



O BRINCAR DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO

Melissa Silva Vieira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Intervenção Precoce

2018



O BRINCAR DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ-ESCOLAR COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO

Melissa Silva Vieira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Intervenção Precoce

Orientador: Prof. Doutora Clárisse Nunes

2018

AGRADECIMENTOS

Nesta fase final de uma das etapas mais importantes da minha vida, não posso deixar de agradecer às pessoas que tornaram tudo isto possível.

Em primeiro lugar, quero agradecer aos meus pais por me apoiarem, acreditarem em mim e nas minhas capacidades. Um agradecimento especial à minha mãe, que tantas vezes ouviu os meus desabafos telefónicos.

Às minhas irmãs, pela paciência em reler os meus capítulos, esclarecer as minhas dúvidas e fazer as correções ortográficas.

Ao Rafael, por ser o meu porto de abrigo, a minha alegria nos dias mais cinzentos, por nunca duvidar de mim e dar-me toda a força que preciso só com um abraço.

Às minhas amigas, por compreenderem as minhas ausências e continuarem a insistir e relembrar que também faz bem espairecer. Obrigada pela partilha, escuta e amizade.

À minha orientadora de dissertação, professora doutora Clarisse Nunes, que sempre se mostrou disponível para me ajudar a melhorar o meu trabalho e que foi incansável ao longo de todo o processo.

Aos jardins de infância contemplados no estudo, e, principalmente, às educadoras das salas, que sempre foram muito acessíveis e me receberam tão bem na sua sala e com os seus meninos.

Às crianças envolvidas no estudo, por me fazerem sentir integrada e aceitarem a minha presença, e às suas famílias, pela disponibilidade, confiança e simpatia.

E, por último, obrigado a todas as crianças, por serem todos os dias uma fonte de inspiração, aprendizagem e alegria.

RESUMO

As crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) revelam dificuldades no desenvolvimento de competências relacionadas com o brincar, e, principalmente, brincar com os pares. Este estudo pretende caracterizar o modo como as crianças com PEA brincam; e comparar com os seus pares com Desenvolvimento Típico (DT).

Neste estudo, de natureza qualitativa, participaram seis crianças entre 3 e 5 anos, três apresentam DT e três têm PEA, duas educadoras e seis mães. Realizaram-se 48 observações das crianças a brincarem no contexto educativo (interior e exterior), com e sem apresentação de um kit de brinquedos, durante as suas rotinas habituais, registando-se em vídeo. Estas observações foram analisadas recorrendo à análise de conteúdo, obtendo-se informações sobre os brinquedos utilizados e as interações estabelecidas. Utilizou-se também a escala *Play Observation Scale* (POS) para caracterizar as modalidades de brincadeira e comportamentos de não-brincadeira. Para complementar os dados, realizaram-se entrevistas semiestruturadas às mães e educadoras, a fim de conhecer as suas perceções acerca dos comportamentos de brincadeira das crianças.

As crianças com PEA utilizaram brinquedos semelhantes aos pares, porém utilizaram-nos com frequência e, por vezes, propósitos distintos. As crianças com DT apresentaram maior frequência de interações com crianças, enquanto as crianças com PEA demonstraram mais interações com adultos. As crianças com PEA revelaram maior frequência de brincadeira solitária, relativamente às crianças com DT, assim como reduzida frequência de brincadeira em grupo. As brincadeiras funcionais, exploratórias e construtivas foram mais frequentes nas crianças com PEA, enquanto as brincadeiras dramáticas foram mais observadas nas crianças com DT. Verificou-se que as crianças com PEA, por vezes, repetem sucessivamente determinadas brincadeiras. Realça-se que as crianças com DT apresentaram mais comportamentos de não-brincadeira, principalmente interações positivas com outros, relativamente às crianças com PEA. Conclui-se que os comportamentos de brincadeira das crianças com PEA e com DT apresentam algumas características distintas.

Palavras-chave: Jardim de Infância, PEA, brincar, interação, criança.

ABSTRACT

Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) demonstrate difficulties when playing, and mainly, when playing with other children. The present study aims to evaluate the play behaviors of children with ASD and recognize similarities and differences with the play behaviors of children with Typical Development (TD).

