

BRINCAR COMO ESTRATÉGIA DE  
DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO DE CRIANÇAS  
COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DE AUTISMO EM  
ANGOLA

PERCEÇÃO DE EDUCADORES, TERAPEUTAS E PAIS

Trabalho Final de Mestrado em Ensino Especial – Domínio Cognitivo e Motor

MARIA DE FÁTIMA RUA RIBEIRO VILAR

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor Rui Manuel Neto e Matos



*“O brincar constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento e inclusão de crianças com perturbações do espectro do autismo, promovendo a comunicação, a interação social e a participação ativa” (Rogers & Dawson, 2010; Vygotsky, 1978).*

## AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho representa não apenas um percurso académico, mas também um caminho profundamente pessoal, feito de desafios, resiliência e crescimento. Ao longo deste percurso, foram várias as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que este momento fosse possível.

Em primeiro lugar, quero deixar uma palavra de agradecimento ao Prof. Doutor Rui Manuel Neto e Matos, pela sua orientação e pela experiência de aprendizagem que me proporcionou.

À minha família, deixo o meu mais profundo e sentido agradecimento com amor. De forma muito especial e com muito AMOR, ao meu marido — o meu pilar — por todo o carinho, paciência e apoio incondicional, cujo acompanhamento foi essencial na elaboração deste trabalho. Igualmente aos meus filhos, Rafael e Rita. Obrigada pela vossa força e carinho, e pelo apoio informático do Tiago e da Rita. Obrigada por caminharem sempre ao meu lado, por acreditarem em mim quando eu própria duvidei, e por nunca me deixarem desistir, mesmo nos momentos mais difíceis. Foram a minha força e a minha maior motivação. Este trabalho é também vosso, porque sem vocês nada disto teria sido possível.

A todas as instituições, profissionais e pais que proporcionaram as respostas ao questionário e colaboraram na prestação de informação necessária à prossecução deste estudo, os meus sinceros agradecimentos pela disponibilidade e contributo indispensável para a concretização deste estudo.

Às colegas de curso, e em especial às que fizeram parte do meu grupo de trabalho, agradeço a partilha, a entajuda, o companheirismo e todos os momentos vividos ao longo deste percurso.

A todos, o meu muito obrigada.

## RESUMO

O brincar constitui uma atividade fundamental no desenvolvimento infantil, desempenhando um papel determinante na promoção das competências cognitivas, motoras, emocionais e sociais da criança. No caso das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), o brincar assume uma relevância acrescida, podendo constituir uma estratégia privilegiada de intervenção e inclusão. O presente estudo teve como objetivo compreender e analisar as perceções de educadores, terapeutas e pais relativamente à utilização do brincar como ferramenta de desenvolvimento e inclusão de crianças com PEA, em contextos educativos e terapêuticos, em Luanda, Angola.

Metodologicamente, o estudo empírico adotou uma abordagem de natureza qualitativa, recorrendo à aplicação de um questionário dirigido a profissionais e pais que trabalham ou contactam com crianças com PEA. Os dados recolhidos foram analisados de forma descritiva e interpretativa, permitindo identificar práticas, perceções e desafios associados à utilização do brincar no desenvolvimento destas crianças.

Os resultados evidenciam que o brincar é amplamente reconhecido como uma ferramenta essencial para promover a comunicação, a interação social e a aprendizagem de crianças com PEA. Contudo, os participantes destacam também desafios significativos, nomeadamente a escassez de formação especializada, a falta de recursos e a necessidade de maior sensibilização social para o autismo. Conclui-se que a valorização do brincar, associada à capacitação de profissionais e famílias e ao reforço de políticas inclusivas, poderá contribuir significativamente para o desenvolvimento e inclusão de crianças com PEA em Luanda, Angola.

**Palavras-chave:** brincar; perturbação do espectro do autismo; desenvolvimento infantil; inclusão; educação inclusiva; intervenção precoce; Luanda / Angola.

# ABSTRACT

Play is a fundamental activity in child development, playing a crucial role in the promotion of children's cognitive, motor, emotional, and social skills. In the case of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), play assumes an even greater relevance, as it can serve as a privileged strategy for intervention and inclusion. The present study aimed to understand and analyse the perceptions of educators, therapists and parents regarding the use of play as a tool for the development and inclusion of children with ASD in educational and therapeutic settings, in Luanda, Angola.

Methodologically, the empirical study adopted a qualitative approach, using a questionnaire administered to professionals and parents who work with or interact with children with ASD. The collected data were analysed through descriptive and interpretative procedures, enabling the identification of practices, perceptions, and challenges related to the use of play in the development of these children.

The results highlight that play is widely recognised as an essential tool for promoting communication, social interaction, and learning among children with ASD. However, participants also pointed out significant challenges, including the lack of specialised training, limited resources, and the need for greater social awareness about autism. It is concluded that valuing play, together with the training of professionals and families and the strengthening of inclusive policies, can significantly contribute to the development and inclusion of children with ASD in Luanda, Angola.

**Keywords:** play; autism spectrum disorder; child development; inclusion; inclusive education; early intervention; Luanda / Angola.

## Índice

AGRADECIMENTOS.....	3
RESUMO.....	4
ABSTRACT.....	5
Índice de Figuras.....	10
CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	11
1.1. Enquadramento e contextualização do tema.....	11
1.2. Justificação e pertinência do estudo.....	13
1.3. Problema de investigação e Pergunta de Partida .....	14
1.4. Objetivos do estudo.....	14
1.4.1 Objetivo geral.....	14
1.4.2 Objetivos específicos .....	14
1.5. Estrutura do Trabalho.....	15
CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	16
2.1. Desenvolvimento na Infância .....	16
2.1.1. Conceito e dimensões do desenvolvimento na infância .....	16
2.1.2. Desenvolvimento físico-motor, cognitivo, emocional e social na infância .....	17
2.1.3. Principais teorias do desenvolvimento na infância .....	19
2.1.4. Importância do contexto educativo e familiar no desenvolvimento na infância ...	21
2.2. Perturbação do espectro do autismo (PEA) .....	23
2.2.1. Definição e evolução do conceito .....	23
2.2.2. Características fundamentais da Perturbação do Espectro do Autismo na infância	26
2.2.3. Desafios no desenvolvimento cognitivo, motor e psicossocial .....	28
2.2.4 Importância da intervenção precoce nas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo e implicações no contexto educativo e familiar .....	31
2.2.5 O autismo em Angola, enquadramento, desafios e respostas institucionais .....	33
2.3. O Brincar no Desenvolvimento Infantil.....	37

2.3.1. Conceito de brincar e tipologias de brincadeira.....	37
2.3.2. O brincar como promotor do desenvolvimento cognitivo e motor.....	39
2.3.3. O brincar no desenvolvimento emocional e social .....	40
2.3.4. O brincar como prática cultural e educativa .....	40
2.3.5. O brincar como direito da criança.....	41
2.3.6. O brincar em Angola: cultura, tradições e formas de brincar .....	41
2.4. O Brincar em Crianças com PEA .....	43
2.4.1. Características do brincar em crianças com PEA .....	43
2.4.2. Brincar livre e brincar estruturado .....	45
2.4.3. O brincar como meio de intervenção nas crianças com PEA .....	47
2.4.4. O papel do educador, terapeuta e família no brincar .....	47
2.4.5. O brincar como promotor de inclusão em contextos educativos .....	48
CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO .....	49
3.1. Tipo de estudo .....	49
3.2. Abordagem metodológica .....	50
3.3. Contexto do estudo .....	51
3.4. Participantes - Caracterização da Amostra .....	52
3.5. Instrumento de recolha de dados.....	55
3.6. Procedimentos de recolha e análise de dados .....	58
3.7. Considerações éticas .....	58
CAP IV – ANÁLISE DOS DADOS .....	60
4.1. Análise dos dados de identificação .....	60
4.2. Análise dos dados relativos à importância do brincar no desenvolvimento infantil.....	65
4.3. Análise dos dados referentes à importância do brincar em crianças com PEA .....	70
4.4. Análise dos dados relativos aos métodos e estratégias de abordagem do brincar em crianças com PEA.....	76
4.5. Análise dos dados referentes ao impacto do brincar na inclusão, bem como na redução do estigma sobre o autismo .....	79

4.6. Análise dos dados referentes aos desafios no uso do brincar como ferramenta de desenvolvimento e inclusão em Angola.....	85
CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	90
5.1. Síntese dos principais resultados e discussão geral .....	90
5.1.1. O brincar como fundamento do desenvolvimento infantil .....	90
5.1.2. O brincar na PEA: intencionalidade, estrutura e adaptação.....	91
5.1.3. O brincar como instrumento de inclusão escolar.....	91
5.1.4. Redução do estigma e transformação social .....	92
5.1.5. Desafios estruturais no contexto angolano .....	93
5.1.6. Recomendações emergentes: capacitação, sensibilização e investimento .....	93
5.1.7. Síntese interpretativa final .....	94
5.2. Discussão Geral dos Resultados à Luz do Enquadramento Teórico .....	94
5.2.1. O brincar como eixo integrador do desenvolvimento infantil .....	95
5.2.2. Brincar e construção ativa do conhecimento: convergência com Piaget e Vygotsky .....	95
5.2.3. Especificidades do brincar na PEA: confirmação da literatura .....	96
5.2.4. O brincar como instrumento de intervenção precoce .....	97
5.2.6. Contexto angolano: articulação com o enquadramento sociocultural .....	98
5.2.7. O brincar como direito e transformação social .....	98
5.2.8. Síntese Integrada da Discussão à luz do enquadramento teórico .....	99
CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES .....	100
6.1. Conclusões .....	100
6.2. Limitações da Investigação .....	101
6.3. Recomendações para a Prática.....	102
6.4. Recomendações para Políticas Públicas .....	103
6.5. Recomendações para Investigação Futura .....	104
6.6. Consideração Final.....	104
BIBLIOGRAFIA .....	105

ANEXOS .....	112
Anexo 1 .....	112
Anexo 2 .....	114
Anexo 3 .....	129
Anexo 4 .....	132
Anexo 5 .....	133
Anexo 6 .....	134
Anexo 7 .....	137
Anexo 8 .....	138
Anexo 9 .....	139
Anexo 10 .....	140
Anexo 11 .....	142
Anexo 12 .....	143
Anexo 13 .....	145
Anexo 14 .....	148
Anexo 15 .....	149
Anexo 16 .....	150
Anexo 17 .....	153

# Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> .....	60
<b>Figura 2</b> .....	61
<b>Figura 3</b> .....	61
<b>Figura 4</b> .....	63
<b>Figura 5</b> .....	64
<b>Figura 6</b> .....	65
<b>Figura 7</b> .....	66
<b>Figura 8</b> .....	69
<b>Figura 8.1</b> .....	70
<b>Figura 9</b> .....	70
<b>Figura 9.1</b> .....	71
<b>Figura 10</b> .....	72
<b>Figura 10.1</b> .....	73
<b>Figura 11</b> .....	74
<b>Figura 11.1</b> .....	75
<b>Figura 12</b> .....	76
<b>Figura 12.1</b> .....	77
<b>Figura 13</b> .....	77
<b>Figura 13.1</b> .....	78
<b>Figura 14</b> .....	79
<b>Figura 14.a</b> .....	80
<b>Figura 14.a.1</b> .....	81
<b>Figura 15</b> .....	82
<b>Figura 16</b> .....	83
<b>Figura 17</b> .....	85
<b>Figura 17.1</b> .....	86
<b>Figura 18</b> .....	87
<b>Figura 18.a</b> .....	87
<b>Figura 18.a.1</b> .....	88

# CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

## 1.1. Enquadramento e contextualização do tema

A infância, particularmente a idade pré-escolar, constitui um período determinante no desenvolvimento humano, caracterizado por rápidas transformações ao nível cognitivo, motor, emocional e social. Neste contexto o brincar é uma atividade central no desenvolvimento infantil, constituindo um meio privilegiado através do qual a criança explora o mundo, constrói o conhecimento, desenvolve habilidades motoras e simbólicas, estabelece atenção partilhada e constrói competências sociais e comunicativas essenciais. Como refere Vygotsky (1978), “é na brincadeira que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de numa esfera visual externa” (p. 97), dependendo das motivações internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos.

De acordo com Brown (citado por Neto em 2017), brincar desenvolve os músculos e as habilidades sociais, fertiliza a atividade cerebral, aprofunda e regula emoções, faz-nos perder a noção do tempo, proporciona um estado de equilíbrio, ajuda a lidar com as dificuldades, aumenta a expansividade e favorece as conexões entre as pessoas. Ao brincar ativamos o lado direito do cérebro, que está ligado à criatividade, à emoção, à imaginação, à intuição e à subjetividade.

Para crianças com perturbação do espectro do autismo (PEA), o brincar assume um papel ainda mais relevante, uma vez que, de forma adaptada a cada criança, permite intervenções naturais e significativas que estimulam o desenvolvimento de habilidades sociais, de comunicação, motoras e emocionais, de uma maneira envolvente, sendo uma ferramenta poderosa para explorar o mundo, expressar sentimentos e superar desafios específicos do autismo, construindo autonomia e conexões que favorecem a inclusão.

Segundo estudos publicados pela American Psychiatric Association [APA], (2022), no caso das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), o brincar adquire uma relevância acrescida, uma vez que estas crianças apresentam dificuldades significativas na comunicação, na interação social e na flexibilidade comportamental. Estas características influenciam

diretamente a forma como a criança brinca, interage e se integra nos contextos educativos e sociais.

Com efeito, crianças com PEA frequentemente apresentam alterações na forma e na qualidade do brincar, caracterizadas por menor envolvimento no jogo simbólico, preferência por brincadeiras solitárias, interesses restritos e padrões repetitivos de comportamento. Estas características representam desafios significativos para educadores, terapeutas e psicólogos, que necessitam de adaptar estratégias lúdicas às necessidades individuais de cada criança, respeitando o seu perfil sensorial, de comunicação e comportamental.

No contexto africano, e particularmente em Angola, os desafios tornam-se ainda mais complexos. Diversos documentos, produzidos por instituições governamentais e não governamentais, apontam para limitações no diagnóstico precoce, insuficiência de profissionais especializados, fragilidade dos serviços de reabilitação e reduzida articulação entre os setores da educação, saúde e apoio social e à família. Esses fatores dificultam a criação de ambientes inclusivos que valorizem o brincar como ferramenta de desenvolvimento. Para além disso, educadores enfrentam turmas numerosas, currículos pouco flexíveis e ausência de apoio institucional, o que restringe a adaptação de práticas pedagógicas às necessidades das crianças com PEA.

Os pais e cuidadores, por sua vez, enfrentam desafios adicionais, como o desconhecimento sobre o autismo, o estigma social, a sobrecarga emocional e financeira, e a falta de orientação.

Em Angola, a importância do brincar para crianças com PEA começa a ser reconhecida por especialistas e famílias através de intervenções lúdicas, focado na socialização e desenvolvimento de habilidades, mas enfrenta igualmente desafios como o estigma e a falta de conhecimento geral, havendo ainda um longo caminho para a inclusão plena e o entendimento social do autismo. Muitos relatam dificuldades em compreender como brincar com os seus filhos de forma funcional e inclusiva, sobretudo quando a criança apresenta comportamentos repetitivos ou dificuldades de comunicação. A ausência de programas de apoio e de formação parental limita o potencial do brincar como estratégia mediada pela família.

## 1.2. Justificação e pertinência do estudo

A mestranda tem dedicado grande parte da sua carreira à educação infantil, desde o berçário até aos 5 anos. Ultimamente, enquanto educadora numa instituição com creche e pré-escolar, em Luanda, Angola, tem sido confrontada frequentemente com o desafio de integrar crianças com espectro de autismo no quotidiano da sala do infantário. Todos os dias procura novas formas de motivar e estimular essas crianças, nomeadamente novas brincadeiras, novos materiais, etc.

Neste sentido, e tendo por base o enquadramento acima apresentado, torna-se particularmente pertinente um estudo, em Luanda, que de alguma forma nos permita conhecer a perceção de educadores, terapeutas, psicólogos e pais, sobre o brincar como estratégia de desenvolvimento e inclusão das crianças com PEA. Compreender de que forma técnicos e cuidadores valorizam o brincar como uma ferramenta importante no desenvolvimento social, emocional, motor e cognitivo da criança com PEA, quais os obstáculos que enfrentam — como falta de formação, recursos, tempo e apoio institucional — e que práticas utilizam no quotidiano. É essencial para o desenho de intervenções culturalmente sensíveis e contextualizadas. Essas intervenções podem incluir programas de capacitação profissional, estratégias de intervenção precoce e modelos de intervenção centrados na família, utilizando materiais acessíveis e rotinas do contexto comunitário.

Desta forma, uma pesquisa centrada nas perceções destes diferentes intervenientes no desenvolvimento e inclusão das crianças com PEA, em Luanda contribuirá para preencher lacunas de conhecimento contextualizado, alertar para as necessidades referentes à problemática das crianças com PEA, acolhendo subsídios para a formação contínua de profissionais, adaptação curricular e formulação de políticas públicas inclusivas.

Ao valorizar o brincar como estratégia de desenvolvimento e inclusão, este trabalho poderá apoiar recomendações práticas para escolas, serviços de saúde, famílias, e a própria sociedade, promovendo uma inclusão mais efetiva e sustentável de crianças com PEA no contexto angolano.

### 1.3. Problema de investigação e Pergunta de Partida

Apesar do reconhecimento crescente da importância do brincar no desenvolvimento infantil, a sua utilização sistemática, como estratégia de inclusão de crianças com PEA em contextos educativos angolanos, permanece pouco estudada e pouco estruturada. Torna-se, assim, fundamental compreender como os principais agentes educativos interpretam e operacionalizam o brincar nas suas práticas quotidianas.

Face ao exposto, formula-se a seguinte pergunta de investigação:

***Como educadores, terapeutas e pais em Luanda entendem o papel do brincar na promoção do desenvolvimento e da inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo?***

### 1.4. Objetivos do estudo

#### *1.4.1 Objetivo geral*

Compreender a perceção de educadores, terapeutas e pais sobre o papel do brincar no desenvolvimento e na inclusão de crianças com PEA na infância em Luanda.

#### *1.4.2 Objetivos específicos*

No sentido de responder à pergunta de partida e alcançar o objetivo principal, este trabalho de investigação propõe-se alcançar os seguintes objetivos específicos:

- Analisar de que forma o brincar promove o desenvolvimento de crianças com e sem PEA.
- Identificar estratégias de brincar utilizadas em contextos educativos e terapêuticos.

- Conhecer os desafios enfrentados na utilização do brincar como ferramenta inclusiva.
- Refletir sobre o contributo do brincar para a redução do estigma associado ao autismo.

## 1.5. Estrutura do Trabalho

O presente estudo organiza-se em seis capítulos, iniciando-se com a introdução, seguindo-se o enquadramento teórico, a metodologia do estudo, a apresentação e discussão de resultados e, por fim, as conclusões.

## CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1. Desenvolvimento na Infância

#### *2.1.1. Conceito e dimensões do desenvolvimento na infância*

O desenvolvimento na infância é um processo de evolução complexo, contínuo e dinâmico, que envolve mudanças qualitativas e quantitativas ao longo do tempo, resultantes da interação entre fatores biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Segundo Papalia, et al. (2013), o desenvolvimento resulta da interação dinâmica entre fatores biológicos, psicológicos e socioculturais, manifestando-se de forma única em cada criança.

O processo de desenvolvimento inicia-se desde o nascimento e estende-se ao longo da vida, sendo a infância uma etapa particularmente sensível, na qual se estabelecem as bases para o desenvolvimento futuro. De acordo com Papalia, et al. (2020), “o desenvolvimento humano é um processo de mudança e estabilidade que ocorre ao longo da vida, envolvendo crescimento físico, maturação cognitiva e ajustamento psicossocial” (p. 9). Esta definição evidencia o carácter integrado do desenvolvimento, rejeitando uma visão fragmentada ou linear das aquisições infantis.

Com efeito, tradicionalmente distinguem-se quatro grandes dimensões do desenvolvimento, aplicáveis, por força de razão, à infância:

- **Desenvolvimento físico-motor**, que inclui a motricidade global e fina, fundamentais para a autonomia e exploração do meio;
- **Desenvolvimento cognitivo**, relacionado com a aquisição do conhecimento, do pensamento simbólico, da linguagem e da resolução de problemas;
- **Desenvolvimento emocional**, associado à construção da identidade, da autorregulação e da expressão emocional;
- **Desenvolvimento social**, que envolve a interação com pares e adultos, a interiorização de regras e a participação em contextos coletivos.

Estas dimensões não evoluem de forma isolada, mas influenciam-se mutuamente, sendo o brincar um dos contextos privilegiados onde essa integração se manifesta.

### *2.1.2. Desenvolvimento físico-motor, cognitivo, emocional e social na infância*

**A dimensão física e motora** do desenvolvimento refere-se às mudanças no crescimento corporal, na maturação neurológica e na aquisição de competências motoras globais e finas, fundamentais para a autonomia e exploração do meio. Durante a infância, particularmente nos primeiros anos de vida, observa-se um rápido desenvolvimento do sistema nervoso central, que sustenta a emergência de novas capacidades motoras e perceptivas.

Segundo Gallahue, et al. (2012), “o desenvolvimento motor é um processo contínuo de mudança no comportamento do movimento ao longo da vida, resultante da interação entre as exigências da tarefa, a biologia do indivíduo e o ambiente” (p. 3). Esta dimensão influencia diretamente a exploração do meio, a autonomia funcional e a participação da criança em atividades lúdicas e sociais.

**A dimensão cognitiva** diz respeito ao desenvolvimento das capacidades mentais, incluindo a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a linguagem e a resolução de problemas. Piaget (1952) concebe o desenvolvimento cognitivo como um processo ativo, no qual a criança constrói o conhecimento através da interação com o meio. Para o autor, “conhecer um objeto é agir sobre ele e transformá-lo” (Piaget, 1952, p. 7), evidenciando o papel central da ação na aprendizagem.

Complementarmente, Vygotsky (1978) introduz uma perspectiva sociocultural, enfatizando a mediação social e cultural no desenvolvimento cognitivo. Segundo o autor, “o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre através da interação social” (Vygotsky, 1978, p. 57), destacando a importância da linguagem, do brincar e da aprendizagem partilhada.

**A dimensão emocional** do desenvolvimento envolve a capacidade de reconhecer, expressar e regular emoções, bem como a construção da identidade e do autoconceito. Durante a infância,

as emoções desempenham um papel central na motivação, na aprendizagem e na adaptação social.

De acordo com Denham (2006), a competência emocional inclui a capacidade de expressar emoções de forma adequada, compreender as emoções dos outros e regular a experiência emocional. O desenvolvimento destas competências está fortemente relacionado com a qualidade das relações precoces e com os contextos de cuidado e educação.

A teoria do apego, desenvolvida por Bowlby (1969/1982), contribui significativamente para a compreensão desta dimensão, ao afirmar que “o apego é uma necessidade primária da criança e constitui a base para o desenvolvimento emocional saudável” (Bowlby, 1982, p. 120).

**A dimensão social** do desenvolvimento refere-se à capacidade da criança para estabelecer relações interpessoais, compreender normas sociais e participar ativamente em contextos sociais e culturais. Desde os primeiros anos de vida, a criança constrói competências sociais através da interação com cuidadores, pares e outros adultos significativos.

Segundo Rubin, et al. (2006), “o desenvolvimento social envolve a aquisição de competências que permitem à criança iniciar e manter relações positivas com os outros” (p. 571). O brincar, especialmente o brincar simbólico e cooperativo, constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento destas competências.

Importa salientar que as diferentes dimensões do desenvolvimento infantil não ocorrem de forma isolada, mas interligam-se continuamente. Alterações numa dimensão influenciam e são influenciadas pelas restantes, reforçando o carácter holístico do desenvolvimento. Shonkoff e Phillips (2000) sublinham que “o desenvolvimento saudável resulta da integração entre os sistemas biológicos, psicológicos e sociais” (p. 9).

Assim, compreender o desenvolvimento na infância implica reconhecer a criança como um ser ativo, inserido em contextos relacionais e culturais específicos, cuja evolução depende da qualidade das experiências precoces e das oportunidades de aprendizagem e interação que lhe são proporcionadas.

### *2.1.3. Principais teorias do desenvolvimento na infância*

A compreensão do desenvolvimento infantil tem sido sustentada por diferentes modelos teóricos, ao longo dos tempos.

Na **perspetiva construtivista** de Piaget (1952), o desenvolvimento cognitivo resulta da interação ativa da criança com o meio, através dos processos de assimilação e acomodação. O autor defende que “a inteligência não é inata, mas construída progressivamente através da ação da criança sobre o meio” (Piaget, 1952, p. 5), atribuindo à criança um papel central na construção do conhecimento.

Nos primeiros anos de vida (0–2 anos), correspondentes ao estágio sensório-motor, a criança desenvolve a inteligência prática por meio da ação, da percepção e da manipulação de objetos. Segundo Piaget (1952), é neste período que emergem aquisições fundamentais como a permanência do objeto, a coordenação meios-fins e as primeiras formas de causalidade. Estas conquistas constituem a base para o pensamento simbólico que se desenvolverá posteriormente.

Entre os 2 e os 7 anos, no estágio pré-operatório, o pensamento infantil caracteriza-se pela emergência da função simbólica, permitindo à criança representar mentalmente objetos e eventos ausentes. O brincar simbólico assume, assim, um papel central no desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Para Piaget (1962), o jogo simbólico possibilita à criança assimilar a realidade aos seus esquemas mentais, funcionando como um meio privilegiado de expressão e reorganização da experiência.

Complementarmente, a **abordagem sociocultural** de Vygotsky (1978) enfatiza o papel determinante da interação social e da mediação cultural no desenvolvimento. Para este autor, o desenvolvimento cognitivo ocorre inicialmente no plano social, sendo posteriormente internalizado. Vygotsky afirma que “todas as funções psicológicas superiores aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois no nível individual” (Vygotsky, 1978, p. 57).

No que se refere à primeira infância (0–3 anos), o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é particularmente relevante, uma vez que evidencia a importância do adulto ou de pares mais competentes como mediadores do desenvolvimento. A ZDP corresponde à

distância entre aquilo que a criança é capaz de fazer de forma autónoma e aquilo que consegue realizar com apoio. O brincar, desde os primeiros meses de vida, constitui um contexto privilegiado dessa mediação, promovendo a linguagem, a autorregulação e a construção de significados partilhados (Vygotsky, 1978).

O estudo do desenvolvimento infantil tem evoluído, com **abordagens contemporâneas**, que combinam as perspetivas clássicas com as descobertas da **neurociência, epigenética, psicologia positiva e teorias socioculturais**.

Uma das descobertas mais significativas nos estudos contemporâneos do desenvolvimento infantil é o papel crucial das primeiras experiências na formação do cérebro. De acordo com Shonkoff e Phillips (2000), as experiências nos primeiros anos são fundamentais para a formação das conexões neurais que formam as bases das habilidades cognitivas e emocionais.

Os estímulos precoces de qualidade, que envolvem interações positivas e enriquecedoras com os cuidadores e o ambiente, podem promover um desenvolvimento saudável, enquanto experiências adversas, como abuso ou negligência, podem prejudicar essa formação cerebral e afetar negativamente a saúde mental e emocional da criança.

Neste sentido, Shonkoff et al. (2012) destacam que relações estáveis, responsivas e consistentes com figuras significativas são essenciais para o desenvolvimento saudável, especialmente dos 0 aos 3 anos, período em que se estruturam sistemas fundamentais de regulação emocional e stress. Os autores afirmam que “o desenvolvimento saudável depende da qualidade das relações precoces e dos contextos em que a criança cresce” (Shonkoff et al., 2012, p. 232).

Adicionalmente, Siegel (2012) introduziu o conceito de “integração neural”. O autor destaca a importância do “cérebro social”, que se desenvolve através da interação constante com os cuidadores, fomentando a capacidade das crianças entenderem e refletirem as emoções dos outros, o que contribui para a empatia e o comportamento pró-social (processo que ele denomina de “espelhos neurais”).

Assim, o desenvolvimento infantil deve ser compreendido como um processo integrado, no qual o brincar, a interação social e as experiências precoces desempenham um papel central desde o nascimento. A articulação entre as contribuições de Piaget, Vygotsky e a investigação contemporânea permite uma compreensão abrangente do desenvolvimento infantil,

reconhecendo simultaneamente a ação ativa da criança e a importância do contexto relacional e cultural.

#### *2.1.4. Importância do contexto educativo e familiar no desenvolvimento na infância*

O desenvolvimento infantil ocorre num processo contínuo de interação entre a criança e os contextos em que está inserida, sendo o contexto familiar e o contexto educativo dois dos sistemas mais influentes nos primeiros anos de vida. A qualidade das relações, das experiências e das oportunidades proporcionadas nestes contextos exerce um impacto significativo no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e comportamental da criança.

Shonkoff et al. (2012) sublinham que o desenvolvimento saudável das crianças depende de interações estáveis, responsivas e enriquecedoras nos contextos familiares e educativos, reforçando que estes ambientes funcionam como verdadeiros organizadores do desenvolvimento neuropsicológico.

A perspetiva ecológica do desenvolvimento humano, inicialmente proposta por Bronfenbrenner, foi posteriormente atualizada no modelo bio ecológico. Bronfenbrenner e Morris (2006) defendem que o desenvolvimento resulta de processos proximais sustentados ao longo do tempo, afirmando que “o desenvolvimento humano ocorre através de interações recíprocas progressivamente mais complexas entre a criança e as pessoas, objetos e símbolos do seu ambiente imediato” (p. 798). Neste enquadramento, a família e o contexto educativo continuam a ser considerados microssistemas centrais, com influência direta e contínua no percurso de desenvolvimento da criança.

**A família** constitui o primeiro e mais duradouro contexto de desenvolvimento da criança, desempenhando um papel determinante desde o nascimento. A investigação recente confirma que as interações precoces com cuidadores sensíveis e responsivos influenciam significativamente a construção da segurança emocional, da autorregulação e das competências sociais.

Segundo Thompson (2016), “as relações precoces com cuidadores fornecem o alicerce para o desenvolvimento da regulação emocional, da empatia e das relações sociais futuras” (p. 425).

Esta perspectiva atualiza a teoria do apego, demonstrando a sua relevância contínua à luz da neurociência do desenvolvimento.

Estudos contemporâneos reforçam que práticas parentais caracterizadas por sensibilidade, previsibilidade e responsividade estão associadas a melhores resultados de desenvolvimento. De acordo com Bornstein (2015), “a parentalidade responsiva encontra-se consistentemente associada a melhores resultados no desenvolvimento cognitivo, linguístico e sócio emocional da criança” (p. 212).

**O contexto educativo**, particularmente na educação pré-escolar, constitui um espaço privilegiado de promoção do desenvolvimento infantil, funcionando como complemento e extensão do contexto familiar. Neste ambiente, a criança tem oportunidades sistemáticas de interação com pares, de participação em experiências de aprendizagem estruturadas e de desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

A perspectiva sociocultural mantém-se central na investigação contemporânea. Rogoff (2014) refere que as crianças se desenvolvem através da participação guiada em práticas culturais partilhadas, salientando o papel ativo do adulto enquanto mediador do desenvolvimento. O educador assume, assim, uma função essencial na organização de ambientes pedagógicos estimulantes, inclusivos e responsivos.

A qualidade do contexto educativo continua a ser um fator decisivo. Estudos longitudinais mais recentes confirmam os efeitos positivos da educação pré-escolar de qualidade. Melhuish et al. (2015), concluem que contextos educativos de elevada qualidade têm efeitos duradouros no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças, sendo estes efeitos particularmente significativos em crianças provenientes de contextos socioeconómicos desfavorecidos ou com necessidades educativas específicas.

O brincar mantém-se como eixo central das práticas educativas de qualidade. Hirsh-Pasek et al. (2020) defendem que o brincar orientado e intencional promove simultaneamente a aprendizagem académica, a autorregulação e as competências sociais, reforçando a importância de abordagens pedagógicas centradas na criança e no jogo.

A investigação atual enfatiza a importância da **articulação entre família e escola** como fator protetor do desenvolvimento infantil. A coerência entre práticas educativas e parentais contribui para a estabilidade emocional da criança e para a generalização das aprendizagens.

De acordo com Sheridan et al. (2019), parcerias eficazes entre famílias e educadores estão associadas a melhores resultados acadêmicos, comportamentais e sócio emocionais nas crianças. Esta colaboração é particularmente relevante no caso de crianças com perturbações do desenvolvimento, como a Perturbação do Espectro do Autismo, para as quais a consistência das estratégias educativas é fundamental.

