomendação da sua utilização enquanto substitutos de brincadeiras mais ativas ou enquanto facilitadores comportamentais. Campanhas de sensibilização nos media podem ser uma ferramenta útil para chegar a um grande número de famílias.

Apesar dos resultados permitirem uma compreensão ampla do fenómeno a pesquisa tem limitações associadas à própria natureza do estudo. Como limitações temos o facto de não terem sido acrescentadas outras abordagens de recolha de dados, como a observação em contexto e a 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. A nível pessoal, a realização do presente estudo permitiu a aquisição de novas aprendizagens e 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

- America Occupational Therapy Association [AOTA]. (2012). Learning Through Play. Acedido em: 6 de março de 2019, em: <https://aota.org/about-occupational-therapy/patients-clients/childrenandyouth/play.aspx>
- Cabrera, N., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S., & Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the twenty-first century. *Child development*, 71(1), 127-136.
- Canning, N. (2007). Children's empowerment in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 227-236.
- Case-Smith, J., & O'Brien, J. C. (2014). *Occupational Therapy for Children and Adolescents-E-Book*. Elsevier Health Sciences.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of Qualitative Research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. (4 ed). London: Sage Publication.
- 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.
- 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.
- Declaração, D. H. D. A. M. (2013). *Mundial-Princípios Éticos para a Investigação Médica em Seres Humanos*. Helsínquia. Outubro.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.
- 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*. Ottawa: Paul & Co Pub Consortium.
- 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*. New York: Routledge.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- 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
- Gray, C., & MacBlain, S. (2012). *Learning theories in childhood*. London: Sage Publications.

- 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
- Kearns, K. (2013). *Birth to Big School PDF*. Melbourne: Cengage Learning Australia.
- Kravtsov, G. G., & Kravtsova, E. E. (2010). Play in L. S. Vygotsky's Nonclassical Psychology. *Journal of Russian & East European Psychology*, 48(4), 25-41.
- Lin, L. Y., Cherng, 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.
- Liu, C., & LaFreniere, P. (2014). The effects of age-mixing on peer cooperation and competition. *Human Ethology Bulletin*, 29, 4-17.
- 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.
- 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.
- Organização das Nações Unidas (ONU). (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova Iorque: ONU. Acedido em: 5 de março de 2019, em: http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao_sobre_direitos_da_crianca.pdf
- Sandelowski, M. (2000). Focus on research methods-whatever happened to qualitative description?. *Research in nursing and health*, 23(4), 334-340.
- 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.
- 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.
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (2009). *Imagination and play in the electronic age*. Cambridge: Harvard University Press.
- 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.
- 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.
- Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe.
- Whitaker, A. (2014). *Provision for children under five years of age in England: January 2014*. Department For Education. Statistical First Release. SFR 20/2014. Acedido em: 5 de março de 2019, em: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/324065/SFR20-2014_Text1.pdf
- 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.