This qualitative study involves a sample of six children with ages between 3 and 5 years old, three children with TD and three with ASD; two educators and six mothers. It was performed 48 observations when children were playing in an educational environment (inside and outside), throughout their daily routines, recorded in video. These observations were analyzed using a content analysis method to have data about the toys chosen and the social interactions established. It was used also the POS to characterize the different play modes, including the non-play behaviors. In the interest to complete the data observed, it was performed semi structured interviews to the mothers and educators aiming to understand their perceptions about the children's play behaviors.

This study demonstrates that children with ASD prefer toys similar with children with TD, but with different frequencies and objectives. Regarding the interactions, children with TD presented higher number of interactions with other children, where children with ASD demonstrated higher number of interactions with adults. Moreover, children with ASD exhibited higher frequency of solitary play, compared with children with TD, showing low frequency of group play. The functional, exploratory and constructive play were more frequent in children with ASD, whilst the dramatic play was more frequent in children with TD. Also, children with ASD, sometimes, repeat consecutively a specific playing. Children with TD showed more non-play behaviors, mainly positive interactions with others, compared with children with ASD. Thereby the play behaviors of children with ASD and TD present some different characteristics.

Keywords: Kindergarten, ASD, play, interaction, children,

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2.1. O brincar e o desenvolvimento infantil.....	3
2.1.1. Caracterização do brincar	3
2.1.2. Papel do brincar no desenvolvimento infantil	6
2.2. O brincar nas crianças com PEA	9
2.2.1. Características das crianças com PEA.....	10
2.2.2. Comportamentos de brincadeira em crianças com PEA: Resultados de investigação.....	13
3. ESTUDO EMPÍRICO: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	18
3.1. Questões de investigação e descrição dos objetivos	18
3.2. Natureza e desenho do estudo.....	19
3.3. Contexto do estudo e participantes	22
3.3.1. Contexto do estudo	23
3.3.2. Caracterização dos participantes	24
3.4. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados	28
3.4.1. Pesquisa documental	28
3.4.2. Observação naturalista.....	28
3.4.3. Entrevistas semiestruturadas e questionários sociodemográficos	31
3.5. Procedimentos éticos	32
4.1. Apresentação dos resultados	35
4.1.1. Características dos comportamentos de brincadeira apresentados pelas crianças com PEA	35

4.1.2. Semelhanças e diferenças existentes entre os comportamentos de brincadeira das crianças com DT e PEA.....	60
4.2. Discussão dos resultados	83
4.2.1. Relativamente aos brinquedos utilizados	83
4.2.2. Relativamente aos locais de brincadeira.....	84
4.2.3. Relativamente às interações estabelecidas	85
4.2.4. Relativamente às modalidades de brincadeira.....	87
4.2.5. Relativamente ao envolvimento nas brincadeiras	92
4.2.6. Relativamente ao tempo de brincadeira.....	93
4.2.7. Relativamente aos comportamentos de não-brincadeira	93
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
BIBLIOGRAFIA	103
ANEXOS	116

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Modalidades de brincadeira de crianças com PEA ligeira e grave (nível social) nas observações	48
Figura 2. Modalidades de brincadeira de crianças com PEA ligeira e grave (nível cognitivo) nas observações.....	52
Figura 3. Natureza dos brinquedos utilizados pelas crianças com DT e PEA nas observações.....	61
Figura 4. Principais locais de brincadeira das crianças com DT e PEA – casa e espaço público	64
Figura 5. Principais locais de brincadeira das crianças com DT e PEA no contexto educativo.....	65
Figura 6. Interações positivas estabelecidas pelas crianças com DT e PEA durante as observações.....	66
Figura 7. Interações negativas estabelecidas pelas crianças com DT e PEA durante as observações.....	67
Figura 8. Percepções das pessoas com quem as crianças com DT e PEA brincam	67
Figura 9. Modalidades de brincadeira (nível social) das crianças com DT e PEA durante as observações	69
Figura 10. Modalidades de brincadeira (nível social) das crianças do JI-A durante as observações.....	70
Figura 11. Modalidades de brincadeira (nível social) das crianças do JI-B durante as observações.....	71
Figura 12. Modalidades de brincadeira (nível cognitivo) das crianças com DT e PEA durante as observações	72
Figura 13. Modalidades de brincadeira (nível cognitivo) das crianças do JI-A durante as observações.....	73
Figura 14. Modalidades de brincadeira (nível cognitivo) das crianças do JI-B durante as observações.....	74
Figura 15. Comportamentos de não-brincadeira nas crianças com DT durante as observações.....	79