Em síntese, o contexto familiar e o contexto educativo constituem pilares essenciais do desenvolvimento infantil. A evidência científica recente confirma que a qualidade das relações, das interações e das experiências proporcionadas nestes ambientes influencia de forma decisiva as trajetórias de desenvolvimento da criança, reforçando a necessidade de práticas educativas colaborativas, inclusivas e centradas no bem-estar infantil.

## 2.2. Perturbação do espectro do autismo (PEA)

### 2.2.1. *Definição e evolução do conceito*

A PEA é atualmente compreendida como um transtorno do neuro-desenvolvimento, de base neurobiológica, que se manifesta precocemente e acompanha o indivíduo ao longo da vida. Caracteriza-se por dificuldades persistentes na comunicação e interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, apresentando uma grande variabilidade na forma e intensidade das manifestações clínicas. Os sintomas podem variar amplamente, desde formas leves até casos mais severos, o que torna o diagnóstico e o tratamento individualizados essenciais. Silva, (2017, cit in Rodrigues e F. Pinto, Vol. 28, ed 131/ 2024).

A designação de *espectro* reflete precisamente essa heterogeneidade, reconhecendo que a PEA pode variar desde apresentações leves, com autonomia funcional significativa, até quadros mais severos, com comprometimentos profundos ao nível da linguagem, da cognição e da adaptação social. De acordo com o Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), “a gravidade da perturbação baseia-se no nível de apoio necessário para o funcionamento diário” (American Psychiatric Association [APA], 2022, p. 56).

Atualmente, o DSM-5-TR (APA, 2022) integra sob a designação de Perturbação do Espectro do Autismo um conjunto de condições anteriormente diagnosticadas de forma distinta, como o autismo infantil, a síndrome de Asperger, a perturbação desintegrativa da infância e a perturbação global do desenvolvimento sem outra especificação. Esta reorganização diagnóstica teve como objetivo refletir evidências empíricas que demonstram a continuidade dimensional das manifestações do autismo, em vez de categorias clínicas rigidamente separadas.

O autismo é reconhecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como um dos transtornos do neuro-desenvolvimento que mais afetam crianças em todo o mundo. O diagnóstico precoce e a compreensão desse transtorno são fundamentais para que se possa oferecer o suporte adequado às crianças autistas e suas famílias. Mello, (2018 cit in Rodrigues e F. Pinto, Vol. 28, ed 131/ 2024).

Mas nem sempre o entendimento científico sobre PEA foi consensual. Eugene Bleuler, famoso psiquiatra suíço da sua época (1857 – 1939), foi, em 1911, a primeira pessoa a empregar a palavra autismo. Ele derivou esta terminologia da palavra grega *autos* (que significa “eu”) para descrever o afastamento ativo de pacientes com esquizofrenia para uma vida interior de fantasia, como forma de lidar com percepções ou experiências externas consideradas intoleráveis (Kuhn, 2004).

O uso do termo “autismo” no seu sentido atual começou 30 anos depois, quando o pediatra austríaco Hans Asperger adotou a terminologia de Bleuler de “psicopatas autistas” em uma palestra que ele proferiu no Hospital Universitário de Viena, em 1938.

Porém, foi Leo Kanner (1943), médico psiquiatra e pesquisador austro-americano, o primeiro autor a descrever sistematicamente o autismo infantil e a descrevê-lo como “distúrbios autísticos do contacto afetivo”, desvinculando-o da esquizofrenia, ao estudar um grupo de 11 crianças que apresentavam “um isolamento autista extremo que leva a criança a ignorar ou excluir tudo o que provém do exterior” (Kanner, 1943, p. 242). O autor destacou ainda características como o isolamento social, a resistência à mudança e o uso atípico da linguagem (ecolalias), considerando o autismo como uma condição inata e distinta de outras perturbações do desenvolvimento.

Sensivelmente na mesma época, Hans Asperger (1944), na Áustria, também conduziu uma pesquisa com um grupo de crianças com dificuldades significativas na interação social e interesses restritos, mas com desenvolvimento linguístico e cognitivo preservado.

Embora os contributos de ambos (Kanner e Asperger) só tenham sido amplamente reconhecidos décadas mais tarde, influenciaram de forma decisiva a compreensão da diversidade das apresentações do autismo.

Ao longo da segunda metade do século XX, o conceito de autismo sofreu profundas transformações. Inicialmente associado a teorias psicogénicas, como a hipótese das “mães frigorífico” (onde a eventual má relação da mãe com o filho era entendida como o agente desencadeador), o autismo passou progressivamente a ser compreendido como uma condição de base neurobiológica. Rutter (1978) foi um dos autores fundamentais neste processo, ao redefinir o autismo como um transtorno do desenvolvimento caracterizado por défices sociais, linguísticos e comportamentais com início precoce, afastando explicações de natureza exclusivamente emocional ou relacional.

Os avanços da neurociência e da genética, sobretudo nas últimas décadas, reforçaram esta perspetiva. Estudos contemporâneos indicam que a PEA resulta de uma interação complexa entre fatores genéticos e ambientais, afetando o desenvolvimento e a conectividade cerebral. Segundo Frith (2003), “o autismo é um transtorno do neuro desenvolvimento que afeta a forma como o cérebro processa informação social” (p. 6), destacando alterações nos mecanismos subjacentes à cognição social.

Mais recentemente, Lord et al. (2020) sublinham que a PEA não deve ser entendida apenas a partir dos défices, mas também considerando os perfis individuais de competências e potencialidades. Os autores afirmam que “a perturbação do espectro do autismo caracteriza-se por uma ampla diversidade de manifestações e trajetórias de desenvolvimento” (Lord et al., 2020), reforçando a importância de abordagens avaliativas e interventivas centradas na pessoa.

Assim, a evolução do conceito de Perturbação do Espectro do Autismo reflete uma mudança paradigmática: de uma abordagem classificatória, limitada e estigmatizante, para uma compreensão dimensional, contextualizada e baseada em evidência científica. Esta perspetiva contemporânea permite não só uma identificação mais rigorosa e precoce, como também a implementação de respostas educativas e terapêuticas mais ajustadas às necessidades específicas de cada criança.

### *2.2.2. Características fundamentais da Perturbação do Espectro do Autismo na infância*

As características fundamentais da Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) manifestam-se de forma precoce, sendo frequentemente identificáveis nos primeiros anos de vida, entre os 0 e os 6 anos. Este período corresponde a uma fase crítica do neuro desenvolvimento, durante a qual se estruturam competências fundamentais ao nível da comunicação, da interação social, do comportamento e do brincar. A identificação destas características nesta faixa etária é essencial para a implementação de intervenções precoces e ajustadas às necessidades da criança.

De acordo com o Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR), a PEA é definida pela presença de dois domínios fundamentais de características: **(a) défices persistentes na comunicação e interação social** em múltiplos contextos e **(b) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades** (American Psychiatric Association [APA], 2022). Estas manifestações variam em intensidade e expressão ao longo do desenvolvimento, sendo influenciadas pela idade cronológica, pelo nível cognitivo e pelas experiências precoces.

Nos primeiros anos de vida (0–3 anos), os **defícies na comunicação e interação social** podem manifestar-se através de sinais precoces, como diminuição do contacto ocular, ausência ou atraso no sorriso social, reduzida resposta ao nome e dificuldades na atenção conjunta. A atenção conjunta, entendida como a capacidade de coordenar a atenção entre um objeto e outra pessoa, constitui um marco essencial do desenvolvimento social precoce e encontra-se frequentemente comprometida em crianças com PEA. Segundo Mundy et al. (2016), défices na atenção conjunta representam um dos primeiros e mais consistentes indicadores do autismo.

Ao longo da faixa etária dos 3 aos 6 anos, estas dificuldades tornam-se mais evidentes em contextos sociais e educativos. As crianças podem apresentar limitações na reciprocidade sócio emocional, demonstrando menor iniciativa para interações sociais, dificuldades em partilhar interesses ou emoções e respostas pouco ajustadas às tentativas de interação dos outros. Lord et al. (2020) referem que as dificuldades na reciprocidade social são centrais no autismo e manifestam-se desde os primeiros anos de vida.

No domínio da comunicação, podem surgir atrasos ou alterações no desenvolvimento da linguagem verbal, bem como dificuldades significativas na linguagem pragmática. Mesmo em crianças com vocabulário e estrutura linguística adequados, observa-se frequentemente um uso pouco funcional da linguagem para fins sociais. Conforme salientam Tager-Flusberg et al. (2005), “as dificuldades pragmáticas constituem uma característica central das perturbações do espectro do autismo” (p. 220), ao longo do desenvolvimento.

O segundo domínio nuclear da PEA refere-se à presença de **padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades**, observáveis desde a primeira infância. Nos primeiros anos (0–3 anos), estes padrões podem manifestar-se através de movimentos motores repetitivos, exploração sensorial atípica de objetos, fixação em partes dos objetos ou respostas sensoriais exacerbadas ou diminuídas. Segundo Rogers e Ozonoff (2005), comportamentos repetitivos e interesses restritos podem ser identificados já no segundo ano de vida.

Entre os 3 e os 6 anos, torna-se mais evidente a insistência na rotina, a resistência à mudança e o forte apego a objetos ou interesses específicos. Estas características estão frequentemente associadas a dificuldades na flexibilidade cognitiva e comportamental. A APA (2022) refere que “a inflexibilidade comportamental e a adesão rígida a rotinas são características centrais da PEA” (p. 57).

O brincar constitui um domínio particularmente relevante nesta faixa etária. Enquanto no desenvolvimento típico o brincar simbólico emerge e se complexifica entre os 2 e os 6 anos, nas crianças com PEA este tipo de brincar encontra-se frequentemente limitado, repetitivo ou ausente. Em vez disso, observa-se um brincar funcional restrito ou centrado em propriedades sensoriais dos objetos. Hobson (2002) refere que as limitações no jogo simbólico refletem dificuldades mais amplas na compreensão intersubjetiva e emocional.

Importa salientar que as dificuldades sociais observadas na PEA não devem ser interpretadas como falta de interesse ou motivação social. Como refere Frith (2020), “as dificuldades sociais no autismo não resultam de desinteresse, mas de uma forma diferente de perceber e interpretar o mundo social” (p. 45). Esta perspetiva reforça a necessidade de compreender a PEA a partir de modelos que valorizem a diversidade de neuro desenvolvimento e promovam intervenções ajustadas às especificidades de cada criança.

A dificuldade de interação social e comportamentais podem atrapalhar o brincar da criança com PEA, tornando desafiador para elas participar de jogos de faz de conta, interagir em grupo ou

compreender as regras não verbais das brincadeiras. Isso pode resultar em uma experiência de brincadeira mais solitária e limitada, afetando o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais que são adquiridas por meio do brincar. Mello, (2018, cit in R. Rodrigues e F. Pinto, vol. 28, ed 131/ 2024).

Em síntese, entre os 0 e os 6 anos, as características nucleares da PEA manifestam-se de forma clara nos domínios da comunicação, da interação social, do comportamento e do brincar. A identificação precoce destas manifestações é determinante para a implementação de intervenções eficazes, contribuindo para melhores trajetórias de desenvolvimento e inclusão social.

### *2.2.3. Desafios no desenvolvimento cognitivo, motor e psicossocial*

A PEA caracteriza-se por um perfil de desenvolvimento heterogêneo, no qual coexistem diferentes níveis de competências e desafios nas áreas cognitiva, motora e psicossocial. Estes desafios manifestam-se precocemente e influenciam significativamente a participação da criança nos contextos familiar, educativo e social, exigindo abordagens educativas e terapêuticas individualizadas.

As crianças diagnosticadas com autismo enfrentam desafios significativos no seu desenvolvimento. Dificuldades na comunicação verbal e não verbal, comportamentos repetitivos e interesses restritos são comuns entre crianças autistas. Estas, muitas vezes enfrentam dificuldades de interação social, o que pode levar a isolamento e problemas de relacionamento com colegas e familiares. Esses desafios impactam não apenas a criança, mas também sua família e cuidadores, que frequentemente necessitam de suporte adicional, tal como destacou Frith, (2020, cit in R.Rodrigue e F. Pinto, Vol. 28, ed 131/ 2024)

Os **desafios cognitivos** nas crianças com PEA apresentam-se de forma diversa, variando desde défices intelectuais significativos, até perfis cognitivos dentro ou acima da média. Contudo, independentemente do nível intelectual global, são frequentemente observadas dificuldades específicas ao nível do processamento da informação, da flexibilidade cognitiva e da cognição social.

Um dos desafios mais referidos na literatura prende-se com as dificuldades na função executiva, incluindo o planeamento, a organização, o controlo inibitório e a flexibilidade mental. Segundo Ozonoff, et al. (1991), “indivíduos com autismo apresentam défices nas funções executivas, nomeadamente ao nível do planeamento e da flexibilidade cognitiva” (p. 109). Estas limitações podem manifestar-se na rigidez comportamental, na dificuldade em adaptar-se a mudanças e na persistência em estratégias pouco funcionais.

Outro domínio central é o da cognição social, nomeadamente a compreensão das intenções, emoções e perspetivas dos outros. Baron-Cohen (1995) refere que as crianças com autismo demonstram dificuldades em atribuir estados mentais a si próprias e aos outros, o que compromete a capacidade de antecipar comportamentos e de compreender regras sociais implícitas.

Além disso, dificuldades na atenção conjunta e na generalização das aprendizagens podem interferir negativamente no desenvolvimento cognitivo e académico. Mundy (2016), refere que défices na atenção conjunta comprometem o desenvolvimento social e linguístico em crianças com autismo.

Durante muito tempo, os **desafios motores** foram considerados secundários na PEA; contudo, investigações recentes demonstram que alterações no desenvolvimento motor são frequentes e clinicamente relevantes. Estas dificuldades podem manifestar-se ao nível da motricidade global, da motricidade fina, da coordenação motora e do planeamento motor.

Fournier et al. (2010), numa revisão sistemática, concluíram que “indivíduos com perturbações do espectro do autismo apresentam défices significativos na coordenação motora quando comparados com pares de desenvolvimento típico” (p. 1236). Estas dificuldades podem traduzir-se em atrasos na aquisição de marcos motores, movimentos descoordenados, dificuldades no equilíbrio e na execução de sequências motoras.

O planeamento motor, frequentemente associado à dispraxia, constitui outro desafio relevante. Segundo Dziuk et al. (2007), “o desempenho prático apresentou uma correlação significativa com défices sociais e comunicativos em crianças com autismo” (p. 736), sugerindo uma interligação entre o desenvolvimento motor e o desenvolvimento social.

As dificuldades motoras podem ainda limitar a participação da criança em atividades lúdicas e sociais, afetando oportunidades de interação com os pares e contribuindo para o isolamento social.

Os **desafios psicossociais** nas crianças com PEA estão intimamente relacionados com as dificuldades na comunicação, na interação social e na regulação emocional. Desde os primeiros anos de vida, estas crianças podem apresentar limitações na reciprocidade sócio emocional, na compreensão de normas sociais e na construção de relações interpessoais significativas.

A dificuldade de interação social e comportamentais podem atrapalhar o brincar da criança com PEA, tornando desafiador para elas participar de jogos de faz de conta, interagir em grupo ou compreender as regras não verbais das brincadeiras. Isso pode resultar em uma experiência de brincadeira mais solitária e limitada, afetando o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais essenciais que são adquiridas por meio do brincar. Mello, (2018, cit in R. Rodrigues e F. Pinto, vol. 28, ed 131/ 2024).

Segundo Frith (2020), “as dificuldades sociais no autismo não refletem uma ausência de interesse social, mas uma forma diferente de perceber e interpretar o mundo social” (p. 45). Esta interpretação alternativa pode gerar mal-entendidos, rejeição social e experiências repetidas de fracasso nas interações sociais.

A regulação emocional constitui outro desafio central. Crianças com PEA podem apresentar dificuldades em identificar, expressar e gerir emoções, manifestando respostas emocionais intensas ou aparentemente desajustadas ao contexto. Mazefsky et al. (2013) referem que “as dificuldades na regulação emocional são comuns na perturbação do espectro do autismo e estão associados a diversos comportamentos desafiantes” (p. 680).

Do ponto de vista psicossocial, estas dificuldades podem contribuir para níveis elevados de ansiedade, stress e comportamentos internalizantes ou externalizantes, afetando o bem-estar emocional da criança e da família. Conforme salientam White et al. (2009), “a ansiedade é uma das comorbilidades mais frequentes em indivíduos com espectro do autismo” (p. 216), o que tem impacto significativo no seu funcionamento diário.

Em síntese, os desafios cognitivos, motores e psicossociais nas crianças com PEA encontram-se profundamente interligados, influenciando de forma global o desenvolvimento e a participação da criança nos diferentes contextos de vida. O reconhecimento destas dificuldades,

aliado a uma compreensão das potencialidades individuais, é fundamental para a implementação de estratégias de intervenção precoces, integradas e inclusivas, que promovam o desenvolvimento, a autonomia e a inclusão social.

#### *2.2.4 Importância da intervenção precoce nas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo e implicações no contexto educativo e familiar*

A **intervenção precoce na PEA** refere-se ao conjunto de estratégias educativas e terapêuticas implementadas nos primeiros anos de vida, período caracterizado por elevada plasticidade cerebral. Dawson (2008), destaca que os primeiros anos de vida constituem uma janela crítica de oportunidade para intervir no desenvolvimento das crianças com autismo, uma vez que o cérebro apresenta maior capacidade de reorganização em resposta às experiências.

A evidência neurocientífica sustenta esta perspetiva. Shonkoff et al. (2012) defendem que as experiências precoces moldam a arquitetura cerebral e influenciam profundamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, sublinhando a importância de intervenções atempadas e consistentes. No caso da PEA, a intervenção precoce pode atenuar a gravidade dos sintomas e potenciar competências emergentes.

Estudos longitudinais indicam que programas de intervenção precoce baseados em evidência científica produzem ganhos significativos no desenvolvimento das crianças com PEA. Segundo Rogers e Dawson (2010), “a intervenção precoce intensiva pode conduzir a melhorias significativas no desenvolvimento cognitivo, na linguagem e no comportamento adaptativo ...” (p. 20). Estes ganhos refletem-se também numa maior capacidade de participação em contextos educativos inclusivos.

A intervenção precoce centra-se frequentemente no desenvolvimento da comunicação funcional, da atenção conjunta, do brincar e da autorregulação emocional, competências fundamentais para a aprendizagem e para a interação social. Conforme salientam Schreibman et al. (2015), “as intervenções comportamentais de desenvolvimento naturalistas demonstraram eficácia na melhoria das competências de comunicação social em crianças com espectro do autismo” (p. 2413).

No **contexto educativo**, a PEA coloca desafios específicos que exigem práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas. Crianças com PEA podem apresentar dificuldades na comunicação, na compreensão de regras sociais implícitas, na flexibilidade cognitiva e na regulação do comportamento, o que influencia a sua participação nas atividades escolares.

Segundo Odom et al. (2018), “intervenções estruturadas e individualizadas estão entre as práticas baseadas em evidências, que promovem melhores resultados em indivíduos com perturbações do espectro do autismo” (p. 238). A intervenção precoce facilita a adaptação da criança ao contexto educativo, promovendo competências que sustentam a aprendizagem e a inclusão.

A colaboração entre profissionais da educação e técnicos especializados é fundamental para a implementação de estratégias eficazes. A adaptação do ambiente, o uso de suportes visuais, a estruturação das rotinas e a valorização do brincar como estratégia pedagógica são práticas amplamente recomendadas na literatura recente. Em contexto educativo, de acordo com Wong et al. (2015), “As práticas baseadas em evidência contribuem para melhorias significativas em indivíduos com PEA, incluindo competências sociais, comunicativas e acadêmicas” (p. 1955).

O educador de infância assume, assim, um papel central enquanto mediador do desenvolvimento, colaborando com técnicos especializados e famílias na construção de respostas educativas inclusivas e ajustadas ao perfil individual da criança.

A PEA tem também um impacto significativo no **contexto familiar**, influenciando a organização da vida quotidiana, as relações parentais e o bem-estar emocional dos cuidadores. Famílias de crianças com PEA enfrentam frequentemente níveis elevados de stress, associados às exigências do cuidado, à incerteza relativamente ao futuro e às dificuldades de acesso a apoios adequados.

A PEA tem um impacto significativo no contexto familiar, influenciando a organização da vida quotidiana, as relações parentais e o bem-estar emocional dos cuidadores. As famílias de crianças com PEA, entre os 0 e os 6 anos, enfrentam frequentemente níveis elevados de stress, associados às exigências do cuidado, à incerteza relativamente ao futuro e às dificuldades de acesso a apoios adequados.

A esse propósito, Hayes e Watson (2013) referem que os pais de crianças com autismo apresentam níveis de stress significativamente superiores aos de pais de crianças com

desenvolvimento típico. Contudo, a intervenção precoce tem sido identificada como um fator protetor, ao capacitar as famílias e promover sentimentos de competência parental.

A abordagem centrada na família é amplamente defendida na investigação contemporânea. De acordo com Dunst et al. (2014), as intervenções que envolvem ativamente os pais estão associadas a melhores resultados no desenvolvimento da criança e no bem-estar familiar. A participação dos pais / cuidadores no processo interventivo favorece a generalização das aprendizagens e fortalece a relação pais-criança.

A **articulação entre família e contexto educativo** é igualmente essencial. Como referem Sheridan et al. (2019), a consistência entre práticas familiares e educativas está associada a melhores resultados no desenvolvimento e adaptação de crianças.

**Em síntese**, a intervenção precoce assume um papel central na resposta às necessidades das crianças com PEA, promovendo o desenvolvimento global e facilitando a sua inclusão em contextos educativos e sociais. As implicações da PEA no contexto educativo e familiar reforçam a necessidade de abordagens integradas, colaborativas e baseadas em evidência científica, que reconheçam a criança e a família como elementos centrais do processo interventivo. Investir na intervenção precoce é, assim, investir no potencial de desenvolvimento, na qualidade de vida e na inclusão das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo.

### *2.2.5 O autismo em Angola, enquadramento, desafios e respostas institucionais*

Em África, o trabalho clínico sobre PEA começou só três décadas depois de Kanner e Asperger terem publicado o seu trabalho (Lotter, 1978; Bakare & Munir, 2011).

A evolução da compreensão do autismo em Angola deve ser analisada à luz do contexto histórico, sociocultural e institucional do país. De acordo com D'Ávila, et al. (2019), a Educação Especial em Angola desenvolveu-se de forma fragmentada e condicionada pelos efeitos prolongados do conflito armado. Os autores referem que “o período de guerra comprometeu seriamente a organização de políticas públicas estruturadas para a educação de crianças com necessidades educativas especiais” (D'Ávila et al., 2019, p. 6).

Efetivamente, as perturbações do neuro desenvolvimento permaneceram durante décadas amplamente invisíveis no discurso público e fora das prioridades das políticas educativas e de saúde. Neste contexto, o autismo não era reconhecido como uma condição específica, sendo frequentemente interpretado através de explicações tradicionais ou integrado de forma indistinta em categorias genéricas de deficiência.

No pós-guerra, inicia-se um processo gradual de reconstrução do sistema educativo e de maior atenção às populações vulneráveis. Contudo, como salientam os mesmos autores, “a educação especial em Angola continua a enfrentar desafios significativos ao nível da formação de professores, da identificação das necessidades e da resposta educativa adequada” (D’Ávila et al., 2019, p. 10).

Com efeito, em Angola, a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) mantém-se como um desafio significativo para os sistemas de saúde, educação e proteção social. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estatística de Angola (INE), até ao ano de 2020 estimava-se que, numa população superior a 31 milhões de habitantes, cerca de 576 mil pessoas apresentassem PEA, correspondendo aproximadamente a 1,85% da população angolana. Deste total, cerca de 157 mil pessoas, o equivalente a 27%, residiam na província de Luanda, evidenciando uma elevada concentração de casos na capital do país.

Apesar destes números expressivos, Angola enfrenta sérias limitações ao nível do diagnóstico e da intervenção precoce. Atualmente, apenas dois hospitais públicos dispõem de capacidade técnica e profissional para realizar o diagnóstico da PEA em consultas de neuro desenvolvimento: o Hospital David Bernardino e o Hospital Psiquiátrico de Luanda. A escassez de médicos especialistas e a inexistência de consultas de desenvolvimento adequadamente estruturadas nos serviços públicos dificultam o diagnóstico atempado, comprometendo a implementação de intervenções precoces e eficazes. Esta realidade contribui também para o reduzido esclarecimento das famílias acerca da condição, perpetuando o desconhecimento e a desinformação na sociedade em geral.

Em resposta a estas lacunas institucionais, surgiram em Luanda algumas associações sem fins lucrativos que prestam apoio a crianças e jovens com PEA e às suas famílias, nomeadamente a ASSAMA, a APEGADA, a EKANDA Autista e o Coração Azul – CERCÍ Angola. Estas organizações desenvolvem ações de promoção do desenvolvimento infantil, formação de profissionais, apoio psicossocial às famílias e iniciativas de sensibilização da população para o

autismo. Cada uma acompanha, em média, cerca de 200 crianças e jovens, contudo, a procura crescente por apoio especializado tem ultrapassado a capacidade de resposta destas associações, que enfrentam dificuldades estruturais e financeiras para atender a todas as necessidades. De igual modo, surgiram centros de acompanhamento e desenvolvimento de crianças com necessidades específicas, maioritariamente concentrados em Luanda, de natureza privada e, portanto, não acessíveis à grande maioria da população.

A carência de recursos humanos especializados foi também reconhecida a nível internacional. Em 2016, durante o evento “Autismo em África”, organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU), Angola assumiu a necessidade urgente de formar e integrar mais especialistas, incluindo psicólogos clínicos, terapeutas ocupacionais, terapeutas da fala e professores com formação específica para intervir junto de crianças com PEA. Na ocasião, foi salientado que um dos principais obstáculos enfrentados pelo país é a falta de conhecimento sobre o autismo, frequentemente associado a crenças culturais que interpretam os comportamentos atípicos das crianças como manifestações de bruxaria, espíritos malignos ou doença mental. A estas dificuldades somam-se o estigma social, a intolerância e o diagnóstico tardio, fatores que comprometem a inclusão e o bem-estar das pessoas com PEA (Guevane, 2016).

O autismo continua, em muitos contextos angolanos, a ser um tema tabu. Em vários contextos socioculturais angolanos, sobretudo em meios rurais ou em comunidades com acesso limitado à informação em saúde e educação, o autismo e outras perturbações do neuro desenvolvimento têm sido historicamente interpretados através de quadros explicativos tradicionais. Estas interpretações incluem crenças associadas ao feiticismo, castigos espirituais, maldições familiares ou influência de espíritos.

A UNICEF Angola reconhece que “as deficiências do desenvolvimento são frequentemente explicadas por crenças tradicionais ou espirituais, o que pode conduzir à estigmatização e exclusão das crianças e das suas famílias” (UNICEF Angola, 2019). Estudos realizados em África Subsaariana indicam igualmente que crianças com comportamentos atípicos, como ausência de fala, ecolalia ou dificuldades de interação social, podem ser percecionadas como “crianças espirituais” ou associadas a práticas de feitiçaria.

Crianças com comportamentos atípicos são, por vezes, rotuladas como feiticeiras ou “sereias”, sendo vítimas de violência física e psicológica, exclusão escolar, abandono familiar e, em casos extremos, morte (Fukiady, 2019). As acusações de feitiçaria contra crianças, difundiram-se em

várias regiões do país, agravando a vulnerabilidade destas crianças (Domingos, 2009). Dados do Instituto Nacional da Criança (INAC) indicam que, entre 2009 e 2012, foram registados 3.261 casos de violência física ou psicológica contra crianças, revelando um contexto preocupante de violação dos direitos da criança.

Nos últimos anos, contudo, têm sido observados avanços no plano da sensibilização e da cooperação institucional. Concomitantemente com a implantação de associações sem fins lucrativos que prestam apoio neste domínio, em maio de 2021, o Gabinete da Primeira-Dama da República organizou, em parceria com instituições de ensino superior de Angola e Portugal, a segunda conferência online do ciclo “Educar para a cidadania”, abordando o papel do educador da primeira infância na identificação de necessidades educativas especiais no espetro do autismo. Esta iniciativa visou promover a troca de experiências entre especialistas angolanos, portugueses e brasileiros, bem como identificar áreas prioritárias para a cooperação interinstitucional.

Do ponto de vista legal, a PEA surge pela primeira vez na legislação angolana em 2017, através do Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de agosto, que aprova a Política Nacional de Educação Especial orientada para a Inclusão Escolar. Este diploma, inspirado na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e na Política de Educação Especial brasileira, faz múltiplas referências à PEA, destacando-a como público-alvo prioritário das políticas inclusivas. Posteriormente, a Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, que altera a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, volta a mencionar explicitamente a PEA em todos os artigos relativos à Modalidade de Educação Especial, reforçando o compromisso do Estado angolano com a inclusão educativa das pessoas com esta condição.

Atualmente, a evolução do autismo em Angola caracteriza-se por uma mudança gradual de paradigma: de explicações tradicionais para abordagens biomédicas e educativas; do estigma para a inclusão; da invisibilidade para o reconhecimento progressivo de direitos. Relatórios da UNESCO (2021) indicam que Angola tem vindo a dar passos no reconhecimento das necessidades educativas especiais, embora persistam desafios significativos ao nível da formação de profissionais, da intervenção precoce, da recolha de dados estatísticos fiáveis, do combate ao estigma e a efetiva implementação de práticas inclusivas.

Neste sentido, a evolução do autismo em Angola depende não apenas de reformas legislativas e institucionais, mas também da transformação das representações socioculturais associadas à

deficiência. A articulação entre políticas públicas, educação, saúde e sociedade civil revela-se essencial para garantir o direito das crianças com autismo ao desenvolvimento, à educação e à inclusão social.

## 2.3. O Brincar no Desenvolvimento Infantil

### *2.3.1. Conceito de brincar e tipologias de brincadeira*

O brincar pode ser definido como uma atividade espontânea, voluntária e intrinsecamente motivada, na qual a criança se envolve pelo prazer da própria ação, sem objetivos externos imediatos. Segundo Johan Huizinga, o brincar caracteriza-se por ser “uma atividade livre, conscientemente separada da vida cotidiana, mas capaz de absorver totalmente o jogador” (Huizinga, 2000, p. 16).

Na perspectiva do desenvolvimento infantil, o brincar é entendido como um meio privilegiado de aprendizagem e construção do conhecimento. Para Jean Piaget, o brincar reflete o funcionamento da inteligência infantil, afirmando que “o jogo é a forma típica de assimilação da realidade na criança” (Piaget, 1962, p. 147). Assim, através do brincar, a criança integra novas experiências nos seus esquemas mentais, reorganizando progressivamente o seu pensamento.

Complementarmente, a abordagem sociocultural de Lev Vygotsky destaca o papel do brincar na internalização de significados sociais e culturais. O autor refere que “no brincar, a criança cria uma zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky, 1978, p. 102), atuando acima do seu nível habitual de desenvolvimento e apropriando-se das práticas sociais do seu contexto.

Do ponto de vista emocional, Donald Winnicott atribui ao brincar um papel fundamental na saúde psíquica, afirmando que “é no brincar, e apenas no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar a totalidade da sua personalidade” (Winnicott, 1975, p. 54). O brincar surge, assim, como um espaço potencial entre a realidade interna e externa da criança.

A literatura científica apresenta diversas classificações das tipologias de brincadeira, que variam consoante o critério adotado (cognitivo, social, funcional ou simbólico). De forma integrada, destacam-se as seguintes tipologias principais.

- **A brincadeira funcional, também designada sensório-motora**, é predominante nos primeiros anos de vida e caracteriza-se pela repetição de ações motoras simples, como bater, empurrar, agarrar ou explorar objetos através dos sentidos. Segundo Piaget (1952), este tipo de brincadeira está associado ao estágio sensório-motor e permite à criança conhecer o mundo através da ação direta sobre os objetos.
- Esta tipologia contribui para o desenvolvimento motor, da coordenação e da percepção, constituindo a base para formas de brincar mais complexas.
- **A brincadeira simbólica** emerge geralmente a partir dos dois anos de idade e envolve a representação de objetos, ações ou situações ausentes. Neste tipo de brincar, a criança atribui novos significados aos objetos e assume papéis sociais, como brincar às famílias, às profissões ou a situações do quotidiano.
- Segundo Piaget (1962), “o jogo simbólico permite à criança assimilar a realidade ao eu” (p. 147), desempenhando um papel central no desenvolvimento do pensamento simbólico e da linguagem. Para Vygotsky (1978), o faz-de-conta, constitui um espaço privilegiado de desenvolvimento social, uma vez que a criança aprende a seguir regras e a agir de acordo com significados socialmente partilhados.
- **A brincadeira de construção** envolve a manipulação e organização de materiais para criar estruturas ou objetos, como torres, casas ou figuras. Este tipo de brincar promove o desenvolvimento da coordenação motora fina, do raciocínio espacial, da resolução de problemas e da criatividade.
- Kishimoto (2011), refere que o brincar, nomeadamente através de atividades de construção favorece a passagem do brincar individual para o brincar cooperativo, estimulando a comunicação e a partilha.
- **A brincadeira de regras** caracteriza-se pela presença de normas explícitas que regulam a atividade lúdica, sendo mais frequente a partir da idade pré-escolar. Inclui jogos tradicionais, jogos de tabuleiro e jogos desportivos simples.
- Segundo Piaget (1962), este tipo de brincadeira contribui para o desenvolvimento moral e social da criança, ao promover a compreensão e o respeito por regras construídas coletivamente. O autor salienta que “é no jogo de regras que a criança aprende a cooperação e a reciprocidade” (p. 158).

- **Brincadeira social: brincar solitário, paralelo e cooperativo.** Para além das tipologias cognitivas, a literatura distingue formas de brincar de acordo com o nível de interação social. Parten (1932) identifica o brincar solitário, o brincar paralelo e o brincar cooperativo, evidenciando uma progressão no envolvimento social da criança.

O brincar cooperativo, em particular, assume grande relevância em contextos educativos, pois promove a comunicação, a negociação e a inclusão social.

### *2.3.2. O brincar como promotor do desenvolvimento cognitivo e motor*

No **domínio cognitivo**, o brincar permite à criança experimentar, explorar, resolver problemas e desenvolver o pensamento simbólico. Na perspetiva construtivista de Jean Piaget, o brincar reflete o modo como a criança assimila a realidade aos seus esquemas mentais. O autor afirma que “o jogo simbólico constitui uma forma de assimilação da realidade ao eu” (Piaget, 1962, p. 147), sendo particularmente relevante durante o estágio pré-operatório.

Através do brincar, a criança desenvolve capacidades como a atenção, a memória, a imaginação e a linguagem, construindo progressivamente estruturas cognitivas mais complexas. O jogo permite ainda a repetição de experiências, favorecendo a consolidação das aprendizagens.

Complementarmente, a abordagem sociocultural de Lev Vygotsky destaca o papel do brincar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Segundo o autor, “no brincar, a criança comporta-se acima do seu nível habitual de desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, p. 102), evidenciando o potencial do jogo como contexto privilegiado de aprendizagem e desenvolvimento.

No **plano motor**, o brincar favorece o desenvolvimento das competências motoras globais e finas, promovendo a coordenação, o equilíbrio, a lateralidade e a consciência corporal. Atividades lúdicas como correr, saltar, manipular objetos ou desenhar contribuem para a maturação neuro motora e para a autonomia funcional da criança.

Gallahue, et al. (2012), referem que o desenvolvimento motor ocorre de forma mais eficaz quando a criança participa ativamente em experiências de movimento significativas e motivadoras, sendo o brincar um contexto privilegiado para essas experiências.

### *2.3.3. O brincar no desenvolvimento emocional e social*

O brincar assume igualmente um papel central no desenvolvimento social e emocional da criança. Através das interações lúdicas com pares e adultos, a criança aprende a partilhar, cooperar, negociar regras e lidar com emoções como a frustração e a alegria.

Para Donald Winnicott, o brincar é essencial para a saúde emocional, constituindo um espaço de expressão do mundo interno da criança. O autor refere que “é no brincar, e apenas no brincar, que o indivíduo pode ser criativo e utilizar a totalidade da sua personalidade” (Winnicott, 1975, p. 79). Esta perspetiva sublinha o papel do brincar na construção da identidade e do autoconceito.

O brincar simbólico permite à criança representar situações do quotidiano, elaborar experiências emocionais e compreender papéis sociais, contribuindo para o desenvolvimento da empatia e da autorregulação emocional.

### *2.3.4. O brincar como prática cultural e educativa*

O brincar é também uma prática cultural, influenciada pelos valores, tradições e contextos sociais em que a criança está inserida. Bruner (1986) destaca que o brincar permite à criança apropriar-se da cultura, defendendo que a brincadeira é um meio através do qual a criança aprende as normas, valores e significados da sua cultura.

No contexto educativo, o brincar assume um papel estruturante, sobretudo na educação pré-escolar. Abordagens pedagógicas contemporâneas reconhecem o brincar como estratégia

central de ensino e aprendizagem. Kishimoto (2011) refere que o brincar educativo promove a integração entre aprendizagem e desenvolvimento, respeitando os interesses e o ritmo da criança.

### *2.3.5. O brincar como direito da criança*

Em síntese, o brincar constitui um eixo central do desenvolvimento infantil, integrando dimensões cognitivas, motoras, emocionais, sociais e culturais. A evidência científica demonstra que o brincar não deve ser entendido como uma atividade acessória, mas como um direito da criança e uma necessidade fundamental para o seu desenvolvimento integral. Valorizar o brincar nos contextos familiar e educativo é, assim, essencial para promover o bem-estar, a aprendizagem e a inclusão das crianças.

O Brincar é um direito consagrado nos direitos da criança. A UNICEF considera o brincar um direito humano fundamental e essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico e social das crianças, não apenas uma forma de diversão.

### *2.3.6. O brincar em Angola: cultura, tradições e formas de brincar*

De acordo com Neto (2014), “as brincadeiras tradicionais africanas são um importante património cultural, transmitido oralmente de geração em geração, que contribui para a construção da identidade da criança” (p. 63). Em Angola, estas práticas lúdicas surgem frequentemente em espaços comunitários — quintais, ruas, pátios escolares ou terrenos abertos — e envolvem crianças de diferentes idades, promovendo a cooperação e a aprendizagem entre pares.

O brincar em Angola está intimamente ligado à organização social e aos valores comunitários. Muitas brincadeiras tradicionais incorporam elementos de cooperação, respeito pelas regras do grupo, partilha e solidariedade, refletindo uma conceção coletiva da infância. Brougère (2010)

refere que o “brincar é sempre uma atividade culturalmente construída, dependente dos significados e das práticas sociais do contexto em que ocorre” (p. 18).

Em contextos angolanos, o brincar é também um espaço privilegiado de aprendizagem informal, onde as crianças observam, imitam e recriam comportamentos dos adultos. Esta aprendizagem por observação e participação ativa aproxima-se do que Rogoff (2003) designa como aprendizagem participativa, na qual a criança se desenvolve através da integração progressiva nas práticas culturais do seu grupo social.

As formas de brincar em Angola são diversas e variam consoante a região, o grupo etnolinguístico e o contexto urbano ou rural. Entre as **brincadeiras tradicionais** mais comuns encontram-se jogos de movimento, jogos de regras simples, brincadeiras cantadas e jogos simbólicos.

Brincadeiras como saltos, corridas, jogos com pedras, jogos de esconder, cantar em roda e jogos de imitação de atividades adultas (como cozinhar, cuidar de bebés ou construir objetos) são amplamente descritas na literatura. Segundo Martins (2016), “as crianças angolanas recriam no brincar o quotidiano da comunidade, apropriando-se de papéis sociais e de práticas culturais” (p. 91).

O uso de materiais naturais e reciclados é uma característica marcante do brincar em Angola. É frequente a construção de brinquedos com latas, paus, arame, pneus, barro ou madeira. Esta prática estimula a criatividade, a resolução de problemas e o desenvolvimento motor. Para Kishimoto (2011), a construção de brinquedos a partir de materiais do quotidiano favorece a imaginação e a autonomia da criança.

**A oralidade** ocupa um lugar central no brincar tradicional angolano. Cantigas, lengalengas, histórias e jogos rítmicos acompanham muitas brincadeiras infantis, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem, da memória e da identidade cultural. Neto (2014) sublinha que “as canções e jogos orais desempenham um papel fundamental na socialização e na transmissão de saberes culturais” (p. 67).

**A música e o ritmo** estão frequentemente associados ao movimento corporal, promovendo simultaneamente o desenvolvimento motor e a expressão emocional. Estas práticas reforçam o sentimento de pertença ao grupo e a valorização da cultura local.

**No contexto educativo**, particularmente na educação pré-escolar, o brincar assume um papel cada vez mais reconhecido como estratégia pedagógica. Contudo, como referem D'Ávila, et al. (2019), “persistem desafios significativos na valorização do brincar como eixo estruturante das práticas educativas, sobretudo devido à escassez de recursos e formação específica” (p. 12).

Apesar destas limitações, observa-se uma valorização progressiva das brincadeiras tradicionais nos contextos educativos, como forma de promover aprendizagens significativas e culturalmente relevantes. Esta valorização é particularmente importante em contextos de educação inclusiva, uma vez que o brincar tradicional pode ser adaptado às diferentes capacidades das crianças, favorecendo a participação e a inclusão.

**O brincar em Angola** constitui uma expressão viva da cultura e das tradições locais, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. As formas tradicionais de brincar promovem competências cognitivas, motoras, sociais e emocionais, ao mesmo tempo que transmitem valores comunitários e identitários. Reconhecer e valorizar o brincar tradicional angolano nos contextos familiar e educativo é essencial para uma educação culturalmente sensível, inclusiva e promotora do desenvolvimento infantil.

## 2.4. O Brincar em Crianças com PEA

### 2.4.1. *Características do brincar em crianças com PEA*

O brincar é uma atividade central no desenvolvimento infantil, constituindo um meio privilegiado de aprendizagem, comunicação e interação social. Nas crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), o brincar assume características particulares, refletindo o perfil específico de desenvolvimento destas crianças, sobretudo ao nível da comunicação, da interação social e da flexibilidade comportamental.

A literatura científica reconhece que o brincar em crianças com PEA pode diferir do brincar típico, não apenas em termos de forma, mas também de função. No entanto, estas diferenças

não devem ser interpretadas como ausência de capacidade lúdica, mas antes como expressão de modos distintos de explorar, compreender e relacionar-se com o mundo.

Uma das áreas mais frequentemente afetadas no brincar de crianças com PEA é o **brincar simbólico**. Enquanto no desenvolvimento típico o jogo simbólico emerge por volta dos 2 anos e se torna progressivamente mais elaborado, nas crianças com PEA este tipo de brincar encontra-se frequentemente limitado, repetitivo ou ausente.

Segundo Jean Piaget, o jogo simbólico permite à criança assimilar a realidade aos seus esquemas mentais, afirmando que “o jogo simbólico é uma forma de assimilação do real ao eu” (Piaget, 1962, p. 147). No caso das crianças com PEA, esta assimilação simbólica pode revelar-se menos flexível, manifestando-se através de brincadeiras estereotipadas ou centradas em propriedades sensoriais dos objetos.

Investigadores como Uta Frith referem que as dificuldades no brincar simbólico estão relacionadas com limitações na compreensão do mundo social. A autora sublinha que as dificuldades no jogo simbólico refletem problemas mais amplos na imaginação social (Frith, 2003).

É também frequente observar um predomínio do **brincar funcional ou repetitivo**, como alinhar objetos, girar rodas ou repetir ações de forma insistente. Embora estas formas de brincar possam parecer pouco funcionais, a investigação atual reconhece que podem desempenhar funções autorregulatórias e sensoriais importantes para a criança.

O brincar constitui um contexto privilegiado para o desenvolvimento da interação social; contudo, nas crianças com PEA, esta dimensão encontra-se frequentemente comprometida. Dificuldades na atenção conjunta, na partilha de interesses e na reciprocidade sócio emocional influenciam a forma como estas crianças participam em brincadeiras com pares.

Segundo Catherine Lord e colaboradores, as crianças com autismo apresentam dificuldades em iniciar e manter interações lúdicas com os pares, particularmente em brincadeiras que exigem negociação social (Lord et al., 2018). Estas dificuldades podem conduzir ao isolamento social ou à preferência por brincadeiras solitárias.

Contudo, é fundamental reconhecer que muitas crianças com PEA demonstram interesse em brincar com os outros, ainda que não disponham das competências necessárias para o fazer de

forma eficaz. Como refere Frith (2020), as dificuldades sociais no autismo não resultam de desinteresse, mas de uma forma diferente de compreender o mundo social.

#### *2.4.2. Brincar livre e brincar estruturado*

O brincar constitui um eixo central do desenvolvimento infantil e assume particular relevância no contexto das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). A literatura distingue, de forma conceptual e pedagógica, o **brincar livre** e o **brincar estruturado**, reconhecendo que ambos desempenham papéis complementares no desenvolvimento da criança. No caso das crianças com PEA, estas modalidades de brincar assumem especificidades próprias, exigindo mediação intencional e ajustada às necessidades individuais.

De acordo com Uta Frith, o autismo caracteriza-se por “uma forma diferente de compreender e responder ao mundo social” (Frith, 2020, p. 45), o que se reflete diretamente na forma como a criança brinca, interage e atribui significado às experiências lúdicas.

**O brincar livre** caracteriza-se pela iniciativa da própria criança, pela ausência de objetivos previamente definidos e pela exploração espontânea de materiais e contextos. No desenvolvimento típico, esta forma de brincar favorece a criatividade, a autonomia e a autorregulação emocional. Nas crianças com PEA, o brincar livre pode assumir formas diferenciadas, frequentemente marcadas pela repetição, pela exploração sensorial e por interesses restritos.

Segundo Jean Piaget, o brincar permite à criança assimilar a realidade aos seus esquemas mentais, afirmando que “o jogo é a forma privilegiada de assimilação funcional da realidade” (Piaget, 1962, p. 145). No caso das crianças com PEA, esta assimilação pode ocorrer de forma menos flexível, traduzindo-se em brincadeiras repetitivas ou centradas em propriedades específicas dos objetos.

A investigação contemporânea reconhece que estas formas de brincar livre não devem ser desvalorizadas. Conforme salientam Schreibman et al. (2015), o brincar espontâneo em crianças com PEA pode desempenhar funções importantes de autorregulação sensorial e emocional, constituindo um ponto de partida fundamental para a intervenção.

Contudo, o brincar livre em crianças com PEA tende a ser mais solitário e menos simbólico. Frith (2003) refere que as limitações no jogo simbólico refletem dificuldades mais amplas na imaginação social, o que pode restringir as oportunidades de interação com os pares.

O **brincar estruturado** caracteriza-se pela presença de objetivos definidos, organização prévia do ambiente, seleção intencional de materiais e mediação ativa do adulto. Esta forma de brincar tem sido amplamente utilizada em contextos educativos e terapêuticos com crianças com PEA, devido à sua previsibilidade e clareza de expectativas.

Segundo Sally Rogers e Dawson, as crianças com autismo beneficiam de contextos de aprendizagem estruturados, previsíveis e baseados na interação (Rogers & Dawson, 2010). O brincar estruturado permite promover competências específicas, como a atenção conjunta, a imitação, a comunicação funcional e o jogo simbólico emergente.

Abordagens evolucionais e naturalistas defendem que o brincar estruturado deve manter uma base lúdica e significativa para a criança. Schreibman et al. (2015) sublinham que as intervenções eficazes no autismo combinam estrutura com responsividade às iniciativas da criança, evitando práticas excessivamente diretivas ou mecânicas.

O brincar estruturado revela-se particularmente eficaz na introdução gradual de regras sociais, na promoção da interação com pares e na ampliação das formas de brincar, funcionando como um mediador entre o brincar repetitivo e o brincar simbólico.

A literatura científica defende que o **brincar livre** e o **brincar estruturado** não devem ser entendidos como abordagens opostas, mas **como estratégias complementares**. No caso das crianças com PEA, a articulação entre ambas permite respeitar a iniciativa e os interesses da criança, ao mesmo tempo que promove novas aprendizagens e formas de interação.

Inspirando-se na perspectiva sociocultural de Lev Vygotsky, o adulto assume um papel mediador, criando oportunidades para que a criança, através do brincar, atue “acima do seu nível habitual de desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, p. 102). Assim, o brincar estruturado pode apoiar e expandir o brincar livre, promovendo progressivamente maior flexibilidade, simbolização e interação social.

O equilíbrio entre estas modalidades é particularmente relevante na faixa etária dos 0 aos 6 anos, período em que o brincar constitui o principal meio de desenvolvimento e aprendizagem.

### *2.4.3. O brincar como meio de intervenção nas crianças com PEA*

A investigação científica tem demonstrado que o brincar pode ser um meio privilegiado de intervenção nas crianças com PEA, sobretudo na primeira infância. Intervenções baseadas no brincar procuram promover a comunicação funcional, a interação social, a flexibilidade cognitiva e a autorregulação emocional.

Segundo Sally Rogers e Dawson, o brincar partilhado constitui um contexto natural e motivador para promover aprendizagens significativas em crianças pequenas com autismo (Rogers & Dawson, 2010). Estas abordagens valorizam o interesse da criança, a interação com o adulto e a aprendizagem em contextos naturais.

As intervenções de desenvolvimento e naturalistas defendem que o brincar deve ser adaptado ao nível de desenvolvimento da criança, respeitando as suas preferências e ritmos. Schreibman et al. (2015) referem que as intervenções baseadas no brincar promovem ganhos significativos na comunicação social e no envolvimento das crianças com PEA.

### *2.4.4. O papel do educador, terapeuta e família no brincar*

O papel do adulto — pais, educadores ou terapeutas — é central na mediação do brincar com crianças com PEA. O adulto atua como facilitador, modelando comportamentos, ampliando oportunidades de interação e ajudando a criança a atribuir significado às experiências lúdicas. Cabe-lhe observar os interesses da criança, organizar o ambiente, modelar comportamentos lúdicos e promover a participação ativa, sem substituir a iniciativa da criança.

Segundo Winnicott, ““é no brincar, e apenas no brincar, que o indivíduo pode ser criativo e utilizar a totalidade da sua personalidade” (Winnicott, 1975, p. 79). No contexto da PEA, esta criatividade pode emergir de forma gradual e mediada, reforçando a importância de ambientes seguros, previsíveis e emocionalmente significativos.

Inspirando-se na perspetiva sociocultural de Lev Vygotsky, o brincar mediado permite à criança agir “acima do seu nível habitual de desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, p. 102). Esta mediação

é particularmente relevante no caso das crianças com PEA, pois possibilita a emergência de competências que não surgiriam espontaneamente.

#### *2.4.5. O brincar como promotor de inclusão em contextos educativos*

No caso das crianças com PEA, o brincar assume particular relevância para a promoção da inclusão social e educativa. As dificuldades na comunicação, na interação social e na flexibilidade comportamental, características da PEA, podem limitar a participação espontânea destas crianças em contextos sociais. O brincar, quando adequadamente mediado, constitui uma via privilegiada para ultrapassar estas barreiras.

Segundo Uta Frith, as dificuldades sociais no autismo não resultam de desinteresse, mas de uma forma diferente de compreender o mundo social (Frith, 2020). Assim, o brincar inclusivo deve ser entendido como um espaço de mediação, no qual a criança com PEA pode desenvolver competências sociais num contexto significativo e emocionalmente seguro.

A investigação evidencia que o brincar partilhado promove a participação, o sentimento de pertença e a construção de relações entre crianças com e sem PEA. Sally Rogers e Dawson sublinham que o brincar socialmente mediado constitui um contexto natural para promover a comunicação e a interação em crianças com autismo (Rogers & Dawson, 2010). Estas interações favorecem o desenvolvimento de competências psicossociais essenciais à inclusão.

O adulto — educador, professor ou terapeuta — desempenha um papel central na promoção do brincar inclusivo. Cabe-lhe organizar ambientes lúdicos acessíveis, adaptar materiais, facilitar interações entre pares e valorizar as iniciativas da criança com PEA. O brincar inclusivo não implica a uniformização das experiências, mas antes o reconhecimento da diversidade e a criação de oportunidades de participação significativa.

Segundo Kishimoto (2011), o brincar inclusivo respeita as diferenças individuais e promove a convivência, a cooperação e o respeito mútuo. Deste modo, o brincar contribui não só para o desenvolvimento psicossocial da criança com PEA, mas também para a construção de atitudes inclusivas por parte do grupo.

## CAPÍTULO III – METODOLOGIA DO ESTUDO

### 3.1. Tipo de estudo

Este estudo, tal como já descrito no Capítulo de Introdução, tem como objetivo “*Compreender a percepção de educadores, terapeutas e pais sobre o papel do brincar no desenvolvimento e na inclusão de crianças com PEA na infância em Luanda*”

Nesse sentido, procura-se responder à seguinte pergunta de investigação: *Como educadores, terapeutas e pais em Luanda entendem o papel do brincar na promoção do desenvolvimento e da inclusão de crianças com perturbação do espectro do autismo?*

O presente estudo caracteriza-se como empírico, descritivo e exploratório, em linha com os objetivos propostos e com a natureza do fenómeno investigado.

Trata-se, primeiro, de um estudo empírico, uma vez que se baseia na recolha direta de dados junto de participantes que vivenciam, de forma concreta, a realidade em análise — educadores, terapeutas e pais / cuidadores de crianças com PEA. A investigação empírica distingue-se por assentar em dados observáveis e experienciados, permitindo uma aproximação à realidade tal como ela se manifesta nos contextos sociais e educativos. Segundo Fortin (2009), a investigação empírica consiste num processo sistemático de recolha de dados diretamente junto dos sujeitos ou do meio, com o objetivo de compreender um fenómeno. Deste modo, este tipo de estudo possibilita a obtenção de informações contextualizadas e fundamentadas na experiência real dos participantes.

O estudo assume igualmente um carácter descritivo, na medida em que se propõe descrever e analisar as percepções, práticas e desafios associados ao uso do brincar como estratégia de desenvolvimento e inclusão de crianças com PEA. Os estudos descritivos têm como finalidade principal retratar as características de determinado fenómeno ou população, sem a intenção de estabelecer relações de causalidade. De acordo com Gil (2017), a pesquisa descritiva tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenómeno. Assim, este estudo procura compreender como o brincar é percebido e utilizado pelos

diferentes intervenientes no processo educativo e terapêutico, bem como os obstáculos encontrados na sua implementação.

Adicionalmente, o estudo apresenta uma natureza exploratória, uma vez que o tema em análise — o brincar como estratégia de desenvolvimento e inclusão de crianças com PEA na infância, no contexto angolano — ainda se encontra pouco investigado do ponto de vista científico. Os estudos exploratórios são particularmente indicados quando há escassez de conhecimento sistematizado sobre determinado fenómeno, permitindo ao investigador adquirir maior familiaridade com o problema e delinear futuras investigações. Segundo Gil (2017), os estudos exploratórios são apropriados quando o pesquisador tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito.

Neste sentido, a natureza exploratória do presente estudo justifica-se pela necessidade de compreender uma realidade ainda pouco documentada em Angola, contribuindo para a produção de conhecimento científico contextualizado. Conforme referem Quivy e Campenhoudt (2017), a investigação exploratória permite abrir pistas de reflexão e formular questões de investigação mais precisas, constituindo uma etapa fundamental em áreas emergentes de estudo.

Desta forma, a combinação das dimensões empírica, descritiva e exploratória revela-se coerente com os objetivos do estudo, permitindo não apenas descrever e compreender as perceções dos participantes, mas também lançar bases para futuras investigações e intervenções no domínio da inclusão de crianças com PEA através do brincar.

### 3.2. Abordagem metodológica

O presente estudo enquadra-se numa abordagem qualitativa, uma vez que tem como principal objetivo compreender as perceções, experiências e significados atribuídos por educadores, terapeutas e pais ao brincar como estratégia de desenvolvimento e inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) em Luanda, Angola.

A investigação qualitativa permite explorar fenómenos complexos e contextualizados, privilegiando a compreensão aprofundada das realidades sociais a partir da perspetiva dos

próprios participantes. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa ocupa-se do universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, sendo especialmente adequada quando se pretende analisar práticas educativas, processos de inclusão e vivências familiares.

Tendo em conta o contexto angolano, onde o tema do autismo e das estratégias inclusivas ainda é pouco investigado de forma sistemática, a abordagem qualitativa revela-se pertinente para captar a realidade vivida pelos diferentes intervenientes, respeitando as especificidades socioculturais e institucionais do país.

### 3.3. Contexto do estudo

O estudo foi desenvolvido no contexto angolano, mais concretamente na província de Luanda, onde se verifica uma maior concentração de serviços educativos, terapêuticos e associações de apoio a crianças com PEA e às suas famílias, na sua maioria privados. Este contexto caracteriza-se por limitações ao nível do diagnóstico precoce, da formação especializada e da implementação de práticas inclusivas, o que reforça a pertinência do estudo. Neste sentido, o estudo foi circunscrito aos educadores, terapeutas e pais / cuidadores de crianças em ensino pré-escolar em Luanda, maioritariamente privado.

Adicionalmente o contexto angolano caracteriza-se por especificidades culturais, que, por um lado são adversas ao entendimento e aceitação de crianças com necessidades específicas, em particular das portadoras de PEA (associando-as muitas vezes ao feiticismo, castigos espirituais, maldições familiares ou influência de espíritos) e, por outro lado, são profícuas em alternativas tradicionais do brincar.

O referido contexto cultural foi particularmente desafiante para este estudo, tendo resultado numa fraca participação dos pais na resposta ao questionário.

Em sentido oposto, tal como já foi descrito neste estudo, as brincadeiras tradicionais em Angola, surgem frequentemente em espaços comunitários — quintais, ruas, pátios escolares ou terrenos abertos — e envolvem crianças de diferentes idades, promovendo a cooperação e a

aprendizagem entre elas. Neste sentido, o brincar, neste contexto, reforça a sua capacidade inclusiva e de desenvolvimento.

### 3.4. Participantes - Caracterização da Amostra

Como já referido, este estudo tem como objetivo “*Compreender a percepção de educadores, terapeutas e pais sobre o papel do brincar no desenvolvimento e na inclusão de crianças com PEA na infância em Luanda*”. Neste sentido, os participantes do estudo incluem três grupos diretamente envolvidos no desenvolvimento e inclusão de crianças com PEA, em Luanda:

- Educadores de infância;
- Terapeutas (terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais e psicólogos);
- Pais ou cuidadores de crianças diagnosticadas com PEA.

A seleção dos participantes foi realizada através de amostragem intencional, a partir de instituições de ensino pré-escolar e centros de terapias maioritariamente privados, em Luanda, previamente selecionados, considerando como critério principal o contacto direto e regular com crianças (até aos 6 anos) com PEA. Deste modo, com base no referido critério, foram convidados a participar, por telefone e mail (cujo modelo constitui o **anexo 1**), educadores, terapeutas e pais / cuidadores, afetos ou relacionados com 11 (onze) instituições pré-escolares e 8 (oito) centros de terapias, todos de Luanda.

Note-se que, para além da referência específica ao âmbito do estudo, sobre “o papel do brincar no desenvolvimento global e na inclusão de crianças com Espectro de Autismo em Luanda”, nos mails de abordagem aos inquiridos, bem como nos telefonemas que lhe foram dirigidos, há uma nota inicial de enquadramento no questionário que delimita o escopo da amostra, nos seguintes termos “Este inquérito destina-se exclusivamente a pessoas que, trabalhando com crianças ou tenham filhos, em idade pré-escolar, lidem com crianças com perturbação do espectro de autismo (PEA).” Nesse sentido, as respostas ao inquérito demonstraram que 100% dos inquiridos lidavam com crianças com PEA há mais de 1 ano, dos quais cerca de 89% responderam que lidavam com estas crianças há mais de 6 anos.

Segundo Fortin (2009), a amostragem intencional é adequada em estudos qualitativos, pois privilegia a riqueza e profundidade da informação recolhida, em detrimento da representatividade estatística. Neste tipo de amostragem, os participantes são escolhidos de forma intencional pelo investigador, com base em critérios previamente definidos e diretamente relacionados com os objetivos da investigação. Segundo Gil (2017), a amostragem intencional consiste na seleção de elementos que, a juízo do pesquisador, apresentam características relevantes para o estudo.

Na investigação qualitativa, não se pretende alcançar representatividade estatística da população, mas sim selecionar sujeitos que possuam experiências, conhecimentos e vivências significativas acerca do fenómeno em estudo. Fortin (2009) refere que, na pesquisa qualitativa, a seleção dos participantes baseia-se na sua capacidade de fornecer informações ricas e pertinentes sobre o fenómeno estudado, o que torna a amostragem intencional particularmente adequada a este tipo de abordagem.

A fundamentação da escolha desta técnica de amostragem prende-se com a natureza específica do fenómeno investigado. O brincar como estratégia de desenvolvimento e inclusão de crianças com PEA é uma realidade vivenciada por um grupo restrito de pessoas, diretamente envolvidas no quotidiano destas crianças. Neste sentido, Minayo (2014) defende que a amostragem qualitativa deve privilegiar os sujeitos sociais que detêm maior vinculação com o problema investigado, permitindo uma compreensão aprofundada dos significados, práticas e desafios associados ao fenómeno.

Quivy e Campenhoudt (2017) reforçam que a amostragem intencional é apropriada quando se pretende selecionar casos que apresentem particular interesse para a investigação, permitindo compreender a lógica interna do fenómeno. Assim, esta opção metodológica possibilita explorar de forma detalhada as perceções dos educadores, terapeutas e pais sobre o papel do brincar no desenvolvimento e inclusão das crianças com PEA, no contexto angolano, mais concretamente em Luanda.

Entre as principais vantagens da amostra intencional, destaca-se a riqueza e profundidade dos dados obtidos, uma vez que os participantes são selecionados por possuírem contacto direto e experiência prática com o objeto de estudo. Esta técnica permite ainda maior flexibilidade na seleção dos participantes e uma adequação mais precisa aos objetivos da investigação (Lakatos & Marconi, 2017). Contudo, importa reconhecer as suas limitações, nomeadamente a

impossibilidade de generalizar os resultados para a totalidade da população, uma vez que não se trata de uma amostra estatisticamente representativa. Conforme sublinha Gil (2017), os resultados obtidos devem ser interpretados à luz do contexto em que foram produzidos.

No âmbito do presente estudo, a utilização da amostragem intencional revela-se adequada e coerente com os objetivos propostos, permitindo recolher dados relevantes, contextualizados e aprofundados sobre o uso do brincar como estratégia de desenvolvimento e inclusão de crianças com PEA. Esta opção metodológica contribui para uma compreensão mais sólida do fenómeno no contexto angolano, mais concretamente em Luanda, constituindo uma base importante para futuras investigações e intervenções na área da educação inclusiva e do desenvolvimento infantil.

Assim sendo, muito embora se tenha preestabelecido, como marco, uma amostra intencional de 20 elementos representativos de cada uma das categorias-alvo e não obstante o esforço descrito no segundo parágrafo desta secção, as respostas ficaram aquém do expectável. Deste modo, as respostas obtidas consubstanciam uma amostra intencional constituída por 27 (vinte e sete) participantes da área de Luanda, distribuídos pelos seguintes subconjuntos:

1. Educadores de infância, 14 (catorze) participantes;
2. Terapeutas, 8 (oito) participantes;
3. Pais / cuidadores: apenas 5 (cinco) participantes.

No entanto, tal como já referenciado, de acordo com Fortin (1999), quando o propósito do estudo é explorar e descrever fenómenos, a dimensão da amostra poderá ser reduzida. Pelo que, nos estudos exploratórios de natureza qualitativa, (em que o objetivo é a descoberta de novos conhecimentos num certo domínio) pequenas amostras são suficientes para obter informações sobre o fenómeno em estudo.

Assim sendo, a amostra à qual o inquérito por questionário foi aplicado é constituída por 27 participantes (educadores, terapeutas e pais / cuidadores), todos do sexo feminino, com idades, maioritariamente, superiores aos 25 anos (cerca de 89%).

### 3.5. Instrumento de recolha de dados

No processo de recolha de dados, optou-se pela utilização do inquérito por questionário, por se tratar de uma técnica adequada e eficaz para obter informações junto dos participantes, permitindo analisar de forma sistemática as perceções de educadores, terapeutas e pais, relativamente ao brincar como estratégia de desenvolvimento e inclusão de crianças com PEA em Luanda.