Figura 16. Comportamentos de não-brincadeira nas crianças com PEA durante as observações.....	80
Figura 17. Comportamentos de conversação ativa e interação não-verbal das crianças com DT e PEA durante as observações.....	81
Figura 18. Comportamentos de brincadeira e de não-brincadeira das crianças com DT e PEA durante as observações.....	82
Figura 19. Comportamentos de não-brincadeira das crianças com DT e PEA durante as observações.....	82

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Descrição da fase I do desenho do estudo	19
Tabela 2. Descrição da fase II do desenho do estudo.....	21
Tabela 3. Descrição da fase III do desenho do estudo.....	22
Tabela 4. Natureza dos brinquedos e materiais utilizados pelas crianças com PEA nas observações.....	36
Tabela 5. Percepções da natureza dos brinquedos e materiais preferidos das crianças com PEA.....	37
Tabela 6. Percepções sobre os principais locais de brincadeira das crianças com PEA ..	39
Tabela 7. Interações estabelecidas por C. durante as observações	41
Tabela 8. Interações estabelecidas por L. durante as observações	42
Tabela 9. Interações estabelecidas por M. durante as observações	43
Tabela 10. Percepções sobre as características das interações estabelecidas pelas crianças com PEA.....	45
Tabela 11. Modalidades de brincadeira (nível social) das crianças com PEA nas observações.....	47
Tabela 12. Modalidades de brincadeira (nível cognitivo) das crianças com PEA nas observações.....	49
Tabela 13. Percepções da natureza das brincadeiras preferidas das crianças com PEA ..	53
Tabela 14. Percepções de outras brincadeiras de M.	54
Tabela 15. Percepções da natureza das brincadeiras em família por parte das crianças com PEA.....	54
Tabela 16. Percepções acerca do envolvimento nas brincadeiras das crianças com PEA	55
Tabela 17. Percepções do tempo de brincadeira das crianças com PEA.....	56
Tabela 18. Interações positivas com crianças e adultos das crianças com PEA ao longo das observações	58
Tabela 19. Outros comportamentos demonstrados pelas crianças com PEA durante as observações.....	59
Tabela 20. Percepções da natureza dos brinquedos preferidos das crianças com DT e PEA	62

Tabela 21. Percepções da natureza dos brinquedos que as crianças com DT e PEA têm em casa	63
Tabela 22. Percepções das características das interações estabelecidas pelas crianças com DT e PEA	68
Tabela 23. Percepções da natureza das brincadeiras preferidas das crianças com DT e PEA.....	75
Tabela 24. Percepções da natureza das brincadeiras com a família das crianças com DT e PEA.....	75
Tabela 25. Percepções do envolvimento nas brincadeiras das crianças com DT e PEA .	77
Tabela 26. Percepções do tempo de brincadeira das crianças com DT e PEA.....	78

LISTA DE ABREVIATURAS

DT	Desenvolvimento Típico
Fr.	Frequência
Inic.	Iniciativa
JI	Jardim de Infância
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
POS	Play Observation Scale
T21	Trissomia 21

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação desenvolve-se no âmbito do Mestrado em Intervenção Precoce da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa, e tem como tema de investigação os comportamentos de brincadeira de crianças com PEA e com DT.

O brincar nas crianças, atualmente, tem adquirido cada vez mais importância, devido aos diversos estudos e respetivos resultados empíricos que apontam para os seus benefícios. É sabido que as crianças com PEA podem ter dificuldade em brincar, e, principalmente, em brincar com os outros. Assim, este estudo pretende analisar os comportamentos de brincadeira de crianças com PEA nos contextos educativos, comparativamente com os seus pares com DT. Deste modo, ao conhecer e compreender os comportamentos que estas crianças com PEA apresentam quando brincam, é possível adequar as práticas educativas de forma a que estas crianças não se privem de uma atividade tão essencial na infância como é o brincar.