O inquérito por questionário constitui uma técnica muito utilizada nas ciências sociais e educativas, sobretudo quando se pretende recolher dados de forma estruturada e comparável. Segundo Serafim (2007), “um inquérito por questionário é um conjunto de questões sobre um problema, previamente elaboradas, para serem respondidas por um determinado sujeito, por escrito ou oralmente” (p. 157). A construção deste instrumento exige rigor metodológico, uma vez que a clareza e adequação das questões influenciam diretamente a qualidade dos dados obtidos.

Neste sentido, a elaboração do questionário foi realizada com particular cuidado, tendo em conta o alerta de Ghiglione e Matalon, citados por Serafim (1992), quando afirmam que “a construção do questionário e a formulação das questões constituem uma fase crucial do desenvolvimento de um inquérito, pois qualquer erro, inépcia ou ambiguidade repercutir-se-á na totalidade das operações ulteriores, até às conclusões finais” (p. 119).

Assim, procurou-se formular questões claras, objetivas e diretamente relacionadas com a problemática em estudo. Com estas questões, pretendeu-se compreender até que ponto o brincar é reconhecido como elemento-chave não apenas na prática pedagógica dos educadores e terapeutas, mas também como estratégias fundamentais para o desenvolvimento global e a inclusão educativa e social das crianças com PEA.

Neste sentido, o questionário comum aos 3 (três) grupos (educadores, terapeutas e pais / cuidadores), que constitui o **anexo 2** deste trabalho, é composto por 20 questões, distribuídas por 6 (seis) secções, designadamente:

1. **Dados de identificação**, com 5 (cinco) questões que permitissem conhecer, relativamente a cada um:

- a. O grupo a que pertencia;
  - b. O sexo;
  - c. A idade;
  - d. As habilitações literárias;
  - e. Os anos de experiência com crianças com PEA.
2. **O brincar no desenvolvimento infantil** (sem necessidades específicas), com 3 (três) questões, onde se procurou aferir as percepções quanto:
- a. À eficácia do brincar como ferramenta para o desenvolvimento das crianças;
  - b. À tipologia de brincadeiras, e sua frequência, utilizada para promover o desenvolvimento das crianças;
  - c. À tipologia de competências, e sua frequência, que as crianças mais desenvolvem através do brincar;
3. **O brincar em crianças com PEA**, com 3 (três) questões, onde se pretendeu captar:
- a. Informação quanto à utilização, ou não, de brincadeiras específicas para promover o desenvolvimento de crianças com PEA;
  - b. As percepções quanto:
    - i. Aos principais benefícios do brincar no desenvolvimento das crianças com PEA;
    - ii. Às estratégias mais eficazes para o envolvimento de crianças com PEA em brincadeiras.
4. **Métodos e estratégias de abordagem do brincar em crianças com PEA**, com 2 (duas) questões, destinadas exclusivamente a profissionais (educadores e terapeutas), onde se procurou colher as práticas de cada um, quanto a:
- a. Métodos ou abordagens mais utilizados para integrar o brincar nas práticas de ensino ou terapia;

- b. Técnicas mais frequentes para adaptar as brincadeiras às necessidades das crianças com PEA.

**5. O impacto do brincar na inclusão de crianças com PEA e na redução do estigma sobre estas**, com 3 (três) questões, em que se pretendeu aferir as perceções sobre:

- a. Se o envolvimento de crianças com PEA em brincadeiras com crianças sem este espectro é determinante para a sua inclusão e qual a tipologia de brincadeiras mais adequada para esse efeito. Esta pergunta também se destinou exclusivamente a profissionais;
- b. A observação, ou não, de mudanças nas atitudes das crianças sem o espectro e nas suas comunidades, resultantes do seu envolvimento em brincadeiras com crianças com PEA;
- c. O brincar pode ajudar a reduzir o estigma associado ao autismo na sociedade.

**6. Desafios no uso do brincar como ferramenta de desenvolvimento e inclusão em Angola**, com 3 (três) questões onde procurou colher as perceções sobre:

- a. Os desafios que mais impactam no uso do brincar como ferramenta de desenvolvimento de crianças com PEA em Angola;
- b. Se a sociedade angolana pode melhorar o apoio ao desenvolvimento e inclusão de crianças com PEA através do brincar e quais as medidas mais adequadas para o efeito;
- c. A principal recomendação para melhorar o uso do brincar como ferramenta de inclusão e desenvolvimento de crianças com PEA.

Foi colocada uma última questão livre, para comentários adicionais sobre o tema.

### 3.6. Procedimentos de recolha e análise de dados

A escolha do inquérito por questionário deveu-se ainda à necessidade de facilitar a comunicação com os inquiridos. Neste sentido, os questionários foram aplicados por via online, através da plataforma Google Forms, assegurando maior acessibilidade e resposta mais ágil por parte dos diferentes participantes convidados. Para o efeito, foi disponibilizado a estes, o link de acesso ao questionário, através do mail referido em 3.4 (2º parágrafo), ou por WhatsApp. Sempre que solicitado foi prestado apoio técnico aos participantes na utilização da plataforma.

Deste modo, o recurso à ferramenta Google Forms, permitiu automatizar a recolha dos dados, já que os formulários respondidos ficaram instantaneamente armazenados e disponíveis online, no link disponibilizado para o efeito, na referida plataforma.

O recurso à referida plataforma permitiu igualmente organizar e sistematizar os dados automaticamente, facilitando a análise e a interpretação dos resultados obtidos.

### 3.7. Considerações éticas

Foram respeitados todos os princípios éticos da investigação científica, nomeadamente o respeito pelo RGPD (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados). Os participantes foram informados sobre os objetivos do estudo, a natureza voluntária da sua participação e a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados.

Nesse sentido, a formulação e a colocação do questionário, por meio da plataforma Google Forms, assegurou, a confidencialidade e o anonimato. Com efeito, não se colocou nenhum dado pessoal, que permitisse a identificação de cada inquirido ou das instituições onde trabalhavam. De igual modo, o recurso à plataforma Google Forms, que permite o preenchimento online do inquérito, sem referência a qualquer endereço de email, ou outro, assegura o desconhecimento da identificação de cada um dos inquiridos. Adicionalmente, o acesso ao questionário nesta plataforma está vedado a quem tiver recebido o link por parte da autora deste estudo.

Segundo Fortin (2009), o respeito pelos princípios éticos é essencial para assegurar a credibilidade da investigação e a proteção dos direitos dos participantes.

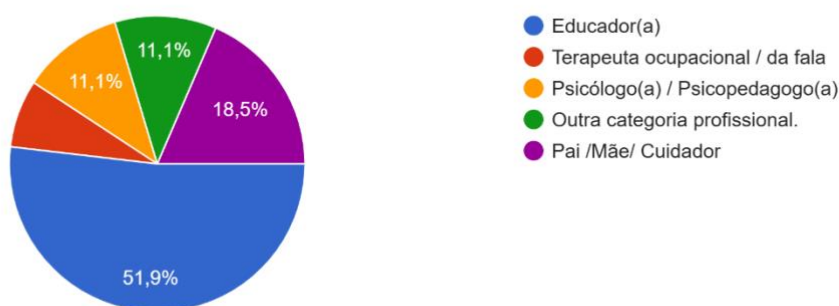
## CAP IV – ANÁLISE DOS DADOS

### 4.1. Análise dos dados de identificação

**Figura 1**

1. Em que qualidade responde a este inquérito? Por favor marque, apenas um deles

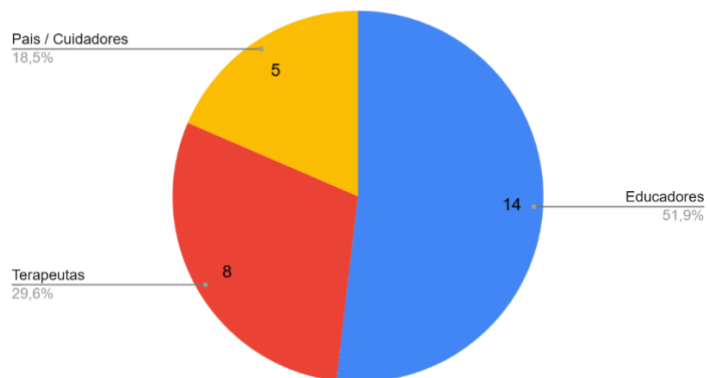
27 respostas



No que se refere à qualidade em que cada participante respondia ao inquérito, embora o questionário permitisse 5 (cinco) categorias possíveis (conforme Figura 1), por uma questão de método optou-se por agrupar os terapeutas ocupacionais e da fala, os psicólogos e os psicopedagogos, bem como os outros, numa única categoria de terapeutas. Deste modo distinguem-se, para efeito de análise neste trabalho, as 3 (três) mencionadas categorias: (i) Educadores de infância, (ii) Terapeutas e (iii) Pais / Cuidadores.

**Figura 1.1**

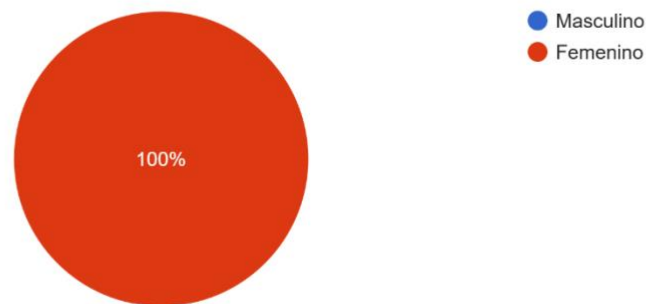
1. Em que qualidade responde a este inquérito? (agrupado)



Assim sendo, elaborou-se a Figura 1.1, já com os terapeutas agrupados, de onde se retira que os participantes no inquérito por questionário são maioritariamente educadores (de infância), 14, correspondendo a cerca de 52% da amostra, seguindo-se os terapeutas, 8 (oito), representando cerca de 30% da amostra e finalmente os pais / cuidadores, cerca de 18% da amostra.

**Figura 2**

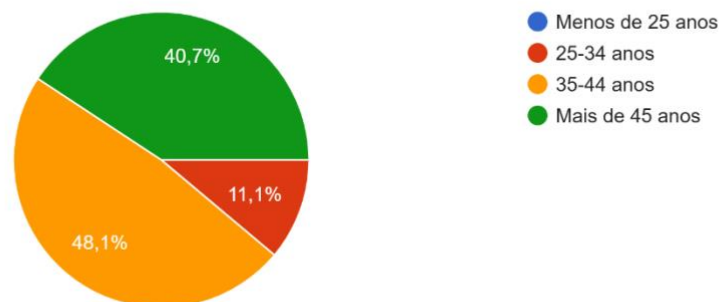
2. Sexo  
27 respostas



Tal como já referido na caracterização da amostra, e evidenciado pelo Figura 2, os participantes são todos do sexo feminino.

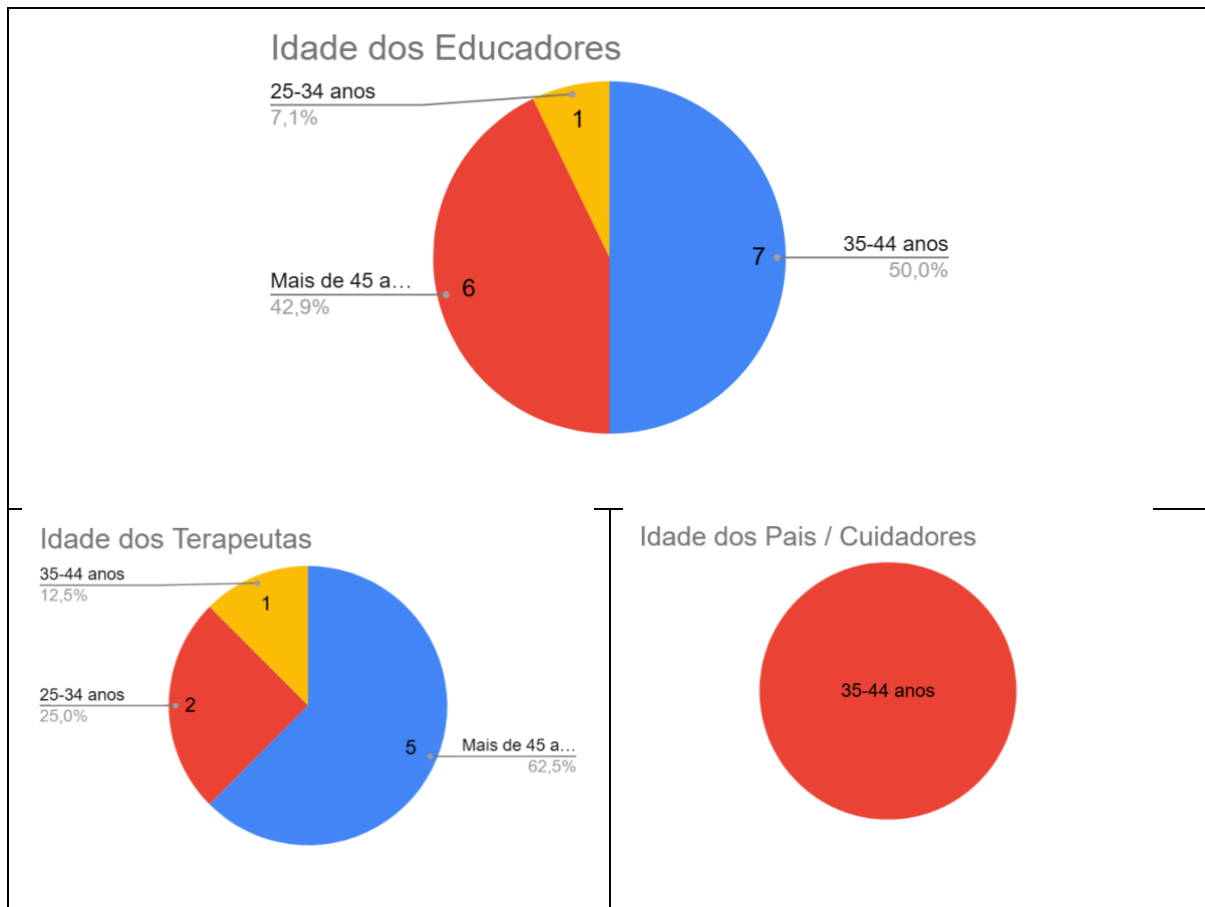
**Figura 3**

3. Idade  
27 respostas



De acordo com a figura 3, a maioria dos inquiridos, cerca de 89% (24 participantes) têm mais de 35 anos, destacando-se destes os que têm entre 35 e 44 anos (13 participantes), que representam 48,1% da amostra. Os que têm entre 25 e 34 anos (3 participantes) representam uma parte marginal da amostra, de cerca de 11%.

**Figura 3.1**

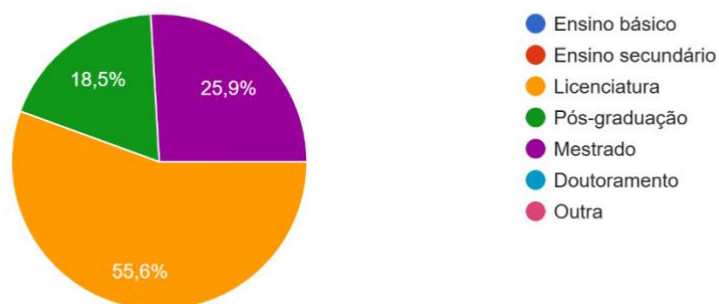


Recorrendo à figura 3.1, em que decompomos por categoria de participante, constatamos que o intervalo etário entre os 35 e os 44 anos é dominante quer nos educadores (50%), quer nos pais (100%), enquanto nos terapeutas prevalecem os que têm mais de 45 anos (62,5%), sendo este o segundo maior grupo etário dos educadores (42,9%).

**Figura 4**

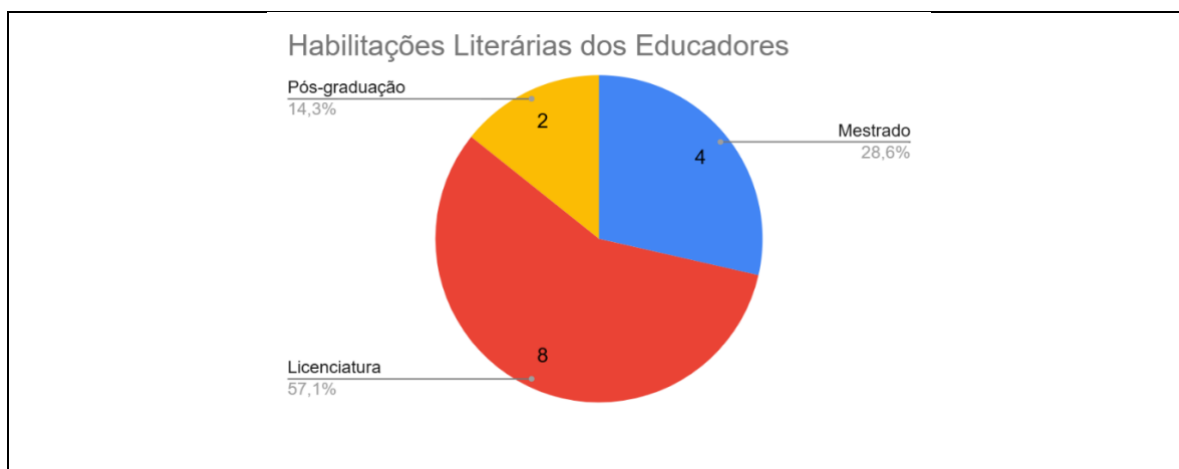
4. Habilitações Literárias. Por favor marque, apenas o grau mais elevado que possua.

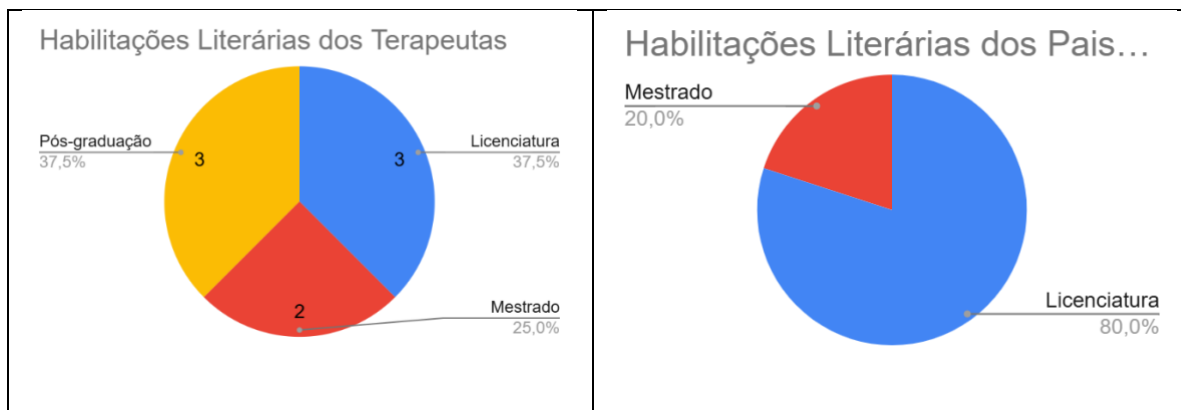
27 respostas



A maioria dos inquiridos, 15 participantes (55,6% da amostra), têm a licenciatura, enquanto 7 participantes (25,9%) possuem um mestrado e 5 participantes (18,5%) detêm uma pós-graduação.

**Figura 4.1**

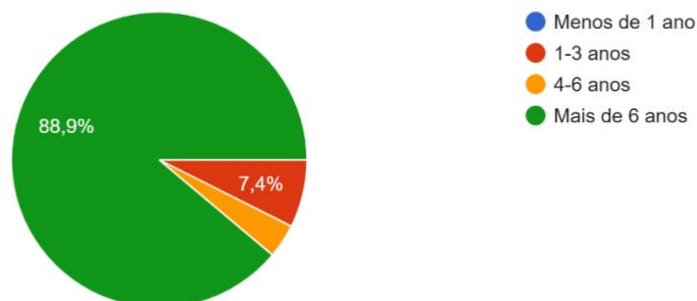




Recorrendo à segregação das habilitações literárias por subconjunto da amostra, evidenciada na figura 4.1, os licenciados predominam entre os educadores e os pais, com 57,1% e 80%, dos respectivos subconjuntos. Entre os terapeutas predominam os que detêm uma formação superior a uma licenciatura, cerca de 62,5%, entre pós-graduados (37,5%) e mestrados (25%).

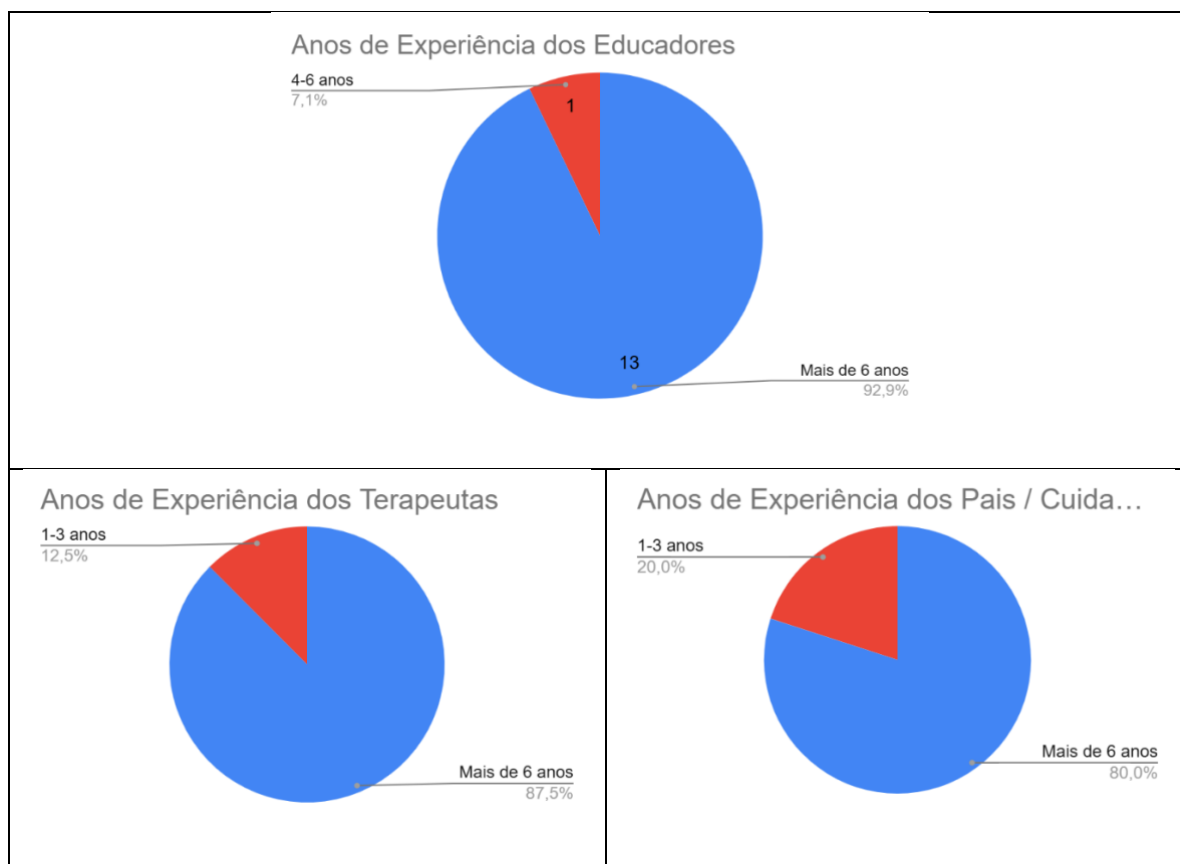
### Figura 5

5. Há quantos anos lida com crianças / ou tem filhos/ com PEA?  
27 respostas



Como decorre da leitura do Figura 5 uma maioria esmagadora dos inquiridos, 88.9%, lidam com crianças com PEA há mais de 6 anos. Recorrendo à decomposição por subconjunto, constata-se que essa percentagem é ainda maior no grupo dos educadores (cerca de 93%) e menor no grupo dos pais, onde baixa ligeiramente para 80%.

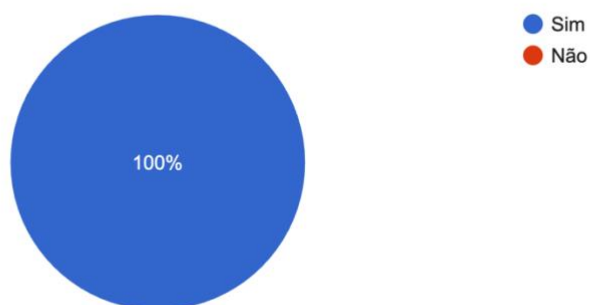
**Figura 5.1**



#### 4.2. Análise dos dados relativos à importância do brincar no desenvolvimento infantil

**Figura 6**

6. Considera que o brincar é uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento das crianças?  
27 respostas



Cem por cento dos nossos inquiridos considera que o brincar é uma ferramenta eficaz no desenvolvimento das crianças e todos justificaram o seu posicionamento.

A análise das respostas evidencia um consenso claro entre os participantes quanto à eficácia do brincar no desenvolvimento infantil. A ideia mais recorrente é que **a criança aprende naturalmente através da brincadeira**, sendo esta considerada a forma mais espontânea e eficaz de aquisição de conhecimentos.

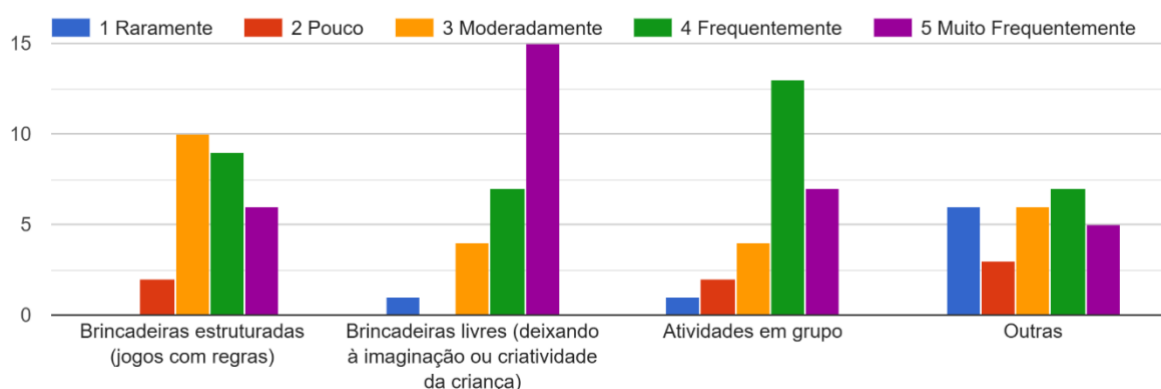
Os participantes referem de forma repetida que o brincar promove o **desenvolvimento global**, abrangendo competências cognitivas, sociais, emocionais, motoras e comunicativas. Destaca-se ainda o papel do brincar na socialização, na criatividade, na resolução de problemas, na regulação emocional e na compreensão do mundo envolvente.

Em síntese, as opiniões convergem na ideia de que o brincar constitui a **base do processo de aprendizagem**, sendo uma ferramenta essencial e indispensável para o crescimento integral da criança.

As respostas encontram-se na íntegra no anexo 3.

### Figura 7

7. Que tipos de brincadeiras utiliza para promover o desenvolvimento da criança? Por favor, numa escala de 1 a 5, indique a frequência com que utiliza cada tipo.



A figura 7 evidencia a frequência com que diferentes tipos de brincadeiras são utilizadas para promover o desenvolvimento da criança, numa escala de 1 (Raramente) a 5 (Muito

Frequentemente). Observa-se uma tendência geral para a utilização frequente ou muito frequente das atividades lúdicas, ainda que com variações entre os tipos de brincadeira.

De forma global, os dados revelam uma clara valorização do brincar como estratégia de desenvolvimento, com destaque para a brincadeira livre e as atividades em grupo, que apresentam os níveis mais elevados de utilização frequente e muito frequente. Estes resultados sugerem uma orientação pedagógica que privilegia a autonomia, a criatividade e a interação social, elementos fundamentais no desenvolvimento global da criança.

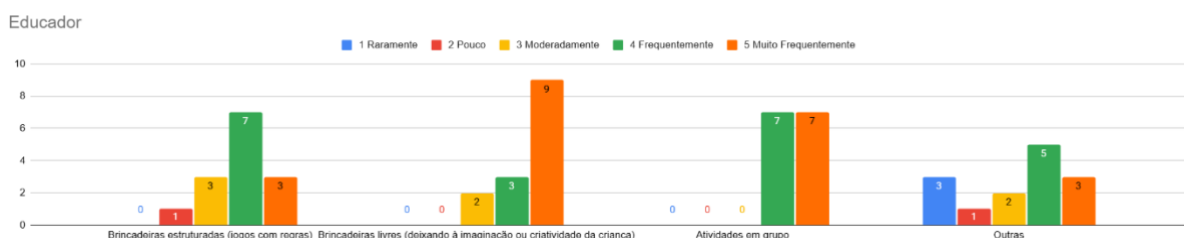
Além disso, a reduzida incidência de respostas nas categorias “Raramente” e “Pouco” reforça a ideia de que o brincar constitui uma prática consolidada entre os participantes do estudo, sendo reconhecido como instrumento relevante no contexto educativo e terapêutico.

No que se refere à descrição das brincadeiras dos que optaram por outros (pergunta em aberto), destacam-se as **brincadeiras integradas nas rotinas diárias** e os **momentos de exploração do meio envolvente**, como passeios ao ar livre, permitindo à criança descobrir objetos, seres e contextos naturais. De forma transversal, evidencia-se a preocupação em colocar a criança no centro do processo de aprendizagem, promovendo autonomia e envolvimento ativo.

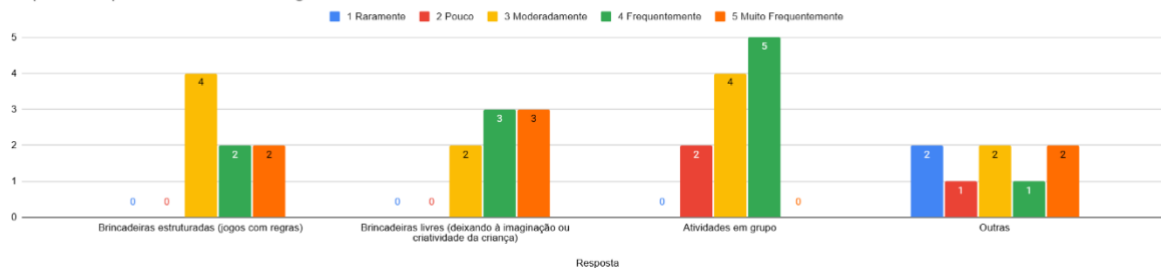
Em síntese, as sugestões mais recorrentes apontam para a combinação entre **brincadeiras estruturadas, brincadeira livre, atividades sensoriais e exploração do meio**, sempre adaptadas às necessidades e interesses da criança.

As respostas à pergunta em aberto encontram-se na íntegra no anexo 4.

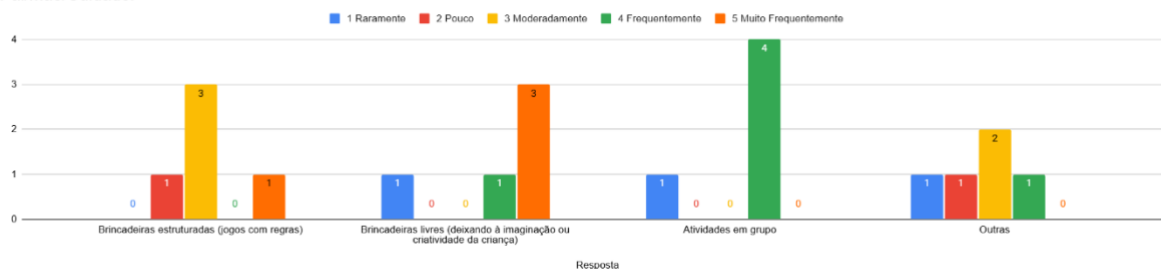
**Figura 7.1**



Terapeuta Ocupacional da fala/ Psicólogo/ Outro



Pai/Mãe/Cuidador



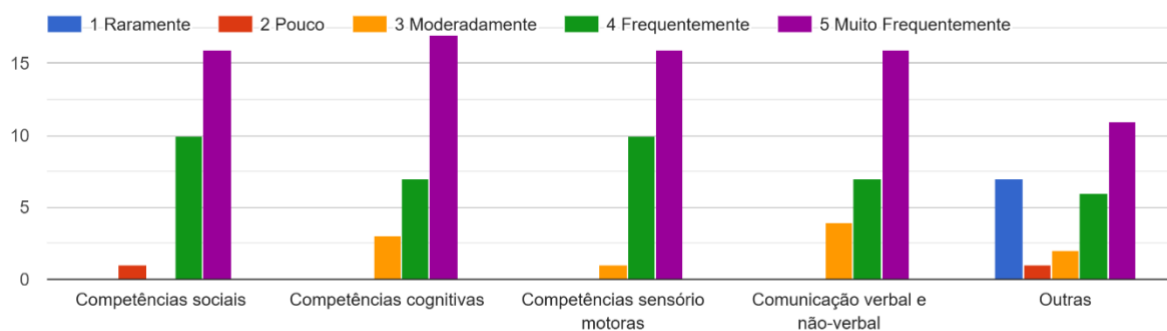
Recorrendo à decomposição dos dados por subconjunto, no caso dos educadores deteta-se uma pequena nuance. Com efeito, embora se mantenha a preferência pelas brincadeiras livres e as atividades em grupo, onde se registam os níveis mais elevados de utilização muito frequente e frequente, cerca de metade (7 educadores) também recorre frequentemente a brincadeiras estruturadas, sugerindo uma orientação pedagógica também focada no grupo / turma.

Os terapeutas concentram um maior número de respostas de utilização elevada (muito e frequentemente) nas brincadeiras livres, seguindo-se as atividades em grupo no nível de utilização frequente, seguido muito de perto pelas brincadeiras estruturadas, em que metade dos terapeutas (4), as utilizam muito frequentemente ou frequentemente. Deste modo os terapeutas apresentam uma prática muito semelhante à dos educadores.

Nos pais, observa-se uma tendência para a utilização, muito frequente ou frequente, das brincadeiras livres e das atividades em grupo, por esta ordem, refletindo uma maior preocupação com a criatividade e autonomia.

## Figura 8

8. Que competências considera que as crianças desenvolvem mais através do brincar? Por favor, numa escala de 1 a 5, indique as competências que considera que mais se desenvolvem com o brincar.



A análise da figura 8 evidencia que os participantes consideram que o brincar promove, de forma muito significativa, o desenvolvimento de diversas competências nas crianças. Observa-se uma predominância clara da categoria “5 – Muito Frequentemente” nas competências sociais, cognitivas, sensório-motoras e na comunicação verbal e não-verbal, demonstrando consenso quanto ao impacto positivo do brincar em todas estas áreas.

De forma geral, os dados demonstram que os participantes reconhecem o brincar como uma estratégia transversal e multifuncional, capaz de promover simultaneamente competências cognitivas, sociais, comunicativas e sensório-motoras. A predominância das categorias mais elevadas da escala sugere um consenso sólido sobre a importância do brincar no desenvolvimento global da criança.

Os resultados evidenciam, assim, uma percepção positiva e consistente acerca do valor pedagógico e terapêutico do brincar, reforçando a sua centralidade nas práticas educativas e interventivas.

A categoria “Outras” apresenta maior dispersão nas respostas, incluindo algumas classificações mais baixas, o que indica menor consenso relativamente a competências adicionais não especificadas. As respostas dadas a esta categoria encontram-se na íntegra no anexo 5.

Recorrendo ao desdobramento da amostra pelos 3 subconjuntos, evidenciado na figura 8.1, observamos pequenas nuances. Os educadores mantêm classificações altas em todas as competências, reconhecendo o impacto do brincar em todas elas. Os terapeutas atribuem um ligeiro menor impacto nas competências sociais, enquanto os pais concentram a sua maior

frequência de respostas no impacto do brincar nas competências sensório motoras e na comunicação verbal e não verbal. Mais do que diferentes percepções, estes dados parecem evidenciar diferentes vivências.

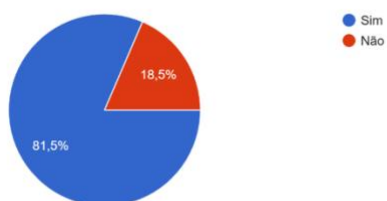
**Figura 8.1**



### 4.3. Análise dos dados referentes à importância do brincar em crianças com PEA

**Figura 9**

9. Utiliza brincadeiras específicas para promover o desenvolvimento de crianças com PEA?  
27 respostas



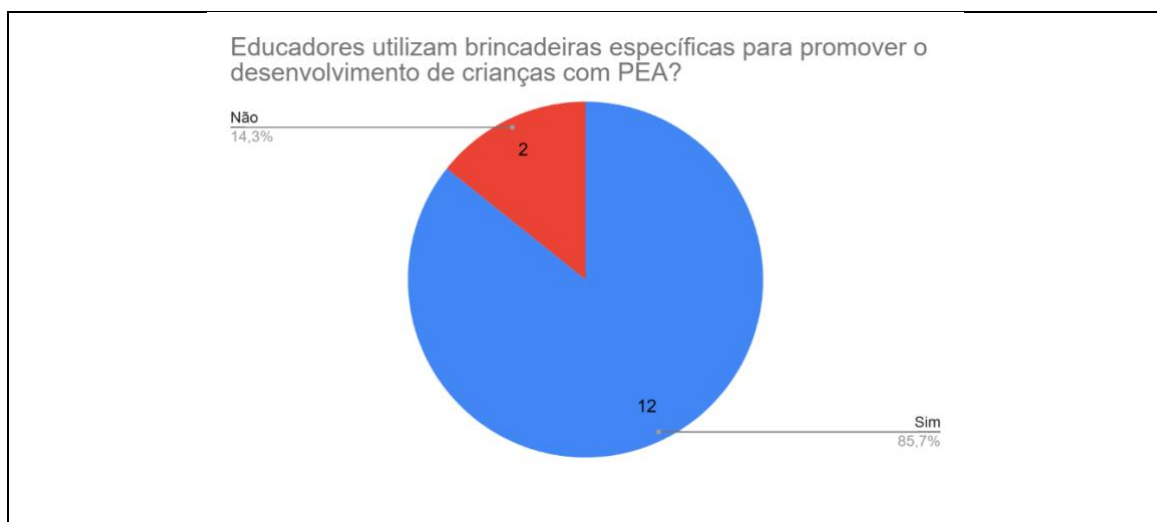
A observação da figura permite-nos dizer que 81,5% dos participantes do estudo usa brincadeiras específicas para promover o desenvolvimento nas crianças com PEA e apenas 18,5%, não usam.

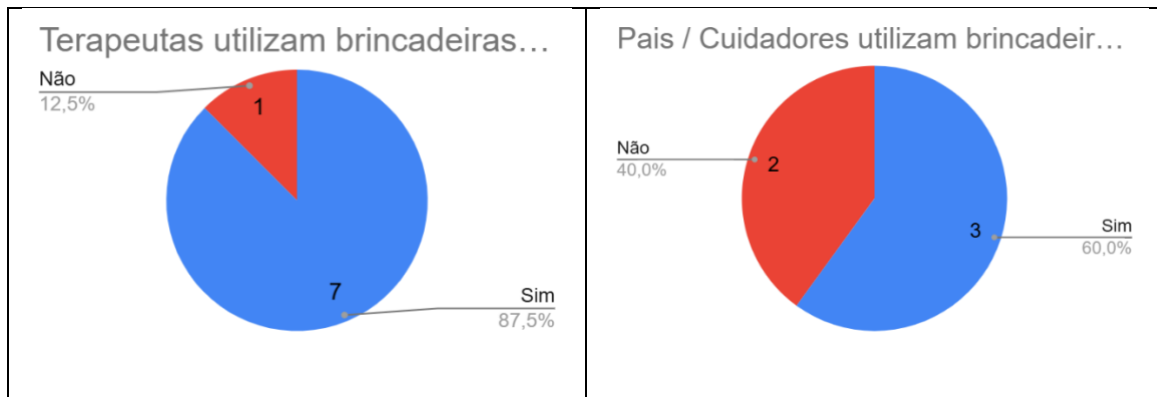
A análise das respostas dadas na questão aberta, para fundamentar a posição na questão 9, revela que entre as estratégias mais mencionadas destacam-se as brincadeiras sensoriais, os jogos de imitação, as atividades de turn-taking (troca de vez), as brincadeiras estruturadas com apoio visual, as atividades psicomotoras e o faz-de-conta adaptado. Estas práticas são justificadas pela sua eficácia na promoção da comunicação, atenção conjunta, autorregulação, interação social, coordenação motora e desenvolvimento global.

De forma transversal, os participantes sublinham a importância de seguir os interesses da criança, garantindo motivação, envolvimento e segurança emocional. É também referida a necessidade de mediação individualizada e progressiva.

Contudo, surgem algumas posições divergentes. Alguns participantes consideram que não é necessário diferenciar excessivamente as brincadeiras, defendendo a inclusão através da participação nas mesmas atividades que os pares. Outros referem limitações como a falta de recursos ou a dificuldade de adesão da criança quando não existe interesse pela atividade proposta. As respostas encontram-se na íntegra no anexo 6.

**Figura 9.1**

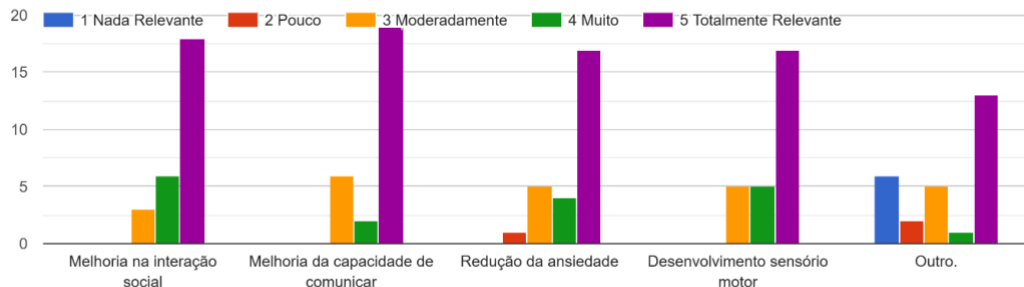




A análise da figura 9.1, com o desdobramento por subconjunto, permite-nos constatar que as posições divergentes são: 2 dos educadores, 1 dos terapeutas e 2 dos pais.

**Figura 10**

10. Quais são os principais benefícios do brincar no desenvolvimento de crianças com PEA? Por favor, numa escala de 1 a 5, indique a sua avaliação dos possíveis benefícios.



A observação da figura evidencia uma tendência clara para a valorização do brincar como estratégia impactante no desenvolvimento de crianças com PEA. No geral, verifica-se uma forte predominância da categoria “5 – Totalmente Relevante” em praticamente todos os benefícios apresentados, revelando um elevado grau de consenso entre os participantes.

Em síntese, os dados apontam para uma percepção amplamente positiva do brincar enquanto estratégia promotora de desenvolvimento global, com especial incidência nas competências sociais, emocionais e funcionais das crianças com PEA.

Com base nas respostas apresentadas, à questão complementar (aberta), verifica-se que os participantes reconhecem ainda, muitos outros benefícios do brincar no desenvolvimento de crianças com PEA. De forma recorrente, é referido que o brincar contribui para a aquisição e cumprimento de regras, promovendo competências de convivência e adaptação social. Surge igualmente com destaque o papel do brincar na autorregulação emocional, ajudando a criança a organizar emoções, gerir comportamentos e reduzir a ansiedade. Associado a esta dimensão, é referido o reforço da autoestima, motivação e autonomia, na medida em que o sucesso nas atividades lúdicas potencia a confiança e a iniciativa. As respostas encontram-se na íntegra no anexo 7.

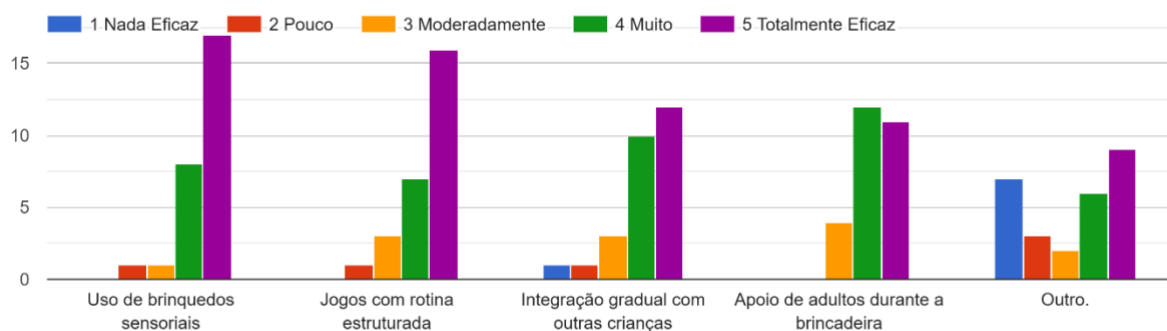
**Figura 10.1**



Analisando a figura 10.1, com o desdobramento das respostas por subconjunto, constatamos que o consenso para considerar o brincar com crianças com PEA como totalmente relevante para todos os benefícios, é maior entre os terapeutas. Os educadores dão uma ligeira relevância ao benefício na melhoria da capacidade de comunicar e no desenvolvimento sensorio motor, enquanto os pais dão particular importância à melhoria na interação social.

## Figura 11

11. Que estratégias considera mais eficazes para ajudar crianças com PEA a se envolverem nas brincadeiras? Por favor, numa escala de 1 a 5, indique a sua avaliação de eficácia de cada estratégia.



A análise do figura relativo à Questão 11 evidencia uma percepção globalmente positiva quanto à eficácia das estratégias utilizadas para promover o envolvimento de crianças com PEA nas brincadeiras. Observa-se uma predominância clara das categorias “Totalmente Eficaz” (5) e “Muito” (4) nas estratégias de uso de brinquedos sensoriais e jogos com rotina estruturada, indicando que estas são amplamente reconhecidas como particularmente eficazes. Este resultado sugere que estratégias que respeitam as necessidades sensoriais da criança e que oferecem previsibilidade e organização são consideradas fundamentais para favorecer o envolvimento e a participação ativa destas crianças nas atividades lúdicas.

Relativamente à integração gradual com outras crianças e ao apoio de adultos durante a brincadeira, verifica-se também uma avaliação maioritariamente positiva, ainda que com ligeira dispersão nas categorias intermédias. Tal pode indicar que estas estratégias são percebidas como eficazes, mas dependentes do contexto, da mediação adequada e das características individuais da criança.

A categoria “Outro” apresenta maior variabilidade nas respostas, incluindo classificações mais baixas, o que pode refletir menor consenso ou diferentes interpretações quanto à eficácia de estratégias adicionais. De forma geral, os dados apontam para a valorização de intervenções estruturadas, sensíveis às necessidades individuais e mediadas por adultos, como elementos-chave para potenciar o envolvimento lúdico destas crianças. As respostas a esta questão em aberto encontram-se na íntegra no anexo 8.

**Figura 11.1**



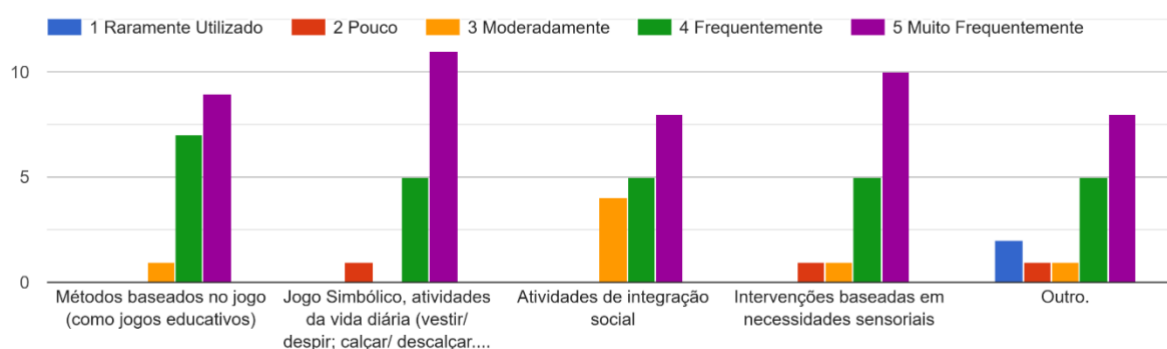
Analisando as respostas por subconjunto da amostra, constata-se que os Educadores atribuem maior eficácia ao uso de brinquedos sensoriais e de jogos com rotinas estruturadas, bem como ao apoio de adultos, para o envolvimento de crianças com PEA, em brincadeiras. São, portanto, os educadores que maioritariamente apontam estratégias que respeitam as necessidades sensoriais da criança e que oferecem previsibilidade e organização, como fundamentais para favorecer o envolvimento e a participação ativa destas crianças nas atividades lúdicas.

Os Terapeutas atribuem igual eficácia ao uso de brinquedos sensoriais e de apoio de adultos durante a brincadeira, seguindo-se de perto os jogos com rotina estruturada. Também os pais maioritariamente reconhecem total eficácia dos jogos com rotina estruturada e muita eficácia ao uso de brinquedos sensoriais e ao apoio de adultos durante a brincadeira.

#### 4.4. Análise dos dados relativos aos métodos e estratégias de abordagem do brincar em crianças com PEA

**Figura 12**

12. Que métodos ou abordagens utiliza para integrar o brincar nas práticas de ensino ou terapia? Por favor, numa escala de 1 a 5, indique a frequência com que recorre a cada método / abordagem.

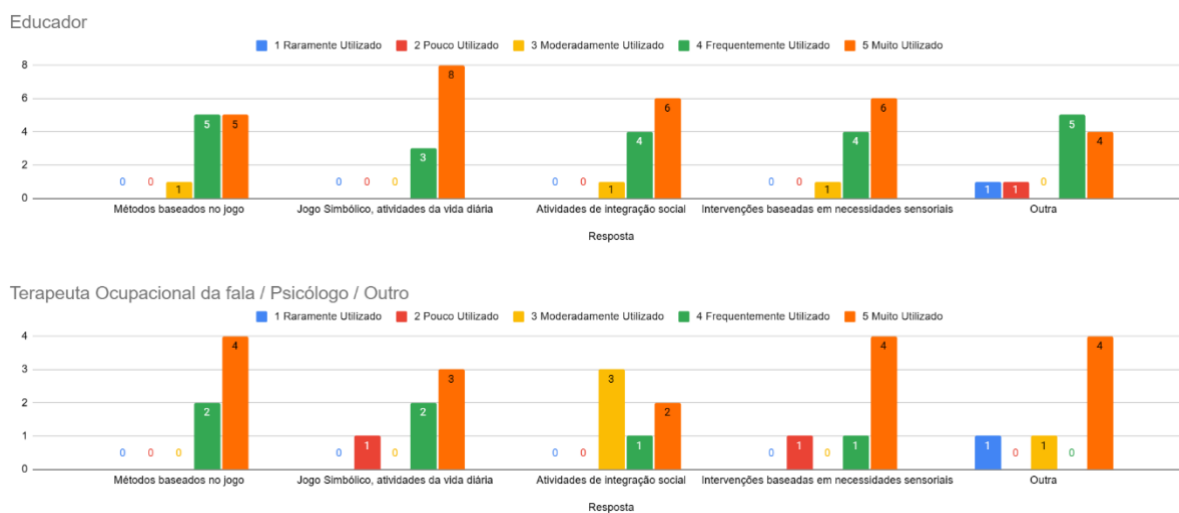


Com base na análise da figura referente à Questão 12 podemos dizer que os participantes recorrem com muita frequência a diferentes métodos para integrar o brincar nas práticas de ensino ou terapia com crianças com PEA. Observa-se uma predominância das categorias “Muito Frequentemente” (5) e “Frequentemente” (4) em praticamente todas as abordagens apresentadas, indicando que o brincar é muito usado como estratégia interventiva.

Destacam-se, com maior incidência na categoria “Muito Frequentemente”, o jogo simbólico e atividades da vida diária e as intervenções baseadas nas necessidades sensoriais, o que sugere uma valorização de estratégias que promovem autonomia funcional e regulação sensorial. Os métodos baseados no jogo (como jogos educativos) e as atividades de integração social também apresentam avaliações predominantemente elevadas, evidenciando a importância atribuída ao brincar como meio de aprendizagem e inclusão social. A categoria “Outro” apresenta maior dispersão, o que pode refletir diversidade de práticas ou menor consenso quanto à frequência de utilização. As respostas a esta questão em aberto encontram-se na íntegra no anexo 9.

De forma geral, os dados demonstram que o brincar constitui uma componente central nas práticas educativas e terapêuticas dirigidas a crianças com PEA.

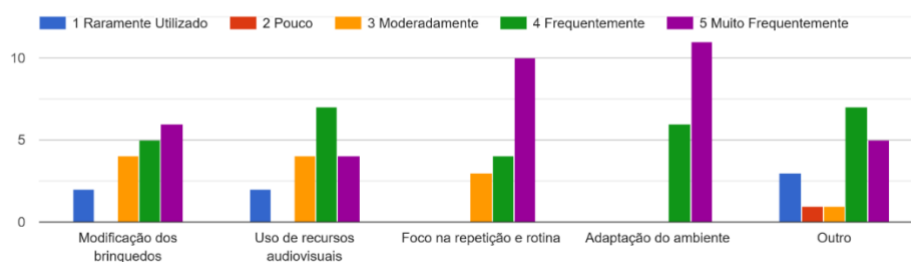
**Figura 12.1**



Recorrendo ao desdobramento por subconjunto, recordamos que esta secção (questões 12 e 13) se destinam exclusivamente a técnicos (educadores e terapeutas). Deste modo a figura 12.1 indica-nos embora todos os grupos recorram com muita frequência a diferentes métodos para integrar o brincar nas práticas de ensino ou terapia com crianças com PEA, os educadores recorrem com ligeira maior frequência aos jogos simbólicos e às atividades da vida diária e os terapeutas atribuem igual destaque de frequência aos métodos baseados no jogo e às intervenções baseadas em necessidades sensoriais. Deste modo, os educadores dão um ligeiro maior ênfase a estratégias que promovem autonomia funcional e os terapeutas utilizam mais recorrentemente estratégias que promovem regulação sensorial e a interação lúdica.

**Figura 13**

13. Como adapta as brincadeiras para responder às necessidades individuais das crianças com PEA? Por favor, numa escala de 1 a 5, indique a frequência com que recorre a cada hipótese.



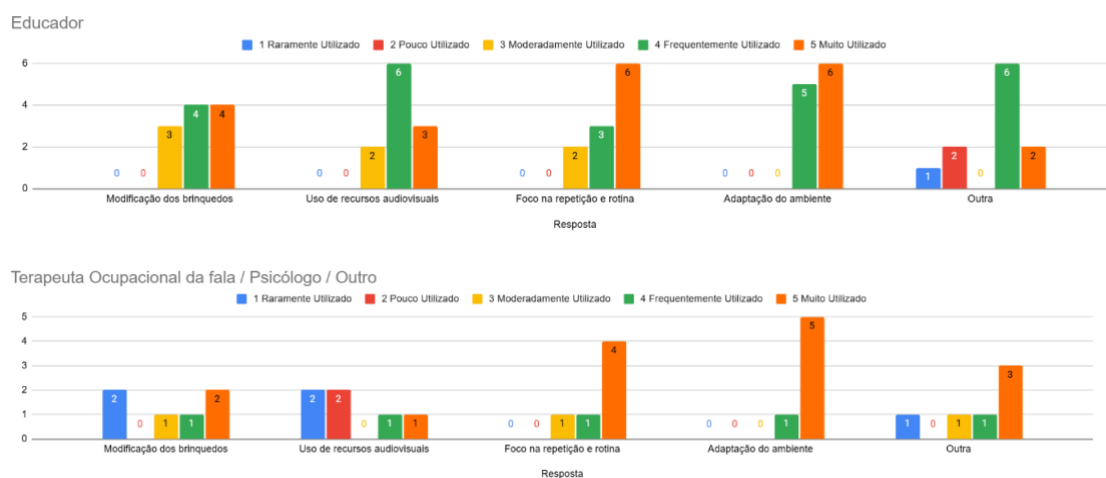
Com base na análise do figura relativo à Questão 13 — verifica-se uma tendência clara para a utilização frequente e muito frequente de estratégias de adaptação.

Destaca-se, em primeiro lugar, a adaptação do ambiente, que apresenta o maior número de respostas na categoria “Muito Frequentemente”, evidenciando que os participantes reconhecem a importância de ajustar o contexto físico e organizacional às necessidades específicas das crianças com PEA. Também o foco na repetição e na rotina surge como uma estratégia amplamente utilizada, com forte incidência na categoria máxima da escala, o que reflete a valorização da previsibilidade e da estrutura como facilitadores do envolvimento e da segurança da criança.

Relativamente à modificação dos brinquedos e ao uso de recursos audiovisuais, observa-se igualmente uma predominância das categorias “Frequentemente” e “Muito Frequentemente”, ainda que com alguma dispersão nas categorias intermédias. Estes dados sugerem que os participantes recorrem a adaptações concretas dos materiais e a suportes visuais como forma de facilitar a compreensão e a participação da criança nas atividades lúdicas. A categoria “Outro” apresenta menor frequência e maior variabilidade nas respostas, o que poderá refletir diversidade nas estratégias utilizadas ou menor consenso quanto à sua frequência. As respostas a esta questão em aberto encontram-se na íntegra no anexo 9.

De forma geral, os resultados demonstram que os profissionais adotam práticas adaptativas consistentes, privilegiando a estrutura, a organização do ambiente e a adequação dos materiais como estratégias fundamentais para promover o envolvimento de crianças com PEA no brincar.

**Figura 13.1**



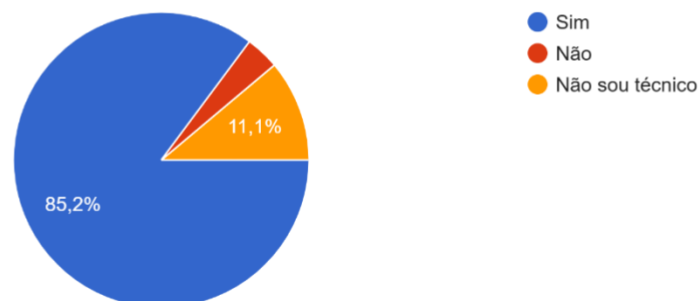
A análise separada, dos dois subconjuntos de profissionais, leva-nos às mesmas constatações, em ambos se recorre muito frequentemente à adaptação do ambiente e ao foco na repetição e rotina. A única ressalva é que os educadores, ao contrário dos terapeutas, recorrem frequentemente também a recursos audiovisuais. Portanto, ambos os grupos têm uma tendência para a utilização frequente e muito frequente de estratégias de adaptação e os educadores, adicionalmente, recorrem a suportes visuais como forma de facilitar a compreensão e a participação da criança nas atividades lúdicas.

#### 4.5. Análise dos dados referentes ao impacto do brincar na inclusão, bem como na redução do estigma sobre o autismo

##### *Figura 14*

14. Na sua opinião, envolver crianças com PEA em brincadeiras com crianças sem esse espectro é determinante para a sua inclusão, no contexto ed... for pai / mãe / cuidador marque não sou técnico.

27 respostas



Com base na análise da figura relativa à Questão 14, reservada a técnicos (educadores e terapeutas), por se restringir ao contexto educativo, verificamos que dos 22 profissionais, apenas 1 (educador) não considera que o envolvimento de crianças com PEA em brincadeiras com crianças sem esse espectro seja determinante para a sua inclusão. Na opinião desse educador será importante, mas não determinante. Os 21 profissionais que responderam afirmativamente a esta questão representam 95,5% desta amostra.

A análise das respostas, à pergunta em aberto sobre a fundamentação da posição na questão anterior, revela consenso quanto à importância de envolver crianças com PEA em brincadeiras

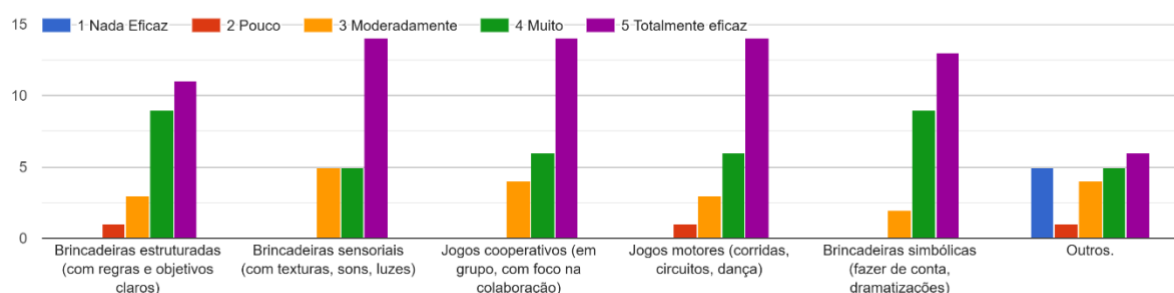
com pares sem esse diagnóstico. A ideia mais recorrente centra-se na aprendizagem por imitação e modelação social, sendo referido que a interação com os pares constitui uma referência essencial para o desenvolvimento de competências sociais, comunicativas e comportamentais.

Os participantes destacam ainda que o brincar partilhado favorece a comunicação, a atenção conjunta, a cooperação, a espera da vez e a compreensão das regras sociais, contribuindo para a redução do isolamento e para uma maior participação da criança no contexto educativo. É igualmente salientado o reforço do sentimento de pertença, da autoestima e da autonomia, aspetos considerados fundamentais para uma inclusão efetiva.

Por fim, é reconhecido que estas interações promovem empatia, respeito pela diferença e redução do estigma, beneficiando não apenas as crianças com PEA, mas todo o grupo. Ainda que se sublinhe a importância de uma mediação adequada, os resultados apontam claramente para a interação lúdica como estratégia essencial de inclusão escolar. As respostas encontram-se na íntegra no anexo 10.

**Figura 14.a**

Em caso afirmativo quais as atividades que considera mais eficazes na promoção da inclusão, no contexto educativo.



A questão 14, continha uma pergunta adicional, que para efeitos deste trabalho designaremos de 14.a., em que se solicitava, a quem tivesse respondido afirmativamente à questão 14, que concretizasse as atividades que considerava mais eficazes na promoção da inclusão, no contexto educativo.

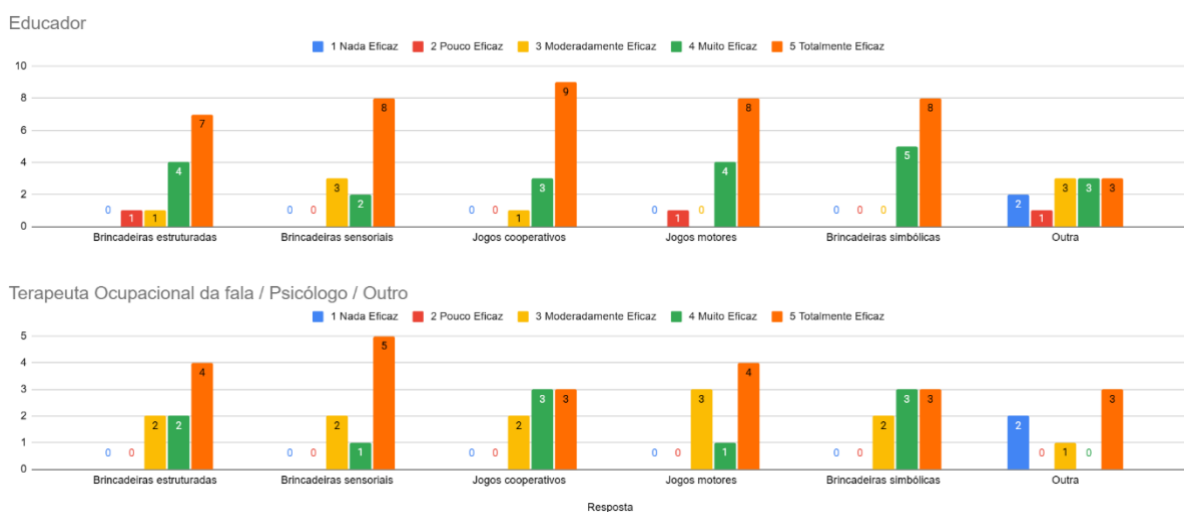
Nesse sentido, de forma transversal, observa-se, na figura 14.a., uma predominância clara da categoria “5 – Totalmente eficaz”, seguida da categoria “4 – Muito eficaz”, em praticamente todas as tipologias de brincadeira apresentadas, o que evidencia um forte consenso entre os participantes quanto ao papel do brincar como instrumento de inclusão.

Destacam-se particularmente as brincadeiras sensoriais, os jogos cooperativos e os jogos motores, que apresentam os valores mais elevados na categoria máxima da escala. Estes resultados sugerem que atividades que promovem a estimulação sensorial, a colaboração entre pares e o movimento são percebidas como altamente facilitadoras da participação e integração das crianças. As brincadeiras estruturadas e as brincadeiras simbólicas também são avaliadas de forma muito positiva, indicando que a organização clara das regras e a possibilidade de representação simbólica contribuem para criar contextos inclusivos.

Nas respostas de concretização da opção “Outros”, de forma consistente, surge como sugestão central o **brincar livre**, especialmente em interação com os pares. Vários participantes destacam a importância das brincadeiras espontâneas e partilhadas, entendendo-as como um meio natural de promover a socialização, a imitação e o sentimento de pertença ao grupo. As respostas dos inquiridos encontram-se na íntegra no anexo 11.

Globalmente, os dados reforçam a ideia de que estratégias lúdicas diversificadas e intencionalmente planeadas são vistas como fundamentais para promover a inclusão no contexto educativo.

**Figura 14.a.1**

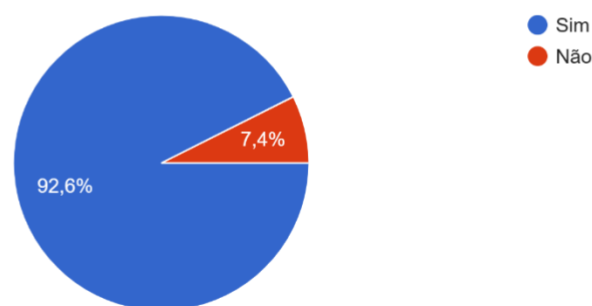


Recorrendo à decomposição da amostra nos dois grupos técnicos, evidenciada na figura 14.a.1., constatamos que em ambos os casos, mantem-se a predominância clara da categoria “5 – Totalmente eficaz”, seguida da categoria “4 – Muito eficaz”, em praticamente todas as tipologias de brincadeira apresentadas, o que evidencia um consenso entre os participantes de ambos os grupos, quanto ao papel do brincar como instrumento de inclusão. Porém, regista-se uma ligeira predominância das brincadeiras sensoriais entre os terapeutas.

### Figura 15

15. Ao envolver crianças com PEA em atividades de brincar com crianças sem esse espectro, observou mudanças nas atitudes destas crianças ou na sua comunidade?

27 respostas



Quanto às mudanças de atitude das crianças sem PEA e das suas comunidades, ao envolvê-las em brincadeiras com crianças com esse espectro, a análise da figura 15 evidencia um consenso praticamente unânime quanto ao impacto positivo da inclusão de crianças com PEA em atividades de brincar com crianças sem esse diagnóstico. Observa-se que 92,6% dos participantes afirmam ter observado mudanças nas atitudes das crianças ou da comunidade, enquanto apenas 2 participantes, 7,4%, indicam não ter verificado alterações. Os dois inquiridos que afirmaram não terem observado mudanças, um é educador e o outro é pai.

Estes resultados sugerem que a convivência e a partilha de experiências lúdicas entre crianças com e sem PEA tendem a promover transformações significativas ao nível das atitudes, possivelmente relacionadas com maior aceitação, empatia, compreensão e inclusão. A reduzida percentagem de respostas negativas reforça a percepção de que o brincar em contexto inclusivo constitui uma estratégia eficaz não apenas para o desenvolvimento individual, mas também

para a promoção de mudanças positivas no ambiente social e comunitário. De forma geral, os dados apontam para o brincar como um importante agente de sensibilização e inclusão social.

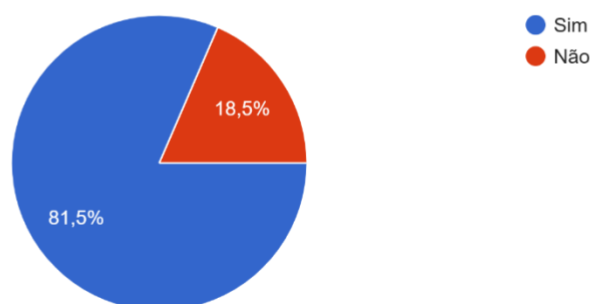
A análise das respostas, à questão em aberto para concretizar as mudanças observadas na interação entre crianças com e sem PEA, evidencia um conjunto de percepções amplamente convergentes relativamente aos efeitos positivos da interação lúdica entre crianças com PEA e crianças sem esse diagnóstico. De forma consistente, os participantes referem melhorias significativas ao nível da socialização, da comunicação, do envolvimento nas atividades e destaca-se ainda o reforço da autoestima, confiança e sentido de pertença das crianças com PEA.

Destaca-se ainda que o brincar em contexto inclusivo potencia mudanças comportamentais e relacionais relevantes, o que nos dá também a percepção de que os benefícios não se limitam às crianças com PEA, mas se estendem às crianças sem esse diagnóstico e à comunidade educativa em geral. A convivência promove paciência, capacidade de adaptação e atitudes mais inclusivas, contribuindo para a construção de uma cultura escolar mais consciente e socialmente responsável. As respostas dos inquiridos encontram-se na íntegra no anexo 12.

### **Figura 16**

16. Na sua opinião, o brincar pode ajudar a reduzir o estigma associado ao autismo na sociedade?

27 respostas



A análise do gráfico relativo à Questão 16 demonstra que a maioria dos participantes considera que o brincar pode contribuir para a redução do estigma associado ao autismo na sociedade. Observa-se que 81,5% dos inquiridos responderam afirmativamente, enquanto 18,5%

indicaram que não partilham dessa opinião. Dos 5 participantes que responderam negativamente, 3 são educadores, 1 é terapeuta e o outro é pai.

Estes resultados evidenciam uma percepção amplamente positiva quanto ao papel do brincar como instrumento de sensibilização social e promoção da inclusão. A interação lúdica entre crianças com e sem PEA poderá favorecer a compreensão mútua, a aceitação da diferença e a desconstrução de preconceitos, contribuindo para atitudes mais inclusivas na comunidade. Ainda que exista uma percentagem minoritária que não reconheça este impacto, os dados apontam claramente para o brincar como uma estratégia relevante na promoção de uma sociedade mais consciente e inclusiva.

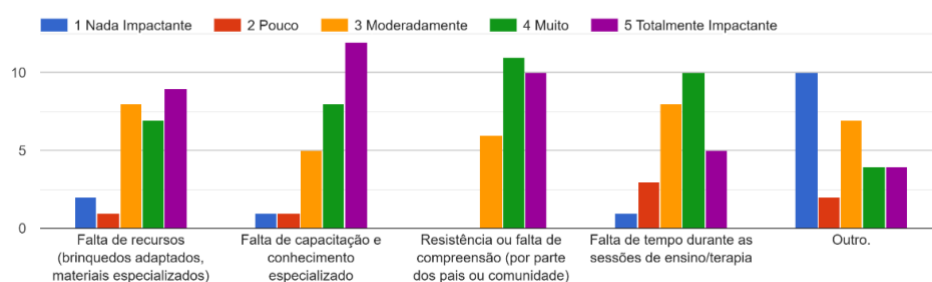
A análise das respostas à questão aberta de fundamentação da posição assumida, revela uma forte convergência nas percepções dos participantes relativamente ao papel do brincar na redução do estigma associado à PEA. De forma consistente, os inquiridos defendem que o estigma não emerge, primordialmente, das crianças, mas sim do desconhecimento, das atitudes e das representações sociais construídas pelos adultos. Esta perspetiva evidencia uma compreensão crítica do fenómeno da exclusão social, apontando para a necessidade de maior formação, sensibilização e literacia sobre o autismo junto das famílias, profissionais e comunidade em geral.

A questão do estigma também foi utilizada por dois dos inquiridos (1 educadora e 1 mãe) que responderam negativamente a esta questão, por entenderem que não estando o estigma nas crianças, mas sim nos adultos, o brincar não resolveria per si. O único terapeuta que respondeu que não, fundamentou a sua posição na necessidade de se aprofundar as pesquisas sobre o assunto, enquanto os restantes 2 (educadores) que negaram a utilidade do brincar na redução do estigma, um não fundamentou e o outro referiu que “talvez a longo prazo”. As respostas dos inquiridos encontram-se na íntegra no anexo 13.

## 4.6. Análise dos dados referentes aos desafios no uso do brincar como ferramenta de desenvolvimento e inclusão em Angola

**Figura 17**

17. Que desafios enfrenta ao usar o brincar como ferramenta de desenvolvimento para crianças com PEA, em Angola? Por favor, numa escala de 1 a 5, indique o impacto que cada desafio tem na sua actividade.



A análise do figura relativo à Questão 17 evidencia que os participantes identificam vários desafios significativos na utilização do brincar como ferramenta de desenvolvimento para crianças com PEA, no contexto angolano. Observa-se uma predominância das categorias “Muito” (4) e “Totalmente Impactante” (5), sobretudo nas dimensões relacionadas com a falta de capacitação e conhecimento especializado e com a resistência ou falta de compreensão por parte dos pais ou da comunidade. Estes resultados sugerem que os obstáculos mais relevantes não se situam apenas ao nível dos recursos materiais, mas sobretudo ao nível da formação profissional e da sensibilização social.

A falta de recursos materiais (como brinquedos adaptados e materiais especializados) surge igualmente como um desafio com impacto considerável, embora ligeiramente inferior ao das dimensões formativas e culturais. A falta de tempo durante as sessões de ensino ou terapia é também apontada como um fator que condiciona a implementação eficaz do brincar, apresentando impacto moderado a elevado.

A complementar a análise da figura 17, os participantes que assinalaram a opção “Outro” identificam desafios adicionais relevantes. Destacam-se a escassez de recursos e apoio institucional, incluindo ausência de políticas consistentes de inclusão, turmas numerosas e ambientes pouco estruturados, bem como a insuficiência de formação especializada.

São também referidas as limitações financeiras das famílias e a fraca articulação entre escola, família e técnicos, dificultando a continuidade e generalização das aprendizagens. Do ponto de vista sociocultural, surgem a negação da condição, crenças enraizadas e a necessidade de maior sensibilização comunitária. As respostas dos inquiridos encontram-se na íntegra no anexo 14.

**Figura 17.1**

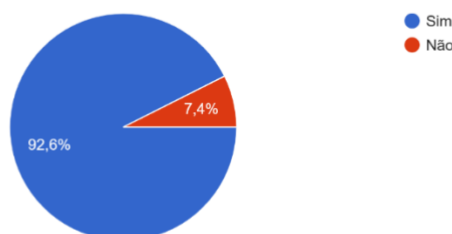


Recorrendo à subdivisão em conjuntos da amostra, a figura 17.1 evidencia um comportamento de cada grupo semelhante ao da amostra, dando todos particular relevância à falta de capacitação e de conhecimento especializado bem como à resistência ou falta de compreensão por parte dos pais ou comunidade. Só uma pequena nuance nos educadores, em que metade deles classificaram como muito impactante a falta de tempo durante as sessões de ensino terapia.

## Figura 18

18. Acredita que a sociedade angolana pode melhorar o apoio ao desenvolvimento e à inclusão de crianças com PEA através do brincar?

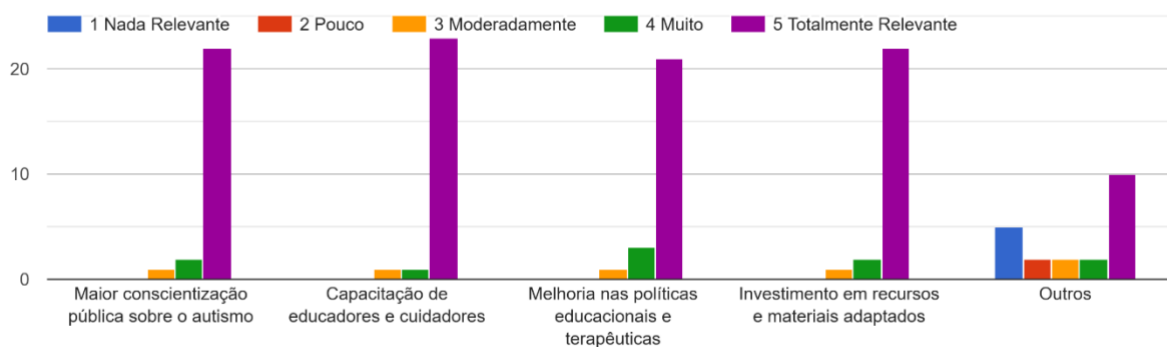
27 respostas



A análise do figura relativo à Questão 18 demonstra que a maioria dos participantes, 92,6%, acredita que a sociedade angolana pode melhorar o apoio ao desenvolvimento e a inclusão de crianças com PEA através do brincar. Há, no entanto, uma pequena fatia dos participantes, 7,4% (2 participantes, 1 educador e 1 pai), que estão mais céticos a essa crença e não partilham dessa opinião.

## Figura 18.a

Se sim, como? Por favor, numa escala de 1 a 5, indique a relevância que dá a cada opção.



A análise da figura 18.a indica que os participantes acreditam claramente que a sociedade angolana pode melhorar o apoio ao desenvolvimento e à inclusão de crianças com PEA através do brincar. Verifica-se uma predominância expressiva da categoria “5 – Totalmente Relevante” em praticamente todas as opções apresentadas, revelando um elevado consenso quanto às medidas consideradas necessárias.

Entre as estratégias mais valorizadas destacam-se a capacitação de educadores e cuidadores, o investimento em recursos e materiais adaptados, a maior consciencialização pública sobre o autismo e a melhoria das políticas educacionais e terapêuticas. Estes resultados sugerem que os participantes reconhecem que o impacto do brincar não depende apenas da iniciativa individual dos profissionais, mas exige mudanças estruturais, investimento institucional e maior sensibilização social.

A opção “Outros” apresenta maior dispersão nas respostas, embora continue a evidenciar uma tendência positiva. As respostas dos inquiridos encontram-se na íntegra no anexo 15.

**Figura 18.a.1**



Desagregando a amostra nos seus subconjuntos, constata-se um comportamento semelhante ao descrito na análise da figura 18.a, com a nuance de que no caso dos pais, dá-se uma importância relativamente menor aos investimentos em recursos e materiais adaptados, denotando um menor recurso aos mesmos em casa.

As respostas às perguntas 19 e 20, de natureza aberta, sobre “Qual a principal recomendação para melhorar o uso do brincar como ferramenta de inclusão e desenvolvimento de crianças

com PEA” e “Tem algum comentário adicional sobre o uso do brincar para o desenvolvimento e inclusão de crianças com PEA em Angola?”, foram utilizadas na discussão dos resultados, apresentada no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 5.1. Síntese dos principais resultados e discussão geral

O presente estudo teve como objetivo analisar a importância do brincar no desenvolvimento e inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), no contexto angolano, mais concretamente em Luanda, identificando simultaneamente práticas utilizadas, perceções dos intervenientes e desafios enfrentados.

A análise integrada dos resultados evidencia um consenso sólido quanto ao valor do brincar, mas também revela tensões entre o reconhecimento conceptual da sua importância e as limitações estruturais e socioculturais que condicionam a sua implementação plena.

#### *5.1.1. O brincar como fundamento do desenvolvimento infantil*

Os resultados demonstram unanimidade na consideração do brincar como ferramenta eficaz para o desenvolvimento global infantil. O brincar é percecionado como a forma mais natural de aprendizagem, promovendo competências cognitivas, sociais, emocionais, comunicativas e sensoriomotoras.

Não se trata apenas de uma valorização genérica, mas de um reconhecimento claro do brincar enquanto eixo estruturante do desenvolvimento global. Esta perceção reforça abordagens teóricas que entendem o jogo como mediador da construção do conhecimento, da linguagem e das relações sociais.

Além disso, nas respostas abertas à questão 20 (Anexo 17), é reiterada a ideia de que o brincar não deve ser visto como mero momento recreativo, mas como ferramenta pedagógica e terapêutica essencial. Esta distinção conceptual revela maturidade reflexiva por parte dos participantes e reforça o carácter intencional que o brincar deve assumir no contexto educativo e terapêutico.

### *5.1.2. O brincar na PEA: intencionalidade, estrutura e adaptação*

No caso específico das crianças com PEA, o brincar assume um carácter ainda mais intencional e adaptado, às necessidades de cada criança. A maioria dos participantes refere utilizar brincadeiras específicas e estruturadas, ajustadas às necessidades sensoriais, comunicativas e sociais destas crianças.

Destacam-se:

- Brincadeiras sensoriais;
- Jogos de imitação;
- Atividades estruturadas com apoio visual;
- Foco na repetição e rotina;
- Adaptação do ambiente e dos materiais.

Os resultados evidenciam uma forte consciência da necessidade de previsibilidade, organização e mediação progressiva. O brincar surge como estratégia de promoção da autorregulação emocional, da comunicação funcional e da autonomia.

As respostas da Questão 20 (Anexo 17) reforçam esta ideia ao sublinhar que brincar deve ser feito “com intenção”, promovendo rotina, autonomia e interação com pares, preferencialmente articulado com terapia ocupacional, terapia da fala e psicologia. Esta articulação interprofissional evidencia uma visão integrada da intervenção.

### *5.1.3. O brincar como instrumento de inclusão escolar*

Um dos contributos mais consistentes do estudo prende-se com o papel do brincar na inclusão. A maioria esmagadora dos participantes considera determinante envolver crianças com PEA em brincadeiras com pares sem esse diagnóstico.

O brincar partilhado é associado a:

- Aprendizagem por modelação social;
- Desenvolvimento da comunicação (verbal e não verbal);
- Redução do isolamento;
- Reforço do sentimento de pertença;
- Aumento da autoestima e autonomia.

As brincadeiras cooperativas, sensoriais e motoras são percecionadas como particularmente eficazes, mas o brincar livre também é amplamente valorizado enquanto espaço natural de socialização.

Importa sublinhar que a inclusão é entendida não apenas como presença física, mas como participação ativa e significativa. O brincar constitui, assim, uma via concreta de operacionalização da inclusão.

#### *5.1.4. Redução do estigma e transformação social*

Os resultados indicam que o brincar em contexto inclusivo promove mudanças nas atitudes das crianças sem PEA e da comunidade. A maioria dos participantes refere aumento da empatia, da aceitação da diferença e da cooperação.

A análise qualitativa revela uma compreensão crítica do fenómeno do estigma: este é associado sobretudo às atitudes e crenças dos adultos, e não às crianças. Surge repetidamente a necessidade de alteração de mentalidades, melhoria da literacia sobre o autismo e libertação das famílias, e das comunidades em que se inserem, do preconceito.

Neste sentido, o brincar é percecionado como instrumento de transformação social, capaz de normalizar a diversidade desde a infância. Esta dimensão é particularmente relevante no contexto angolano, onde fatores culturais podem influenciar a perceção da PEA.

### *5.1.5. Desafios estruturais no contexto angolano*

Apesar da valorização inequívoca do brincar, os participantes identificam desafios significativos, designadamente:

- Falta de formação especializada;
- Resistência ou desconhecimento por parte das famílias e comunidade;
- Escassez de políticas públicas consistentes;
- Limitações financeiras;
- Falta de articulação entre escola, família e técnicos;
- Falta de tempo em contexto educativo e terapêutico.

Importa salientar que os desafios mais impactantes não são exclusivamente materiais, mas sobretudo formativos e culturais. A deficiente capacitação compromete a aplicação intencional do brincar, enquanto o desconhecimento social limita a sua eficácia inclusiva.

### *5.1.6. Recomendações emergentes: capacitação, sensibilização e investimento*

As respostas à Questão 19 (Anexo 16) aprofundam a análise ao apresentarem propostas concretas.

A recomendação mais recorrente é clara: capacitação dos adultos — educadores, técnicos, pais e cuidadores. Surge a convicção de que sem formação adequada o brincar perde o seu potencial transformador.

Outras recomendações incluem:

- Maior abertura e sensibilização da comunidade;
- Investimento institucional em recursos e profissionais especializados;
- Criação de políticas educativas inclusivas;
- Utilização de materiais simples e culturalmente adequados;

- Redução do tempo de exposição a ecrãs;
- Valorização do brincar como direito da criança.

Estas propostas confirmam que os participantes não apenas reconhecem problemas, mas apresentam soluções coerentes e contextualizadas.

### *5.1.7. Síntese interpretativa final*

A análise global permite afirmar que:

1. O brincar é amplamente reconhecido como ferramenta essencial de desenvolvimento.
2. No contexto da PEA, assume carácter intencional, estruturado e adaptativo.
3. Constitui estratégia privilegiada de inclusão escolar.
4. Contribui para a redução do estigma e promoção da empatia na comunidade.
5. Enfrenta desafios formativos, culturais e estruturais no contexto angolano.
6. As soluções apontam para capacitação, sensibilização social e investimento institucional.

Assim, o brincar emerge como instrumento pedagógico, terapêutico e social, capaz de promover desenvolvimento individual e transformação cultural. No contexto angolano, o desafio reside em transformar o consenso conceptual em prática sistemática e sustentada. Com efeito, em Angola, o brincar pode constituir um poderoso motor de inclusão e desenvolvimento, desde que acompanhado de políticas consistentes, investimento formativo e sensibilização comunitária

## 5.2. Discussão Geral dos Resultados à Luz do Enquadramento Teórico

A presente investigação teve como objetivo analisar o papel do brincar no desenvolvimento e na inclusão de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) no contexto angolano, mais concretamente em Luanda. A discussão dos resultados, à luz do enquadramento teórico

apresentado, permite estabelecer pontes consistentes entre os dados empíricos obtidos e os contributos da literatura científica sobre desenvolvimento infantil, autismo, intervenção precoce e práticas inclusivas.

### *5.2.1. O brincar como eixo integrador do desenvolvimento infantil*

Os resultados evidenciam que os participantes reconhecem o brincar como ferramenta central no desenvolvimento das crianças com PEA, o que encontra forte sustentação nas teorias clássicas e contemporâneas do desenvolvimento.

Conforme defendido por Papalia et al. (2013) e por Papalia et al. (2020), o desenvolvimento humano é um processo integrado que envolve dimensões físicas, cognitivas, emocionais e sociais. Os dados recolhidos demonstram que os inquiridos percebem o brincar precisamente como espaço privilegiado dessa integração, ao reconhecerem que através dele se promovem competências motoras, comunicativas, emocionais e relacionais.

Esta perspetiva confirma o carácter holístico do desenvolvimento descrito por Shonkoff e Phillips (2000), segundo os quais o desenvolvimento saudável resulta da interação entre sistemas biológicos, psicológicos e sociais. O brincar surge, assim, como contexto privilegiado onde essas dimensões se articulam de forma dinâmica.

### *5.2.2. Brincar e construção ativa do conhecimento: convergência com Piaget e Vygotsky*

Os resultados relativos às estratégias utilizadas (jogo simbólico, atividades da vida diária, intervenções sensoriais, jogos cooperativos e brincadeiras estruturadas) evidenciam uma compreensão implícita do brincar como meio ativo de aprendizagem.

Esta conceção converge com a perspetiva construtivista de Piaget (1952, 1962), segundo a qual a criança constrói o conhecimento através da ação sobre o meio. O destaque atribuído ao jogo simbólico confirma a centralidade desta tipologia no desenvolvimento do pensamento representacional e da linguagem, particularmente relevante na faixa etária dos 0 aos 6 anos.

Paralelamente, a valorização da mediação adulta, da estrutura e da adaptação às necessidades da criança encontra respaldo na abordagem sociocultural de Vygotsky (1978). O brincar estruturado, amplamente referido pelos participantes, configura-se como contexto de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), no qual o adulto apoia a criança a agir acima do seu nível de desenvolvimento autónomo.

Assim, os resultados demonstram uma prática que, ainda que nem sempre explicitamente teorizada, está alinhada com os princípios fundamentais das teorias clássicas do desenvolvimento.

### *5.2.3. Especificidades do brincar na PEA: confirmação da literatura*

Os dados mostram que os profissionais recorrem frequentemente a:

- Intervenções sensoriais;
- Estruturação do ambiente;
- Repetição e rotina;
- Adaptação de materiais;
- Mediação intencional.

Estas práticas encontram fundamentação direta na literatura sobre PEA. Conforme descrito no DSM-5-TR (APA, 2022), as dificuldades nucleares na comunicação social e na flexibilidade comportamental justificam a necessidade de ambientes estruturados e previsíveis.

As limitações no brincar simbólico e social, descritas por Frith (2003, 2020) e Hobson (2002), ajudam a compreender porque os participantes valorizam estratégias estruturadas e mediadas. O brincar, nestes casos, deixa de ser exclusivamente espontâneo e passa a assumir um carácter intencional, como defendem Rogers e Dawson (2010) e Schreibman et al. (2015).

Os resultados confirmam, portanto, que o brincar em crianças com PEA exige equilíbrio entre brincar livre e brincar estruturado, tal como defendido no enquadramento teórico.

#### *5.2.4. O brincar como instrumento de intervenção precoce*

A forte valorização do brincar como estratégia de desenvolvimento e inclusão está em consonância com a evidência científica sobre intervenção precoce.

Dawson (2008) e Shonkoff et al. (2012) sublinham que os primeiros anos constituem janela crítica de oportunidade. Os participantes demonstram consciência dessa relevância ao enfatizarem a importância da formação especializada, diagnóstico precoce e intervenção intencional.

A ênfase nas estratégias de mediação, atenção conjunta, interação social e comunicação funcional está alinhada com os modelos naturalistas descritos por Schreibman et al. (2015) e Wong et al. (2015).

Assim, os dados empíricos reforçam a literatura que posiciona o brincar como meio privilegiado de intervenção baseada em evidência.

#### *5.2.5. Brincar e inclusão: confirmação da perspectiva sociocultural*

Os resultados evidenciam consenso quanto ao impacto do brincar na inclusão e na redução do estigma. Esta percepção encontra respaldo na teoria sociocultural de Vygotsky (1978), que enfatiza o papel da interação social no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O brincar cooperativo e partilhado favorece:

- Modelação social;
- Interiorização de normas;
- Desenvolvimento da empatia;
- Construção do sentimento de pertença.

A valorização do brincar inclusivo confirma a perspectiva de Kishimoto (2011), segundo a qual o brincar promove convivência e respeito pela diversidade.

Além disso, os dados relativos à redução do estigma articulam-se com a evolução conceptual da PEA descrita por Lord et al. (2020), ao deslocar o foco do défice para a compreensão das diferenças individuais.

#### *5.2.6. Contexto angolano: articulação com o enquadramento sociocultural*

Os desafios identificados — falta de formação, escassez de recursos, crenças culturais, estigma e insuficiência de políticas — confirmam o enquadramento apresentado sobre o autismo em Angola.

A literatura referida (D'Ávila et al., 2019; UNESCO, 2021; UNICEF Angola, 2019) já apontava:

- Fragilidades na formação especializada;
- Persistência de crenças tradicionais;
- Dificuldades na implementação de políticas inclusivas.

Os dados empíricos não só confirmam estas fragilidades, como evidenciam uma consciência crescente da necessidade de transformação estrutural.

A valorização do brincar tradicional angolano, com recursos simples e culturalmente adequados, demonstra coerência com a abordagem cultural de Brougère (2010) e Neto (2014), reforçando a importância de práticas contextualizadas.

#### *5.2.7. O brincar como direito e transformação social*

Finalmente, a forte ênfase na sensibilização comunitária, capacitação e mudança de mentalidades articula-se com a perspectiva do brincar como direito da criança, defendida pela UNICEF.

Os resultados sugerem que o brincar não é apenas estratégia pedagógica, mas instrumento de transformação social, capaz de:

- Promover inclusão;
- Reduzir estigma;
- Fortalecer vínculos comunitários;
- Construir cultura de respeito pela diversidade.

#### *5.2.8. Síntese Integrada da Discussão à luz do enquadramento teórico*

À luz do enquadramento teórico, os resultados:

- ✓ Confirmam o carácter holístico do desenvolvimento infantil;
- ✓ Validam o brincar como contexto privilegiado de aprendizagem (Piaget e Vygotsky);
- ✓ Corroboram as especificidades do brincar na PEA descritas na literatura;
- ✓ Reforçam a importância da intervenção precoce baseada no brincar;
- ✓ Sustentam o brincar como instrumento de inclusão social;
- ✓ Evidenciam os desafios estruturais do contexto angolano;
- ✓ Apontam para o brincar como agente de mudança cultural.

Assim, a investigação demonstra coerência significativa entre evidência empírica e fundamentação teórica, reforçando a relevância do brincar como eixo estruturante do desenvolvimento e da inclusão de crianças com PEA em Luanda / Angola.

# CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

## 6.1. Conclusões

O presente estudo teve como finalidade analisar o papel do brincar no desenvolvimento e na inclusão de crianças com PEA no contexto angolano, procurando compreender as percepções, práticas e desafios associados à sua utilização enquanto ferramenta pedagógica, terapêutica e inclusiva, em Luanda.

A articulação entre os resultados empíricos e o enquadramento teórico permite afirmar, de forma consistente, que o brincar emerge como eixo estruturante do desenvolvimento infantil e como instrumento potencial de transformação social no contexto da PEA.

Em primeiro lugar, os resultados confirmam a natureza holística do desenvolvimento infantil, conforme defendido por Papalia et al. (2020), ao evidenciarem que o brincar é reconhecido como espaço privilegiado de integração das dimensões física, cognitiva, emocional e social. Tal como sustentado por Shonkoff e Phillips (2000), experiências precoces significativas moldam trajetórias futuras de desenvolvimento, sendo o brincar um dos contextos mais ricos para essa construção.

Em segundo lugar, as práticas identificadas — valorização do jogo simbólico, mediação adulta, adaptação de materiais, organização do ambiente e estruturação de rotinas — revelam coerência com as perspectivas construtivistas e socioculturais do desenvolvimento. À luz de Piaget (1952, 1962), o brincar constitui forma privilegiada de assimilação da realidade e construção ativa do conhecimento. Complementarmente, a abordagem de Vygotsky (1978) encontra eco nos dados obtidos, particularmente na importância atribuída à mediação intencional do adulto enquanto facilitador da Zona de Desenvolvimento Proximal.

No que respeita às especificidades da PEA, os resultados confirmam a necessidade de estratégias estruturadas e adaptadas às características essenciais descritas no DSM-5-TR (APA, 2022), nomeadamente dificuldades na comunicação social, rigidez comportamental e padrões repetitivos. A predominância de intervenções baseadas na estrutura, repetição e organização

ambiental está alinhada com a literatura que enfatiza a importância da previsibilidade e da adaptação sensorial (Rogers & Dawson, 2010; Schreibman et al., 2015).

Importa salientar que os dados não reduzem o brincar a mera técnica interventiva, mas reconhecem a sua dimensão relacional e inclusiva. O brincar partilhado é percebido como instrumento de promoção da interação social, da empatia e da pertença, corroborando a ideia de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre no plano social antes de ser internalizado (Vygotsky, 1978). Assim, o brincar inclusivo beneficia não apenas a criança com PEA, mas também o grupo, contribuindo para a construção de atitudes de aceitação da diversidade.

No contexto angolano, o estudo evidencia uma tensão significativa entre reconhecimento conceptual do valor do brincar e limitações estruturais à sua implementação. A escassez de formação especializada, a insuficiência de recursos, a fragilidade das políticas públicas e a persistência de crenças socioculturais estigmatizantes confirmam os desafios já identificados na literatura sobre o autismo em Angola. Contudo, observa-se igualmente uma mudança gradual de paradigma, marcada por maior consciencialização, emergência de associações de apoio e inclusão progressiva da PEA no enquadramento legislativo nacional.

Conclui-se, portanto, que o brincar constitui ferramenta central para o desenvolvimento e inclusão de crianças com PEA, mas o seu potencial transformador depende da criação de condições formativas, institucionais e socioculturais que sustentem a sua implementação sistemática e intencional.

## 6.2. Limitações da Investigação

Apesar da relevância dos resultados obtidos, o presente estudo apresenta limitações que importa reconhecer, numa perspetiva crítica e reflexiva.

Em primeiro lugar, a dimensão da amostra e a sua concentração geográfica limitam a generalização dos resultados. Efetivamente, houve uma enorme disparidade entre o número de convites e o número de respostas, bem como enorme morosidade nestas. Em particular,

registou-se uma fraca adesão por parte dos pais, muito devido ao estigma social ainda predominante.

Como já referido no contexto do estudo, este foi desenvolvido na província de Luanda, precisamente por ser aí que se verifica uma maior concentração de serviços educativos, terapêuticos e associações de apoio a crianças com PEA e às suas famílias, na sua maioria privados.

Em segundo lugar, a recolha de dados baseou-se predominantemente em autorrelatos, o que pode introduzir enviesamentos associados ao interesse social ou à perceção subjetiva das práticas. Não foram realizadas observações diretas de contextos educativos ou terapêuticos, o que poderia ter enriquecido a compreensão das dinâmicas reais do brincar. Infelizmente a falta de tempo, associada à morosidade nas respostas por parte das instituições, não permitiu observações *in loco*, capazes de confirmar, complementar ou mesmo contrariar as perceções dos inquiridos.

Por fim, o estudo desenvolveu-se num contexto ainda marcado por ausência de estudos análogos, de estatísticas e lacunas institucionais no domínio da PEA em Angola, o que dificultou o cruzamento dos dados com outras referências, nomeadamente com indicadores nacionais consolidados.

Estas limitações não invalidam os resultados obtidos, mas sublinham a necessidade de investigações futuras mais abrangentes e metodologicamente diversificadas.

### 6.3. Recomendações para a Prática

À luz dos resultados e do enquadramento teórico, emergem recomendações relevantes para a prática educativa, terapêutica e familiar.

Em primeiro lugar, recomenda-se a valorização do brincar como prática intencional, equilibrando brincar livre e brincar estruturado. O adulto deve assumir papel mediador, observando interesses da criança, adaptando materiais e promovendo interações significativas, em consonância com a perspetiva sociocultural de Vygotsky.

Em segundo lugar, torna-se essencial investir na capacitação contínua de educadores, terapeutas e cuidadores, dotando-os de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, características da PEA e estratégias baseadas em evidência.

Em terceiro lugar, recomenda-se o reforço da articulação entre família, escola e serviços de saúde, promovendo coerência nas estratégias e continuidade das intervenções, conforme defendido pela abordagem bioecológica de Bronfenbrenner.

Adicionalmente, sugere-se a valorização do brincar tradicional angolano, utilizando recursos simples, culturalmente significativos e acessíveis, promovendo uma intervenção contextualizada e sustentável.

#### 6.4. Recomendações para Políticas Públicas

Os resultados evidenciam a necessidade de reforço estrutural das políticas públicas no domínio da inclusão e da PEA em Angola.

Recomenda-se:

- Investimento na formação especializada em educação de infância, terapeutas e em neuro desenvolvimento, sempre com uma perspectiva de educação inclusiva;
- Expansão de serviços de diagnóstico precoce e intervenção precoce;
- Integração sistemática do brincar como eixo estruturante nas orientações curriculares da educação pré-escolar;
- Campanhas nacionais de sensibilização para redução do estigma;
- Apoio financeiro e institucional a associações que atuam no domínio do autismo.

O reconhecimento legislativo da PEA constitui passo relevante; contudo, a efetiva implementação das políticas exige recursos, monitorização e compromisso intersectorial.

## 6.5. Recomendações para Investigação Futura

Sugere-se o desenvolvimento de:

- Estudos longitudinais sobre impacto do brincar no desenvolvimento de crianças com PEA em Angola;
- Investigações comparativas entre diferentes províncias;
- Estudos observacionais em contexto natural;
- Avaliação de programas estruturados de intervenção baseados no brincar.

A produção científica nacional neste domínio revela-se essencial para fundamentar políticas públicas e práticas culturalmente adequadas.

## 6.6. Consideração Final

O brincar, longe de constituir atividade meramente recreativa, revela-se prática estruturante do desenvolvimento humano e instrumento de inclusão social.

No caso das crianças com PEA em Luanda, Angola, o brincar assume uma dupla função: promover competências individuais e contribuir para a transformação das representações sociais sobre a diferença.

Investir no brincar é investir no desenvolvimento, na inclusão e na construção de uma sociedade mais informada, empática e comprometida com os direitos da criança.

## BIBLIOGRAFIA

- American Psychiatric Association. (2022). *DSM-5-TR: Manual diagnóstico e estatístico das perturbações mentais* (5.<sup>a</sup> ed. rev.). Artmed.
- Asperger, H. (1944). Die “autistischen Psychopathen” im Kindesalter. *Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten*, 117, 76–136.
- Bakare, M. O., & Munir, K. M. (2011). Autism spectrum disorders in África. *African Journal of Psychiatry*, 14(3), 208–210. <https://doi.org/10.4314/ajpsy.v14i3.3>
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. MIT Press.
- Bornstein, M. H. (Ed.). (2015). *Handbook of parenting: Children and parenting* (2nd ed., Vol. 1). Routledge.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment* (2nd ed.). Basic Books. (Original work published 1969)
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.
- Brougère, G. (2010). *Brinquedo e cultura*. Cortez.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Campenhoudt, L. V., & Quivy, R. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais* (6.<sup>a</sup> ed.). Gradiva.
- D’avila, D.; Pantoja, S. & Carvalho, P. (2019). Em tempos de guerra e de paz: a Educação Especial em Angola. *Revista Educação Especial*, v. 32, 2019- Publicação Contínua. <http://oaji.net/articles/2019/1746-1571943465.pdf>

- Dawson, G. (2008). Early behavioral intervention, brain plasticity, and the prevention of autism spectrum disorder. *Development and Psychopathology*, 20(3), 775–803. <https://doi.org/10.1017/S0954579408000370>
- Decreto Presidencial n.º 187/17 de 16 de agosto. (2017). Aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. *Diário da República, I Série* (140). <https://www.imprensanacional.gov.ao>
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness. In B. Spodek & O. N. Saracho (Eds.), *Handbook of research on the education of young children* (2nd ed., pp. 3–25). Lawrence Erlbaum.
- Domingos, A. (2009). *Crianças vítimas de práticas de Feitiçaria*. União dos Escritores angolanos.
- Dunst, C. J. (2014). Family-centered practices: What they are and what they are not. *Journal of Early Intervention*, 36(2), 123–141. <https://doi.org/10.1177/1053815114541632>
- Dziuk, M. A., Gidley Larson, J. C., Apostu, A., Mahone, E. M., Denckla, M. B., & Mostofsky, S. H. (2007). Dyspraxia in autism: Association with motor, social, and communicative deficits. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(10), 734–739. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00734.x>
- Fournier, K. A., Hass, C. J., Naik, S. K., Lodha, N., & Cauraugh, J. H. (2010). Motor coordination in autism spectrum disorders: A synthesis and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(10), 1227–1240. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0981-3>
- Fortin, M.-F. (2009). *O processo de investigação: da concepção à realização* (5.ª ed.). Lusociência.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma* (2nd ed.). Blackwell.
- Frith, U. (2020). *Autismo: explicando o enigma* (2.ª ed.). Artmed.
- Frith, U. (2020). A importância do brincar para a criança com transtorno do espectro autista. In R. Rodrigues & F. Pinto (Eds.), *Revista científica FT*, 28(131). Editora UFSCar.

- Fukiady, T. (2019). Autismo continua a ser ignorado. *Nova Gazeta*.  
<https://www.novagazeta.co.ao/artigo/1374>
- Gallahue, D. L., Ozmun, J. C., & Goodway, J. D. (2012). *Understanding motor development* (7th ed.). McGraw-Hill.
- Guevane, E. (2016). Angola diz haver muito a fazer para melhorar serviços a pessoas com autismo. *ONU News*. <https://news.un.org/pt/story/2016/12/1570771->
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O inquérito: teoria e prática*. Celta Editora.
- Gil, A. C. (2017). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (7.<sup>a</sup> ed.). Atlas.
- Hayes, S. A., & Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 629–642. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y>
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2020). *A new path to education reform: Playful learning promotes 21st-century skills*. Brookings Institution.  
<https://www.brookings.edu>
- Hobson, R. P. (2002). *The cradle of thought*. Oxford University Press.
- Huizinga, J. (2000). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. Perspectiva.
- Instituto Nacional da Criança. (2012). *Relatório sobre violência contra crianças em Angola*.
- Instituto Nacional de Estatística. (2020). *Dados estatísticos sobre deficiência e desenvolvimento*.
- Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.
- Kishimoto, T. M. (2011). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez.
- Kuhn, R. (2004). Eugen Bleuler's concepts of psychopathology. *History of Psychiatry*, 15(3), 361–366. <https://doi.org/10.1177/0957154X04044603>
- Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (2017). *Fundamentos de metodologia científica* (8.<sup>a</sup> ed.). Atlas.

- Lei n.º 32/20 de 12 de agosto. (2020). Altera a Lei n.º 17/16 de 7 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República, I Série* (123). <https://www.imprensanacional.gov.ao>
- Lord, C., Brugha, T. S., Charman, T., Cusack, J., Dumas, G., Frazier, T., Jones, E. J. H., Jones, R. M., Pickles, A., State, M. W., Taylor, J. L., & Veenstra-VanderWeele, J. (2020). Autism spectrum disorder. *Nature Reviews Disease Primers*, 6(1), 5. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0138-4>
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-VanderWeele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508–520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Lotter, V. (1978). Childhood autism in África. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19(3), 231–244. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1978.tb00453.x>
- Mazefsky, C. A., Herrington, J., Siegel, M., Scarpa, A., Maddox, B. B., Scahill, L., & White, S. W. (2013). The role of emotion regulation in autism spectrum disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 52(7), 679–688. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.05.006>
- Martins, A. (2016). Brincadeiras tradicionais em Angola. *Revista Africana de Educação*.
- Mello, R. (2018). A importância do brincar para a criança com transtorno do espectro autista. In R. Rodrigues & F. Pinto (Eds.), *Revista científica FT*, 28(131). Editora UFSCar.
- Melhuish, E. C., Ereky-Stevens, K., Petrogiannis, K., Ariescu, A., Penderi, E., Rentzou, K., Sylva, K., & Leseman, P. P. M. (2015). *A review of research on the effects of early childhood education and care on child development*. CARE Project. <https://ecec-care.org/resources/publications/>
- Mundy, P. (2016). *Autism and joint attention*. Guilford Press.
- Neto, C. (2014). *Brincar em África: Cultura, jogo e desenvolvimento infantil*. FMH.
- Odom, S. L., Collet-Klingenberg, L., Rogers, S. J., & Hatton, D. D. (2018). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(7), 2345–2359. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3417-1>

- Ozonoff, S., Pennington, B. F., & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to theory of mind. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(7), 1081–1105. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1991.tb00351.x>
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2013). *Human development* (12th ed.). McGraw-Hill.
- Papalia, D. E., Martorell, G., & Feldman, R. D. (2020). *Experience human development* (14th ed.). McGraw-Hill.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243–269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2017). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.<sup>a</sup> ed.). Gradiva.
- Rogers, S. J., & Dawson, G. (2010). *Early Start Denver Model*. Guilford Press.
- Rogers, S. J., & Ozonoff, S. (2005). What do we know about sensory dysfunction in autism? A critical review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(12), 1255–1268. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01431.x>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2014). Learning by observing and pitching in to family and community endeavors. *Human Development*, 57(2–3), 69–81. <https://doi.org/10.1159/000356757>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 571–645). Wiley.
- Rutter, M. (1978). Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8(2), 139–161. <https://doi.org/10.1007/BF01537863>

- Schreibman, L., Dawson, G., Stahmer, A. C., Landa, R., Rogers, S. J., McGee, G. G., ... & Halladay, A. (2015). Naturalistic developmental behavioral interventions: Empirically validated treatments for autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(8), 2411–2428. <https://doi.org/10.1007/s10803-015-2407-8>
- Sheridan, S. M., Smith, T. E., Moorman Kim, E., Beretvas, S. N., & Park, S. (2019). A meta-analysis of family–school interventions and children’s social-emotional functioning. *School Psychology Review*, 48(3), 231–247. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0145.V48-3>
- Shonkoff, J. P., Garner, A. S., Siegel, B. S., Dobbins, M. I., Earls, M. F., McGuinn, L., ... & Wood, D. L. (2012). *The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress*. *Pediatrics*, 129(1), e232–e246. <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academy Press.
- Siegel, D. J. (2012). *The developing mind*. Guilford Press.
- Silva, A. (2017). A importância do brincar para a criança com transtorno do espectro autista. In R. Rodrigues & F. Pinto (Eds.), *Revista científica FT*, 28(131). Editora UFSCar.
- Tager-Flusberg, H., Paul, R., & Lord, C. (2005). Language and communication in autism. In F. R. Volkmar (Ed.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., pp. 335–364). Wiley.
- Thompson, R. A. (2016). Social and emotional development in infancy and early childhood. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed.). Wiley.
- UNICEF. (2019). *Children with disabilities in Angola*. <https://www.unicef.org/angola>
- UNESCO. (2021). *Education and inclusion in Africa*. <https://www.unesco.org>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

White, S. W., Oswald, D., Ollendick, T., & Scahill, L. (2009). Anxiety in children and adolescents with autism spectrum disorders. *Clinical Psychology Review*, 29(3), 216–229. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2009.01.003>

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Imago.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951–1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>

# ANEXOS

## Anexo 1

### **Solicitação de participação no inquérito (institucional)**

Exmo. (a) Sr.(a) Diretor(a) do centro de desenvolvimento...Colégio....

**Assunto** Convite a participar no inquérito académico

Sou Fátima Vilar, educadora, a frequentar o mestrado em ensino especial-domínio Cognitivo e Motor, no Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação. Nessa condição estou a elaborar o trabalho final, para conclusão do curso com o tema “*Brincar como estratégia de desenvolvimento e inclusão de crianças com espectro de autismo em Luanda, Angola: perceção de educadores, terapeutas e pais,*”.

O objetivo deste estudo é compreender as diferentes perspetivas e desafios de educadores, terapeutas e pais sobre a importância do brincar no desenvolvimento global e na inclusão de crianças com Espectro de Autismo em luanda, Angola.

Nesse contexto, venho solicitar mui respeitosamente, que se digne autorizar a colocação de questionários junto dos vossos terapeutas/educadores.

O inquérito é realizado online e é constituído por perguntas de **respostas obrigatórias**. A sua participação é voluntária, anónima e confidencial, sendo as informações recolhidas utilizadas exclusivamente para fins académicos e de investigação.

Em simultâneo com a autorização requerida, muito agradecia a indicação de um ponto focal com quem poderei estabelecer o contacto.

Desde já, agradeço a sua disponibilidade e valiosa contribuição. Estou disponível para qualquer esclarecimento.

Grata pela atenção

Melhores cumprimentos

Fátima Vilar

## Solicitação de participação no inquérito (individual)

Boa tarde, estimada .....

Votos de que tudo esteja bem consigo e família.

No seguimento da nossa conversa e no âmbito do meu trabalho final de mestrado, intitulado “*Brincar como estratégia de desenvolvimento e inclusão de crianças com Espectro de Autismo em Luanda, Angola: percepção de educadores, terapeutas e pais*”, solicito a colaboração da vossa instituição (equipa educativa e de apoio às crianças com necessidades específicas) a participar neste inquérito de natureza académica.

O objetivo deste estudo é compreender as percepções de educadores, terapeutas e pais sobre a importância do brincar no desenvolvimento e na inclusão de crianças com Espectro de Autismo em Luanda, Angola.

A sua participação é voluntária, anónima e confidencial, sendo as informações recolhidas utilizadas exclusivamente para fins académicos e de investigação científica.

O inquérito é realizado online e é constituído por perguntas de **respostas obrigatórias**. Para avançar para a pergunta seguinte, será necessário responder à questão apresentada. Solicita-se que leia atentamente cada pergunta e responda de acordo com a sua experiência e opinião pessoal. O preenchimento do inquérito é rápido e não existem respostas certas ou erradas. A sua colaboração é fundamental para a qualidade e relevância dos resultados deste estudo. Nesse sentido envio **o link do inquérito**

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfRdVGCbESPMxyIDSMYiFz71ujS6476ZrxFa3Zd-2w-gooOUg/viewform?usp=dialog>

Desde já, agradeço a sua disponibilidade e valiosa contribuição. Estou disponível para qualquer esclarecimento.

NOTA: Se tiver conhecimento de algum pai que possa estar disponível, para colaborar nesta recolha de informação, agradecia que lhes passasse o link ou me faculte o contato para que possa contactá-lo.

Grata pela atenção.

Fátima Vila

## Anexo 2

Questionário on-line

# Brincar como estratégia de desenvolvimento e inclusão de crianças com espectro de autismo em Luanda-Angola: percepção de educadores, terapeutas e pais

Este inquérito destina-se exclusivamente a pessoas que, trabalhando com crianças ou tenham filhos, em idade pré-escolar, lidem com crianças com perturbação do espectro de autismo (PEA)..

\* Indica uma pergunta obrigatória

---

### Seção 1: Dados de identificação

1. 1. Em que qualidade responde a este inquérito? Por favor marque, apenas um deles \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Educador(a)
- Terapeuta ocupacional / da fala
- Psicólogo(a) / Psicopedagogo(a)
- Outra categoria profissional.
- Pai /Mãe/ Cuidador

2. Caso tenha optado por outra, especifique
-

3. 2. Sexo \*

*Marcar apenas uma oval.*

Masculino

Femenino

4. 3. Idade \*

*Marcar apenas uma oval.*

Menos de 25 anos

25-34 anos

35-44 anos

Mais de 45 anos

5. 4. Habilitações Literárias. Por favor marque, apenas o grau mais elevado que possua. \*

*Marcar apenas uma oval.*

Ensino básico

Ensino secundário

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento

Outra

6. Caso tenha optado por outra, especifique.

---

7. 5. Há quantos anos lida com crianças / ou tem filhos/ com PEA? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Menos de 1 ano

1-3 anos

4-6 anos

Mais de 6 anos

## Seção 2: O Brincar no Desenvolvimento Infantil (Sem Necessidades Específicas)

8. 6. Considera que o brincar é uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento das crianças? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

9. Porquê? \*

---

---

---

---

---

10. 7. Que tipos de brincadeiras utiliza para promover o desenvolvimento da criança? Por \* favor, numa escala de 1 a 5, indique a frequência com que utiliza cada tipo.

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1 Raramente	2 Pouco	3 Moderadamente	4 Frequentemente	5 Muito Frequentemente
<b>Brincadeiras estruturadas (jogos com regras)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Brincadeiras livres (deixando à imaginação ou criatividade da criança)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Atividades em grupo</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Outras</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Caso tenha optado por outra (atribuindo 2 ou mais valores), especifique.

\_\_\_\_\_

12. 8. Que competências considera que as crianças desenvolvem mais através do brincar? <sup>3</sup>  
Por favor, numa escala de 1 a 5, indique as competências que considera que mais se desenvolvem com o brincar.

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1	2	3	4	5 Muito
	Raramente	Pouco	Moderadamente	Frequentemente	Frequentemente
<b>Competências sociais</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Competências cognitivas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Competências sensório motoras</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Comunicação verbal e não-verbal</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Outras</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Caso tenha optado por outra (atribuindo 2 ou mais valores), especifique.

### Seção 3: O Brincar com Crianças com Espectro do Autismo (PEA)

14. 9. Utiliza brincadeiras específicas para promover o desenvolvimento de crianças com PEA? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

15. Em caso afirmativo por favor especifique, ou, em caso negativo, por favor fundamente. \*

---

---

---

---

---

16. 10. Quais são os principais benefícios do brincar no desenvolvimento de crianças com PEA? Por favor, numa escala de 1 a 5, indique a sua avaliação dos possíveis benefícios. \*

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1 Nada Relevante	2 Pouco	3 Moderadamente	4 Muito	5 Totalmente Relevante
<b>Melhoria na interação social</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Melhoria da capacidade de comunicar</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Redução da ansiedade</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Desenvolvimento sensório motor</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Outro.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Caso tenha optado por outro (atribuindo 2 ou mais valores), especifique.

---

18. 11. Que estratégias considera mais eficazes para ajudar crianças com PEA a se envolverem nas brincadeiras? Por favor, numa escala de 1 a 5, indique a sua avaliação de eficácia de cada estratégia. \*

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1 Nada Eficaz	2 Pouco	3 Moderadamente	4 Muito	5 Totalmente Eficaz
<b>Uso de brinquedos sensoriais</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Jogos com rotina estruturada</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Integração gradual com outras crianças</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Apoio de adultos durante a brincadeira</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Outro.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Caso tenha optado por outra (atribuindo 2 ou mais valores), especifique.

\_\_\_\_\_

20. A próxima secção destina-se apenas a técnicos (educadores, terapeutas, psicólogos ou outras categorias profissionais). Caso seja pai, mãe ou cuidador, responda que sim a esta questão para passar directamente à secção 5. É pai, mãe ou cuidador? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim    *Avançar para a pergunta 25*
- Não

#### Seção 4: Métodos e Estratégias de Abordagem no Brincar em crianças com PEA

Esta secção destina-se apenas a técnicos (educadores, terapeutas, psicólogos, ou outra categoria profissional). Se for pai, mãe ou cuidador, marque 1 na opção "não sou técnico"

21. 12. Que métodos ou abordagens utiliza para integrar o brincar nas práticas de ensino ou terapia? Por favor, numa escala de 1 a 5, indique a frequência com que recorre a cada método / abordagem. \*

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1 Raramente Utilizado	2 Pouco	3 Moderadamente	4 Frequentemente	5 Muito Frequentemente
<b>Métodos baseados no jogo (como jogos educativos)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Jogo Simbólico, atividades da vida diária (vestir/despir, calçar/descalçar....)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Atividades de integração social</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Intervenções baseadas em necessidades sensoriais</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Outro.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Caso tenha optado por outra (atribuindo 2 ou mais valores), especifique.

\_\_\_\_\_

23. 13. Como adapta as brincadeiras para responder às necessidades individuais das crianças com PEA? Por favor, numa escala de 1 a 5, indique a frequência com que recorre a cada hipótese. \*

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1 Raramente Utilizado	2 Pouco	3 Moderadamente	4 Frequentemente	5 Muito Frequentemente
<b>Modificação dos brinquedos</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Uso de recursos audiovisuais</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Foco na repetição e rotina</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Adaptação do ambiente</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Outro</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Caso tenha optado por outra (atribuindo 2 ou mais valores), especifique.

### **Seção 5: O impacto do brincar na inclusão, bem como na Redução do Estigma sobre o Autismo**

Nesta secção, a pergunta 14 destina-se apenas a técnicos (educadores, terapeutas, psicólogos ou outra categoria profissional).

25. 14. Na sua opinião, envolver crianças com PEA em brincadeiras com crianças sem esse espectro é determinante para a sua inclusão, no contexto educativo? \*  
Se for pai / mãe / cuidador marque não sou técnico.

*Marcar apenas uma oval.*

- Sim
- Não
- Não sou técnico

26. Fundamentar. Se for pai / mãe / cuidador escreva apenas que não é técnico. \*

---

---

---

---

---

27. Em caso afirmativo quais as atividades que considera mais eficazes na promoção da inclusão, no contexto educativo.

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1 Nada Eficaz	2 Pouco	3 Moderadamente	4 Muito	5 Totalmente eficaz
<b>Brincadeiras estruturadas (com regras e objetivos claros)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Brincadeiras sensoriais (com texturas, sons, luzes)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Jogos cooperativos (em grupo, com foco na colaboração)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Jogos motores (corridas, circuitos, dança)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Brincadeiras simbólicas (fazer de conta, dramatizações)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Outros.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Caso tenha optado por outra (atribuindo 2 ou mais valores), especifique.

\_\_\_\_\_

29. 15. Ao envolver crianças com PEA em atividades de brincar com crianças sem esse espectro, observou mudanças nas atitudes destas crianças ou na sua comunidade? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

30. Em caso afirmativo descrever as mudanças observadas

---

---

---

---

---

31. 16. Na sua opinião, o brincar pode ajudar a reduzir o estigma associado ao autismo na sociedade? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

32. Fundamentar \*

---

---

---

---

---

**Seção 6: Desafios no Uso do Brincar como Ferramenta de Desenvolvimento e Inclusão em Angola**

33. 17. Que desafios enfrenta ao usar o brincar como ferramenta de desenvolvimento para crianças com PEA, em Angola? Por favor, numa escala de 1 a 5, indique o impacto que cada desafio tem na sua actividade. \*

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1 Nada Impactante	2 Pouco	3 Moderadamente	4 Muito	5 Totalmente Impactante
<b>Falta de recursos (brinquedos adaptados, materiais especializados)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Falta de capacitação e conhecimento especializado</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Resistência ou falta de compreensão (por parte dos pais ou comunidade)</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Falta de tempo durante as sessões de ensino/terapia</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Outro.</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Caso tenha optado por outra (atribuindo 2 ou mais valores), especifique.

\_\_\_\_\_

35. 18. Acredita que a sociedade angolana pode melhorar o apoio ao desenvolvimento e à inclusão de crianças com PEA através do brincar? \*

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

36. Se sim, como? Por favor, numa escala de 1 a 5, indique a relevância que dá a cada opção.

*Marcar apenas uma oval por linha.*

	1 Nada Relevante	2 Pouco	3 Moderadamente	4 Muito	5 Totalmente Relevante
<b>Maior conscientização pública sobre o autismo</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Capacitação de educadores e cuidadores</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Melhoria nas políticas educacionais e terapêuticas</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Investimento em recursos e materiais adaptados</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<b>Outros</b>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Caso tenha optado por outra (atribuindo 2 ou mais valores), especifique.

\_\_\_\_\_

38. 19. Qual é a sua principal recomendação para melhorar o uso do brincar como ferramenta de inclusão e desenvolvimento de crianças com PEA em Angola? \*

---

---

---

---

---

### **Comentários Finais**

39. 20. Tem algum comentário adicional sobre o uso do brincar para o desenvolvimento e inclusão de crianças com PEA em Angola?

---

---

---

---

---

---

## Anexo 3

### **Questão 6 - Respostas à pergunta aberta sobre se o brincar é uma ferramenta eficaz para o desenvolvimento das crianças:**

27 respostas.

- “As crianças aprendem a brincar, a fazer, a explorar tudo o que as rodeia.”
- “Porque através do brincar as crianças conseguem adquirir melhor os conhecimentos.”
- “Através da brincadeira desenvolvem-se vários tipos de competências (cognitivas, sociais, comportamentais, etc).”
- “Brincar é essencial porque é a forma natural de a criança aprender. Ao brincar, desenvolve linguagem, imaginação, competências sociais, atenção e confiança. Brincar não é só diversão é desenvolvimento.”
- “Ajuda bastante na socialização.”
- “Em contextos educativos e terapêuticos (como a psicomotricidade), o brincar é uma estratégia fundamental para alcançar objetivos específicos, respeitando o ritmo e as necessidades individuais da criança.”
- “As crianças aprendem brincando.”
- “Estimula diversas áreas de desenvolvimento fundamentais para o crescimento integral da criança.”
- “Porque ajuda a estimular e a desenvolver competências cognitivas, motoras, sócio emocionais, regula o stress, tudo de forma natural.”
- “A brincadeira é uma ferramenta fundamental no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor da criança.”
- “Permite-lhes experimentar, aprender e expressar sensações/emoções bem como adquirir novas experiências.”
- “E através do brincar que a criança aprende.”

- “É através da brincadeira que as crianças aprendem e desenvolvem competências a todos os níveis (cognitivo, físico, social e emocional).”
- “Através do brincar, desenvolve todas as competências necessárias ao nível cognitivo, nível social/ emocional, nível motor e a linguagem e comunicação.”
- “Brincar é uma ferramenta extremamente eficaz e essencial para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo o crescimento cognitivo, físico, emocional e social, estimulando a criatividade, a resolução de problemas, a linguagem, a empatia, e preparando-as para a vida em sociedade. É através do jogo que a criança explora o mundo, testa limites, aprende regras e constrói memórias e habilidades fundamentais, sendo a atividade mais natural para a aprendizagem.”
- “É a base do aprendizado.”
- “Permite que as crianças socializem, interajam entre eles.”
- “Brincar é uma atividade essencial para o desenvolvimento e crescimento saudável das nossas crianças. Ao brincar, as crianças desenvolvem competências cognitivas, emocionais, sociais, motoras e também ao nível da linguagem. Brincar é a maior e melhor linguagem da infância e através da brincadeira a criança compreende o mundo que a rodeia, constrói vínculos e desenvolve competências essenciais para a vida.”
- “É através do brincar que a criança desenvolve habilidades socio-emocionais, de comunicação, cognitivas e físicas, aprende a entender o mundo.”
- “A melhor forma de a criança aprender é através da ludicidade.”
- “Porque é na brincadeira que as crianças desenvolvem as suas habilidades, suas emoções, necessidades e conheçam o mundo.”
- “Estimular em forma de diversão.”

- “É através do brincar que a criança explora a causa e o efeito, desenvolve habilidades de resolução de problemas, estimula a criatividade e imaginação e aprende conceitos de matemática, de linguagem e conhecimento do mundo.”
- “É uma das maneiras mais fáceis e rápidas de a criança adquirir competências.”
- “É essencial para o desenvolvimento global da criança.”
- “É nos momentos de brincadeira que as crianças aprendem.”
- “Aprendem brincando.”

## Anexo 4

### **Questão 7 – Respostas à pergunta aberta sobre os tipos de brincadeiras utilizados para promover o desenvolvimento da criança:**

10 respostas.

- “Brincadeiras nas rotinas do dia a dia”
- “Brincadeiras orientadas com liberdade de execução.”
- “Uso frequentemente brincadeiras estruturadas, jogos com regras e brincadeira livre. As atividades de grupo são moderadas, porque a terapia é individual. Quando escolho ‘outra’, explico que, mesmo parecendo espontâneas, são sempre orientadas para os objetivos terapêuticos.”
- “Ele tem brincadeiras com as quais se identifica.”
- “Brincadeiras sensoriais Dentro do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), para além das brincadeiras estruturadas, brincadeiras livres e atividades em grupo, existem outras modalidades de brincadeiras muito utilizadas, especialmente adaptadas às necessidades sensoriais, comunicativas e cognitivas da criança.”
- “Passeio ao ar livre a fim de a criança explorar o meio e identificar seres e objetos.”
- “Aprendem a representar nas brincadeiras do faz de conta.”
- “Faz de conta.”
- “A criança ser sempre o centro da sua aprendizagem.”
- “Autonomia.”

## Anexo 5

### **Questão 8 - Respostas à pergunta aberta sobre as competências que as crianças desenvolvem mais através do brincar:**

8 respostas.

- “Funcionalidade (autonomia e independência).”
- “Brincar também desenvolve autorregulação, criatividade, autonomia, resolução de problemas e capacidade de seguir regras e rotinas.”
- “Competências emocionais / autorregulação (4 – Frequentemente): Capacidade de reconhecer e expressar emoções, lidar com frustrações, controlar impulsos e adaptar-se a mudanças. Autonomia e independência (3 – Moderadamente): Tomada de iniciativa, escolha de atividades, resolução de pequenas dificuldades sem ajuda constante. Criatividade e imaginação (4 – Frequentemente): Criação de histórias, uso simbólico dos objetos e exploração de diferentes possibilidades de ação. Atenção e concentração (3 – Moderadamente): Manutenção do foco durante as atividades lúdicas, especialmente em brincadeiras estruturadas ou dirigidas.”
- “Competências afetivas.”
- “As crianças aprendem a partilhar, desenvolve o raciocínio, memória, atenção e amplia o vocabulário.”
- “Emocionais.”
- “Competências de estrutura emocional.”
- “Autonomia.”

## Anexo 6

### **Questão 9 - Respostas à pergunta aberta sobre outras brincadeiras específicas para promover o desenvolvimento de crianças com PEA:**

27 respostas.

- “Sigo os interesses da criança.”
- “Jogos de imitação. Jogos com recurso a cartões e imagens.”
- “Através da brincadeira desenvolvem-se vários tipos de competências (cognitivas, sociais, comportamentais, etc).”
- “Sim, utilizo brincadeiras específicas para crianças com PEA, como jogos de turn-taking, atividades de atenção conjunta, imitação motora e emocional, jogos sensoriais reguladores e brincadeiras que funcionam como reforçadores naturais — por exemplo, rodar, saltar, bolhas, carros, pistas, construções ou músicas. Estas atividades ajudam a promover comunicação, interação e envolvimento.”
- “Não utilizo porque no caso do meu filho se não se interessar acaba por ser desperdício de tempo, causa irritabilidade e descontrole ou simplesmente não adere.”
- “Utilizo brincadeiras específicas no trabalho com crianças com PEA, pois o brincar é uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento global. As atividades são selecionadas e adaptadas de acordo com o nível de desenvolvimento, interesses e necessidades da criança, com objetivos terapêuticos bem definidos. São utilizadas: Brincadeiras sensoriais, para promover a autorregulação e a integração sensorial; Jogos de imitação, para estimular a atenção conjunta, a interação social e a comunicação; Jogos de turnos, para trabalhar a espera, a partilha e o respeito por regras; Brincadeiras psicomotoras, para desenvolver equilíbrio, coordenação e consciência corporal; Atividades estruturadas com apoio visual, para facilitar a compreensão e a organização da tarefa; Brincadeiras funcionais e simbólicas, adaptadas ao nível da criança, promovendo o uso adequado dos objetos e o faz-de-conta. Estas brincadeiras permitem intervir de forma lúdica, motivadora e significativa, facilitando a aprendizagem e o desenvolvimento das competências sociais, comunicativas, cognitivas e sensoriomotoras da criança com PEA.”

- “Esconder, cantar, dançar, corrida, passe de bola, faz de conta, passeio ao ar livre, imitar os animais e os sons dos animais.”
- “Brincadeiras relacionadas com o interesse da criança.”
- “Imitar sons e gestos; Fantoches; soprar bolas de sabão (treinar paciência e turnos); pequenas sequências (Eu faço e tu fazes); caixa sensorial (arroz, areia, massas); puzzles, legos, massas para enfiar; brincar de lojas; jogo de escolhas e outros.”
- “Brincadeiras estruturadas e adaptadas ajudam a promover a comunicação, a interação social e o desenvolvimento global de crianças com PEA.”
- “Infelizmente não temos recursos.”
- “Jogos emoções, jogos encaixe, cozinha, puzzle.”
- “Elaboração/ exploração de garrafas sensoriais; brincadeira em caixas de areia; introdução da área da garagem dos carros recorrendo a terra, Pedrinhas e areia; digitinta com chocolate; entre outras.”
- “Tento sempre que façam o mesmo que as outras crianças, no entanto respeito o seu ritmo e vontade, adaptando assim por vezes de forma a despertar lhe mais interesse e motivação.”
- “Para desenvolver crianças com TEA, utilizo brincadeiras sensoriais (caixas sensoriais, pintura com os dedos, bolhas de sabão), estruturadas (circuitos de obstáculos, jogos de classificar, montar blocos) e de imitação/faz-de-conta (mímica de animais, personagens, histórias sociais), partindo, sempre, dos seus interesses específicos para estimular a comunicação, coordenação motora, cognição e interação social de forma divertida e adaptada.”
- “Sensório social.”
- “Penso não existir a necessidade de diferenciar as brincadeiras uma vez que o objetivo é a inclusão.”
- “Brincadeiras envolvendo exploração sensorial, materiais manipuláveis como legos ou blocos, envolvendo músicas...”

- “Brincadeiras que estimulam a comunicação, socialização.”
- “Brincadeiras sensoriais e concretas.”
- “Utilizo sim as brincadeiras específicas atendendo as necessidades individuais da criança de maneiras a promover o estímulo gradual e garantindo a sua segurança.”
- “Não uso brincadeiras em específico porque eles precisam contacto com uma variedade de brincadeiras para identificar a que melhor se adapte as suas necessidades.”
- “Sensoriais, de imitação, brincadeiras mais estruturadas, de movimento, de desenvolvimento da linguagem, faz de conta adaptadas.”
- “Trabalho mais individualizado.”
- “Com instrumentos musicais.”
- “Brincadeiras adequadas às suas necessidades de desenvolvimento.”
- “Médica.”

## Anexo 7

### **Questão 10 - Respostas à pergunta aberta sobre outros benefícios sugeridos do brincar no desenvolvimento de crianças com PEA:**

10 respostas.

- “Desenvolvimento da funcionalidade.”
- “Aquisição e cumprimento de regras.”
- “Classifiquei ‘Outros’ como moderadamente relevante porque, apesar de o brincar no chão poder influenciar outras áreas, esses ganhos não são tão consistentes ou diretos como os observados na interação social, comunicação, ansiedade ou desenvolvimento sensório-motor. Ou seja, podem ocorrer, mas de forma menos evidente e dependem muito do tipo de atividade e dos objetivos da sessão.”
- “Autorregulação emocional: o brincar ajuda a criança a organizar emoções e comportamentos. Aumento da autonomia e iniciativa: favorece escolhas, tomada de decisão e independência. Melhoria da atenção e concentração: especialmente em atividades lúdicas estruturadas. Aumento da autoestima e motivação: sucesso nas brincadeiras reforça a confiança da criança. O brincar apresenta benefícios muito frequentes sobretudo na interação social, comunicação e desenvolvimento sensório-motor, sendo também um recurso importante na redução da ansiedade e no fortalecimento da autorregulação emocional em crianças com PEA.”
- “Regulação emocional.”
- “Realizo jogos sociais para trabalhar as boas maneiras e regras de convivência, jogos de encaixe.”
- “Sim, brincar é uma forma de aprender, com crianças que têm PEA ajuda.”
- “Ampliam as competências sociais e a compreensão das regras sociais.”
- “Autorregulação.”
- “Autoestima.”

## Anexo 8

### **Questão 11 - Respostas à pergunta aberta sobre outras estratégias consideradas mais eficazes para ajudar crianças com PEA a se envolverem nas brincadeiras:**

10 respostas.

- “Frequentar terapias.”
- “Além das opções referidas, também são eficazes brincadeiras de imitação, turn-taking, jogos de causa-efeito, atividades de movimento, jogos musicais e brincadeiras baseadas nos interesses específicos da criança.”
- “Apoio visual (rotinas visuais, imagens, PECS): facilita a compreensão e antecipa as atividades. Brincadeiras baseadas nos interesses da criança: aumentam motivação e engajamento. Modelagem e imitação guiada: o adulto demonstra a brincadeira para a criança reproduzir. Ambiente previsível e organizado: reduz ansiedade e favorece a participação. As estratégias consideradas mais eficazes são o uso de brinquedos sensoriais, rotinas estruturadas e o apoio do adulto, sendo complementadas por apoios visuais e pelo respeito aos interesses individuais da criança com PEA.”
- “Usar como ponto de partida os seus brinquedos/ interesses preferidos.”
- “É essencial desenvolver a paciência para que o autista interaja e brinque de fato, outra coisa muito importante é não misturar muitas opções no mesmo momento, brincar, sempre, de uma coisa de cada vez.”
- “Trabalho com rotina para antecipar as atividades, uso peça para responder comandos e fazer pedidos, ofereço reforços a cada atividade.”
- “Atividades lúdicas servem para estimular, ensinar.”
- “Manter as rotinas e utilização de mapas reguladores.”
- “A adaptação ao grupo não deverá ser gradual.”
- “Tempo de espera.”

## Anexo 9

### **Questão 12 - Resposta à pergunta aberta sobre outros métodos ou abordagens sugeridas para integrar o brincar nas práticas de ensino ou terapia:**

6 respostas.

- “Brincadeira livre.”
- “Além do jogo, utilizo treino de comunicação, imitação conjunta, motricidade fina e grossa, autorregulação, rotinas funcionais de comportamento Funcional.”
- “Criação de materiais / jogos de acordo com a necessidade / interesse da criança / sessões de mindfulness.”
- “Brincar com elementos da natureza.”
- “Música e arte.”
- “Jogos de autorregulação.”

### **QUESTÃO 13 - Respostas à pergunta aberta sobre, como adapta as brincadeiras para responder às necessidades individuais das crianças com PEA:**

4 respostas.

- “Seguir os interesses da criança.”
- “Além de adaptar brinquedos, usar repetições e rotinas e ajustar o ambiente, simplifico regras, divido tarefas em passos mais pequenos, reduzo estímulos distratores, utilizo reforços naturais, ajusto o nível de ajuda (prompts) e incorporo interesses específicos da criança para aumentar o envolvimento.”
- “Foco nos interesses da criança.”
- “Adaptação das atividades às necessidades das crianças.”

## Anexo 10

### **Questão 14 – Respostas à pergunta aberta sobre se envolver crianças com PEA em brincadeiras com crianças sem esse espectro é determinante para a sua inclusão, no contexto educativo:**

27 respostas.

- “Não sou técnico.”
- “As crianças aprendem ao interagir com os pares, seguem modelos.”
- “Promover a inclusão. Desenvolvimento social. Comunicação. Empatia e respeito pela diferença.”
- “Todas as crianças aprendem por imitação. É importante que tenham como referência crianças sem PEA.”
- “Porque cria oportunidades naturais de interação, modelagem social e comunicação. A criança aprende regras, turn-taking e flexibilidade observando os pares, e os colegas desenvolvem compreensão e empatia. Esta convivência reduz barreiras, normaliza as diferenças e facilita a participação plena no contexto educativo.”
- “Não sou técnico.”
- “Na minha opinião, envolver crianças com PEA em brincadeiras com crianças sem esse espectro é determinante para a inclusão no contexto educativo, pois promove a aprendizagem por imitação, o desenvolvimento das competências sociais e comunicativas e o sentimento de pertença ao grupo. A interação com pares neuro típicos favorece a compreensão de regras sociais, a partilha, a espera da vez e a cooperação, além de contribuir para a redução do isolamento social. Quando estas interações são mediadas e estruturadas, respeitando o ritmo e as necessidades da criança com PEA, tornam-se experiências positivas, seguras e significativas para todos os envolvidos.”
- “Não sou técnico.”
- “Estimula as interações sociais.”

- “Educadora.”
- “Torna-as iguais as outras.”
- “Sou psicóloga.”
- “É crucial para o desenvolvimento das competências base da criança e para que se sinta verdadeiramente pertencente ao grupo.”
- “Sim, desta forma observam os pares e gradualmente aprendem por modelação. Também os pares aprendem a conviver com a diferença.”
- “Envolver crianças com PEA em brincadeiras com crianças sem esse diagnóstico é determinante para a sua inclusão no contexto educativo, porque o brincar é a principal forma de interação social na infância e permite que a criança com PEA desenvolva competências essenciais como atenção conjunta, comunicação, flexibilidade e cooperação de forma natural e motivadora. Ao brincar com os pares, reduz-se o estigma, criam-se vínculos, aumenta-se o sentimento de pertença e favorece-se a aceitação das diferenças, ao mesmo tempo que a escola se torna um ambiente mais inclusivo e preparado para responder às necessidades de todos. Desta forma, o brincar conjunto é uma das estratégias mais eficazes para promover o desenvolvimento e a verdadeira inclusão escolar das crianças com PEA.”
- “Aprender imitando as crianças típicas.”
- “Muito importante para a socialização do mesmo.”
- “Sim, quanto mais diversificada for a turma melhor serão as experiências e aprendizagens.”
- “As crianças aprendem muito com os pares. Aprende a se comunicar, comandos a se relacionar com o outro.”
- “É importante, mas não é determinante.”
- “Envolver as crianças torna-se eficaz porque contribui na inclusão, tendem imitar os seus pares nas brincadeiras criadas, melhora a comunicação oral tornando muito mais funcional.”

- “Todas as crianças têm direito a aprender, a participar, independentemente das suas diferenças. Deste modo ampliam-se as interações, favorece a comunicação, ajuda a aprender regras sociais, respeitar a diferença e desenvolver a empatia. As crianças do espectro aprendem muito com a observação das outras crianças.”
- “É muito fundamental envolver a criança.”
- “Para se integrarem no grupo e fomentar o sentido e grupo.”
- “A criança tem de ser incluída em todas as rotinas diárias.”
- “A criança sente-se incluída e melhora a autoestima, autonomia e a socialização.”

## Anexo 11

### **Questão 14a - Respostas à pergunta aberta sobre as atividades que considera mais eficazes na promoção da inclusão, no contexto educativo:**

8 respostas

- “Brincar livre.”
- “Brincadeiras com destaque em imagens.”
- “Considero também eficazes as atividades de pares tutores, tarefas de turn-taking em pequenos grupos, projetos simples em equipa, rotinas partilhadas de sala, atividades musicais e movimentos rítmicos, e momentos de comunicação apoiada (gestos, imagens ou CAA) para garantir participação de todas as crianças.”
- “Brincar é uma ferramenta fundamental no desenvolvimento de crianças com PEA, contribuindo de forma significativa para a inclusão no contexto educativo. Através de brincadeiras estruturadas, sensoriais, motoras, cooperativas e simbólicas, as crianças desenvolvem competências sociais, comunicativas, cognitivas, sensoriomotoras e emocionais. As estratégias mais eficazes para promover o envolvimento incluem o uso de rotinas estruturadas, apoio visual, brinquedos sensoriais, mediação ativa do adulto e atividades baseadas nos interesses da criança. A interação com pares sem PEA, quando feita de forma gradual e orientada, favorece

a aprendizagem por imitação, a comunicação, a autorregulação e o sentimento de pertença. Em síntese, o brincar, quando adaptado às necessidades individuais, é um meio privilegiado para promover a participação, a aprendizagem e a inclusão efetiva das crianças com PEA no contexto educativo.”

- “Explorar o meio ambiente, de modos a identificar objetos, animais, plantas e outros.”
- “Jogos de faz de conta, estabelecer um ajudante diário para o apoiar nas atividades e histórias sociais.”
- “Brincadeiras livres com os seus pares.”
- “Autocontrolo.”

## Anexo 12

### **Questão 15 - Respostas à pergunta aberta sobre as mudanças observadas nas crianças com PEA em atividades de brincar com crianças sem esse espectro :**

27 respostas.

- “Melhoram imenso imitando outras crianças.”
- “Maior empatia. Maior solidariedade.”
- “Desperta nelas o sentimento de interajuda e proteção.”
- “Observei melhorias na interação social, maior iniciativa comunicativa, aumento da atenção conjunta, redução de comportamentos de ansiedade, mais flexibilidade nas rotinas, maior participação nas atividades e aumento do envolvimento e prazer durante a sessão.”
- “Ao envolver crianças com PEA em brincadeiras com crianças sem esse espectro, observam-se mudanças positivas. As crianças demonstram maior aceitação, empatia e cooperação, há redução de comportamentos de exclusão e a diversidade passa a ser encarada de forma natural. Estas interações têm também um impacto positivo no

contexto educativo e na comunidade, promovendo atitudes mais inclusivas e respeitadas.”

- “Melhora na socialização, comunicação, troca de turno e brincadeiras funcionais.”
- “Maior envolvimento por parte todos, excluindo as diferenças existentes.”
- “Imitam os comportamentos, mas também se tornam mais empáticas.”
- “A convivência em atividades de brincadeira promoveu maior empatia, aceitação, cooperação e inclusão, refletindo-se em atitudes mais positivas tanto nas crianças como na comunidade educativa.”
- “Maior nível na socialização e na autonomia.”
- “Comunicar com intenção, partilhar, contato visual.”
- “As crianças têm uma maior autoestima, sentido de pertença a um grupo, desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas...”
- “Com o tempo tornam se mais pacientes e começam a autorregular se mais fácil e rapidamente.”
- “Ao envolver crianças com PEA em atividades de brincar com crianças sem esse espectro, verificam-se mudanças muito positivas nas atitudes das próprias crianças e na comunidade escolar: aumenta a empatia, reduz-se o estigma e o medo do “diferente”, e os alunos desenvolvem maior paciência, cooperação e capacidade de adaptação. A turma passa a valorizar mais a diversidade e a incluir naturalmente a criança com PEA nas suas rotinas. Esta dinâmica estende-se à comunidade educativa, promovendo uma cultura escolar mais inclusiva, diminuindo comportamentos de exclusão e reforçando o sentimento de pertença da criança com PEA, contribuindo para um ambiente escolar mais humano, acolhedor e socialmente consciente.”
- “Social e linguagem.”
- “Começaram a aceitar melhor a partilha de brinquedos, a socialização e rotinas.”
- “Mudanças na comunicação, na socialização, na imitação.”

- “As crianças tornam-se mais empáticas.”
- “Observei muitas mudanças, no que diz respeito à interação com pares, a criança ganhou confiança em procurar o amigo para expressar as suas necessidades, aperfeiçoou no contacto visual e obedecer comandos.”
- “Tornam-se mais solidárias e empáticas.”
- “Desenvolvimento mais rápido.”
- “Cuidado e a paciência.”
- “As crianças sem esse Espetro ajudam bastante as que são consideradas PEA.”
- “Confiantes.”

## Anexo 13

### **Questão 16 - Respostas à pergunta aberta sobre, se o brincar ajuda a reduzir o estigma associado ao autismo na sociedade:**

27 respostas:

- “Temos que normalizar a existência de crianças com PEA na sociedade. Os adultos e os contextos têm que se adaptar e não as crianças.”
- “Estigma nasce, muitas vezes, do desconhecimento e da falta de contacto E o brincar ajuda a reduzir esse estigma.”
- “Este estigma é mais notório nos adultos. As crianças não sentem esse estigma. Quando têm uma criança com PEA, veem-no como um colega especial que pode apresentar um comportamento diferente ou ter necessidades particulares.”
- “Porque mostra às outras pessoas que as crianças com PEA participam, comunicam e se envolvem quando lhes são dadas oportunidades ajustadas. A brincadeira aproxima, cria interação natural e permite que os outros vejam as capacidades da criança, em vez de apenas as suas dificuldades. Isso aumenta a compreensão, a empatia e a inclusão.”

- “Estigma parte regra geral dos adultos, e para isso precisam de conhecimento, estudar mais para que ensinem os filhos que brincam com as crianças dentro do Espectro.”
- “Na minha opinião, o brincar pode ajudar significativamente a reduzir o estigma associado ao autismo na sociedade, pois cria oportunidades naturais de convivência, interação e compreensão entre crianças com e sem PEA. Através do brincar, as diferenças deixam de ser vistas como limitações e passam a ser entendidas como formas diversas de participar e aprender. Quando crianças brincam juntas, desenvolvem empatia, respeito e aceitação, aprendendo desde cedo que cada pessoa tem o seu ritmo, interesses e formas próprias de comunicar. Além disso, o brincar evidencia as capacidades, potencialidades e competências das crianças com PEA, contribuindo para uma visão mais positiva e inclusiva do autismo por parte de colegas, famílias e educadores. Assim, o brincar torna-se uma ferramenta poderosa de sensibilização, inclusão social e combate ao preconceito, promovendo uma sociedade mais justa, informada e acolhedora.”
- “De certa forma, a questão não é o brincar de forma isolada, mas sim a interação com crianças típicas, quebra o estigma de que as crianças com autismo são incapazes de participar ou realizar qualquer atividade.”
- “Todas as crianças merecem brincar, sejam elas ditas "normais" ou não. Esses estigmas são os adultos que as criam.”
- “Brincar opera como um espaço neutro, inclusivo e sem hierarquias, onde as diferenças deixam de ser uma barreira e passam a ser apenas variações humanas. Normaliza a diversidade ao nível comportamental; cria experiências positivas compartilhadas...”
- “Na minha opinião, sim. O brincar cria contextos naturais de interação, onde as crianças se conhecem para além do diagnóstico. Ao partilhar brincadeiras, desenvolvem empatia, compreensão e respeito pelas diferenças, o que ajuda a desconstruir preconceitos desde cedo. Desta forma, o brincar contribui para uma sociedade mais inclusiva e para a redução do estigma associado ao autismo.”
- “Quando se brinca converge-se permitindo que todos se sintam iguais, independentemente das debilidades de cada um.”

- “A criança precisa de explorar, com ou sem PEA. Tem de ser estimulada e os seus comportamentos regulados. Não pode ser pela teoria, nem diálogo, tem de ser adaptado a criança, logo, tem de ser pela brincadeira. Somos nós que temos de descer até a criança e não exigir o oposto. A criança tem rigidez cognitiva e uma perceção do mundo distinta, mas é uma criança que a nível do seu neuro desenvolvimento irá exigir muito trabalho e dedicação.”
- “Com a brincadeira entre pares, a criança autista acaba por criar um espaço seguro para a interação social natural, desenvolvendo habilidades comunicativas e de empatia através de atividades lúdicas, jogos de faz de conta e exploração sensorial. As outras crianças acabam por entender melhor as diferenças de uma criança autista, promovendo inclusão.”
- “Talvez a longo prazo.”
- “Sim. O brincar pode ajudar a reduzir o estigma associado ao autismo na sociedade porque cria oportunidades de contacto positivo entre crianças com e sem PEA, permitindo que estas se conheçam, se compreendam e valorizem as diferenças de forma natural. Através das interações lúdicas, desaparecem ideias erradas e medos, aumenta a empatia e torna-se claro que cada criança comunica e participa à sua maneira. Esta convivência precoce gera atitudes mais inclusivas, que depois se refletem na escola, na família e na comunidade, contribuindo para uma sociedade mais informada e menos estigmatizante.”
- “Deve se fazer pesquisas para essa questão diminuir.”
- “Penso que não é por aí ...”
- “As crianças devem, desde cedo, aprender a respeitar as características e interesses dos seus pares ou adultos. A meu ver, por norma, as questões de estigmas sociais são despertadas pela postura, comentários e atitudes dos adultos. As crianças só os reproduzem.”
- “Brincar aproxima as crianças, normaliza as diferenças, reduz o medo e a desinformação, promove inclusão, constrói empatia, combate o preconceito.”
- “Ao brincar com crianças atípicas, é possível mudar as atitudes dos pais.”

- “É a partir das brincadeiras que as crianças vão descobrindo as características e individualidades de cada um, aprender a respeitar, valorizar, ter empatia, e aceitar conforme outro é, a inclusão quando é feita de forma precoce reduz o nível de preconceito e faz-nos entender que um indivíduo dentro do espectro tem a capacidade de criar, aprender e relacionar -se de forma eficaz e no seu ritmo de compreensão.”
- “Inclusão.”
- “Sim, pois ajuda a aceitar e a respeitar a diferença.”
- “Brincar é fundamental.”
- “Porque durante o brincar há um envolvimento de todas as crianças, permitindo interações e conhecimento mútuo, fortalecendo o sentido de pertença.”
- “Criam modelos e estão no momento presente quando brincam.”
- “Aprendem a tratar todo mundo com igualdade.”

## Anexo 14

### **Questão 17 - Respostas à pergunta aberta sobre os desafios enfrentados ao usar o brincar como ferramenta de desenvolvimento para crianças com PEA, em Angola:**

7 respostas.

- “Creio que o tempo em sessão terapêutica por dia não ser suficiente e tendo as crianças em mais dias torna-se extremamente caro.”
- “Escassez de políticas e apoio institucional à inclusão: limita recursos e continuidade das intervenções. Turmas numerosas e ambientes pouco estruturados: dificultam a atenção individualizada. Pouca articulação entre escola, família e técnicos: reduz a generalização das aprendizagens. Limitações financeiras das famílias: restringem o acesso a materiais e acompanhamento especializado. Os maiores desafios são a falta de recursos, a formação especializada insuficiente e a sensibilização limitada da

comunidade, fatores que impactam fortemente a eficácia do brincar como ferramenta terapêutica no contexto angolano.”

- “Pouca frequência para realizar as atividades, a repetição é fundamental ainda que seja por pouco tempo.”
- “Felizmente não tenho tido muitas dificuldades porque eu tenho conhecimento sobre o assunto e os Pais tem colaborado, pese embora ainda não aceitem a condição do filho.”
- “Os meios de ensino são facilitadores para estruturar as brincadeiras.”
- “A negação por parte das famílias.”
- “Crenças.”

## Anexo 15

### **Questão 18 a) - Respostas à pergunta aberta sobre se acredita que a sociedade angolana pode melhorar o apoio ao desenvolvimento e à inclusão de crianças com PEA através do brincar:**

6 respostas.

- “Aceitar as diferenças já é um passo muito grande.”
- “Acredito que a sociedade angolana pode melhorar significativamente o apoio ao desenvolvimento e à inclusão de crianças com PEA através do brincar. A inclusão efetiva passa por sensibilização, formação, políticas públicas adequadas e investimento em recursos, utilizando o brincar como uma estratégia central para promover desenvolvimento, participação e aceitação social das crianças com PEA em Angola. Criação de espaços lúdicos inclusivos em escolas e comunidades. Parcerias entre escolas, serviços de saúde e famílias para intervenções consistentes. Programas comunitários de brincar inclusivo, promovendo interação entre crianças com e sem PEA. Apoio financeiro e logístico às famílias, facilitando o acesso a terapias e materiais.”

- “Garantia de desconto nos ingressos de acesso às crianças PEA, atividades lúdicas nas escolas, garantia de oportunidade de participação em atividades culturais.”
- “A causa deve ser única.”
- “Ter mais centros de apoio às famílias.”
- “Preconceito.”

## Anexo 16

### **Questão 19 - Respostas à pergunta aberta sobre a sua principal recomendação para melhorar o uso do brincar como ferramenta de inclusão e desenvolvimento de crianças com PEA em Angola:**

25 respostas.

- “Aumentar o tempo de brincar sem ecrãs.”
- “Maior abertura da comunidade (pais e outros profissionais).”
- “Ser dada às escolas condições (com pessoas especializadas, materiais e conhecimento) para que estas possam receber as crianças com PEA e proporcionar-lhes um ensino e qualidade.”
- “A minha recomendação é que o brincar seja usado de forma intencional: criar momentos de brincadeira estruturada e livre, adaptar materiais, integrar interesses da criança, promover interação com pares e garantir que os adultos modelam, apoiam e facilitam a comunicação. Em Angola, onde os recursos podem variar, é essencial valorizar brincadeiras simples, acessíveis e culturalmente adequadas, envolvendo professores, cuidadores e famílias para que o brincar se torne uma verdadeira ferramenta de inclusão e desenvolvimento.”
- “Que instituições públicas e privadas possam investir em brinquedos, brincadeiras e pessoas especializadas para os acompanhar.”
- “A minha principal recomendação é investir de forma integrada na capacitação de educadores, técnicos e cuidadores, aliada à sensibilização da sociedade, utilizando o

brincar como eixo central das práticas inclusivas. Em Angola, formar profissionais e famílias para usar o brincar de forma intencional, estruturada e adaptada ao PEA, mesmo com recursos simples e acessíveis, permitirá intervenções mais eficazes e consistentes. Paralelamente, é essencial promover a conscientização comunitária, para reduzir o estigma, aumentar a aceitação e incentivar a participação de todas as crianças em contextos lúdicos inclusivos. capacitação + sensibilização + uso criativo de recursos locais = maior inclusão, melhor desenvolvimento e mais oportunidades para crianças com PEA.”

- “Conscientização e Capacitação das famílias, professores, cuidadores e técnicos sobre a importância das brincadeiras; acesso livre das crianças aos parques públicos e desconto nos parques privados; criação de políticas que visam fomentar atividades lúdicas no sistema de ensino.”
- “Formação a pais e adultos que lidam com estas crianças.”
- “Capacitação técnica e conscientização.”
- “A minha principal recomendação é investir na formação de educadores e famílias para a utilização do brincar estruturado e inclusivo. Quando adultos compreendem como adaptar brincadeiras aos interesses, ritmos e necessidades das crianças com PEA, criam ambientes seguros e significativos de aprendizagem. Em Angola, esta aposta permite otimizar recursos existentes, promover a inclusão desde a infância e fortalecer a colaboração entre escola, família e comunidade, tornando o brincar uma verdadeira ferramenta de desenvolvimento e integração social.”
- “Mais investimento nas condições institucionais, capacitação de profissionais especializados e informação regular e atualizada sobre o tema.”
- “Primeiro só os terapeutas devidamente formados e certificados o devem fazer, brincar envolve uma enorme responsabilidade para se trabalhar com crianças com PEA. Depois é importante que exista um bom diagnóstico e credível. Que os pais aceitem a terapia como complemento da vida do filho durante o seu desenvolvimento. Quanto mais cedo procurarem um neuro pediatra, melhor e mais rápida a intervenção. As escolas precisam de ter pessoas certificadas, preparadas, formadas, atualizadas para receber as crianças. Os pais devem ser pessoas ativas na

vida dos filhos e não as babas ou familiares. Comprar brinquedos e não saber aplicá-los devidamente, é um erro. Fazer inclusão é obrigatório.”

- “Consciencializar as pessoas (pais / educadoras / cuidadores).”
- “Capacitar os adultos para tal.”
- “A principal recomendação para melhorar o uso do brincar como ferramenta de inclusão e desenvolvimento de crianças com PEA em Angola é formar professores e auxiliares em práticas de brincadeira estruturada e inclusiva, com estratégias simples, adaptadas ao contexto angolano e focadas em criar oportunidades reais de interação entre crianças com e sem PEA. Isto envolve ensinar técnicas de facilitação de brincadeiras, adaptação sensorial, promoção da comunicação funcional e organização de momentos lúdicos intencionais que permitam que a criança com PEA participe, interaja e seja aceite pelo grupo. Com formação básica e acessível, mesmo escolas com poucos recursos podem transformar o brincar numa poderosa ferramenta de inclusão.”
- “Deveria ser algo fundamental nas escolas e os pais deveriam buscar formações com o tema.”
- “Capacitação dos técnicos e educadores.”
- “A formação dos profissionais é um fator chave para o sucesso.
- “Mudança de mente e aceitação do TEA.”
- “Que as instituições forneçam mais material adaptado ou meios para se adaptar os materiais.”
- “A minha opinião é que as famílias se libertem do preconceito, deixem os seus filhos explorarem o mundo da sua forma e partilhar ideias e suas habilidades com outras crianças. Porque preconceito está nas atitudes dos adultos não das crianças, esqueçam os julgamentos das pessoas, porque hoje crianças, amanhã que precisarão voar sozinhos. Às crianças aprendem brincando, promove cooperação, empatia e respeito um pelos outros, construindo um indivíduo mais independente, tolerantes e

confiantes nas suas capacidades para enfrentar o mundo lá fora. Obrigada e boa sorte.”

- “Compreender as dificuldades da criança, as limitações, o nível de autismo.”
- “Mais informação e formações para os educadores e professores.”
- “Alteração das mentalidades.”
- “Valorizar o brincar como ferramenta pedagógica de excelência.”
- “Capacitação.”
- “Melhorar a literacia.”

## Anexo 17

### **Questão 20 - Respostas à pergunta aberta sobre os comentários adicionais sobre o uso do brincar para o desenvolvimento e inclusão de crianças com PEA em Angola:**

9 respostas.

- “Considero importante reforçar que o brincar não deve ser visto apenas como um momento recreativo, mas como uma ferramenta pedagógica e terapêutica essencial para o desenvolvimento e inclusão de crianças com PEA em Angola. Mesmo em contextos com poucos recursos, é possível promover intervenções eficazes através de brincadeiras simples, criativas e culturalmente adequadas, utilizando materiais do quotidiano. É igualmente fundamental fortalecer a parceria entre famílias, escolas e profissionais, garantindo continuidade das estratégias lúdicas em diferentes contextos. A valorização do brincar inclusivo contribui não só para o desenvolvimento das crianças com PEA, mas também para a construção de uma sociedade mais informada, empática e inclusiva, onde a diversidade é respeitada desde a infância.”
- “Brincar, quando valorizado e intencional, pode ser um poderoso motor de mudança para o desenvolvimento e a inclusão de crianças com PEA em Angola. É fundamental reconhecer o brincar como um direito da criança e como uma estratégia educativa

acessível, que não depende de materiais complexos, mas de atitudes inclusivas, sensibilidade pedagógica e envolvimento da comunidade. Ao promover espaços de brincadeira partilhada, estamos a contribuir não só para o desenvolvimento das crianças com PEA, mas também para a construção de uma sociedade mais consciente, empática e inclusiva.”

- “Não.”
- “Cada criança é um ser único. A brincadeira é a estimulação deve ser feita com uma intenção. Brincar com uma intenção, criar uma autonomia, uma rotina, ir à escola, conviver com pares da mesma idade e essencial em parceria com terapia ocupacional, terapia da fala, psicologia. Eliminar totalmente o acesso à ecrãs e explorar e brincar. Em casa e na rua, sob vigilância.”
- “Não.”
- “A principal recomendação é formar educadores e auxiliares para usar o brincar de forma intencional e estruturada, seguindo os interesses da criança com PEA, adaptando regras e ambientes, e promovendo interações positivas com os pares. Sem formação e orientação práticas, o brincar perde o seu potencial; com capacitação adequada, torna-se uma ferramenta poderosa, acessível e eficaz nas escolas angolanas.”
- “É necessário dar formação ao pessoal que está em contacto direto com crianças com PEA.”
- “A brincadeira liberta-nos da prisão, devemos ter confiança e segurança.”
- “Não.”