Esta dissertação encontra-se organizada em três grandes capítulos. Inicialmente, apresenta-se o Enquadramento Teórico, que é constituído por uma revisão de literatura referente ao brincar e o desenvolvimento infantil, em que se caracteriza o brincar e se analisa o papel do mesmo no desenvolvimento infantil. Este capítulo inclui também um tópico sobre o brincar nas crianças com PEA, e alguns resultados de investigação realizados que procuram caracterizar os comportamentos de brincadeira das crianças com PEA.

O capítulo seguinte é referente ao Estudo Empírico: Metodologia de Investigação, apresentando-se as questões de investigação e os objetivos do estudo, a natureza e desenho do estudo, o contexto dos estudo e os participantes (crianças, encarregados de educação e profissionais), os métodos e técnicas de recolha e análise de dados (pesquisa documental, observação naturalista, entrevistas semiestruturadas e questionários sociodemográficos) utilizados, bem como os procedimentos éticos seguidos.

Posteriormente, segue-se o capítulo relativo à Apresentação e Discussão dos Resultados, que está estruturado em dois subcapítulos. O primeiro subcapítulo é

constituído pela apresentação e análise dos resultados relativos às características dos comportamentos de brincadeira demonstrados pelas crianças com PEA e semelhanças e diferenças existentes entre os comportamentos de brincadeira das crianças com DT e PEA, tendo em conta o tipo de brinquedos e materiais utilizados, principais locais de brincadeira, interações estabelecidas, modalidades de brincadeira (nível social e cognitivo), envolvimento nas brincadeiras, tempo de brincadeira e comportamentos de não-brincadeira. No segundo subcapítulo incide-se sobre a discussão dos resultados, que inclui a comparação dos resultados com a literatura existente.

Seguidamente, surgem as considerações finais, em que é feita uma reflexão acerca do estudo, as suas implicações futuras e as suas limitações. Por fim, apresentam-se as referências bibliográficas utilizadas ao longo da dissertação, bem como os anexos que ilustram o referido no trabalho escrito.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Inicia-se o enquadramento teórico com a abordagem ao brincar e o desenvolvimento infantil.

2.1. O brincar e o desenvolvimento infantil

O subcapítulo relativo ao brincar e o desenvolvimento infantil aborda a caracterização do brincar e o papel do brincar no desenvolvimento infantil, temáticas que se apresentam de seguida.

2.1.1. Caracterização do brincar

Ainda que o brincar tenha diversas definições, algumas das quais são pouco claras (Tekin & Tekin, 2007), pode-se afirmar que o brincar é uma atividade natural da primeira infância (Lifter, Foster-Sanda, Armarski, Briesch & McClure, 2011), influenciada por fatores históricos, sociais e culturais (Wood & Attfield, 2005), sendo por isso uma ação mediada pelo contexto sociocultural (Queiroz, Maciel & Branco, 2006). Como atividade da infância, o brincar requer o envolvimento das crianças, ativando o seu corpo e mente (Wood & Attfield, 2005). Trata-se de uma atividade dinâmica e ativa (Tekin & Tekin, 2007; Queiroz et al., 2006), que engloba uma grande diversidade de comportamentos que podem ser realizados em todos os contextos (Wood & Attfield, 2005).

Porém, as crianças têm a sua própria definição de brincar (Wood & Attfield, 2005) e constroem o seu significado (Queiroz et al., 2006), pois o brincar pode ter vários significados para cada pessoa (Wood & Attfield, 2005; Tekin & Tekin, 2007), tendo em conta as suas experiências e perspetivas pessoais (Tekin & Tekin, 2007). O brincar e os seus significados encontram-se relacionados com crenças e práticas culturais, pois cada contexto cultural determina quais as competências sociais e cognitivas esperadas (Roopnarine, 2012). Para além disso, o brincar é influenciado pelo grupo em que a criança se insere, assim como nas crenças e valores das pessoas que a rodeiam, sendo esta realidade recriada por parte da criança ao longo da brincadeira (Queiroz et al., 2006). Deste modo, a definição de brincar deve ter em conta os diversos

contextos, estados afetivos, preferências, idade da criança (Wood & Attfield, 2005), necessidades e interesses (Wood & Attfield, 2005; Vygotsky, 2016).

O brincar é uma atividade intencional (Vygotsky, 2016), prazerosa, motivada pela satisfação envolvida na atividade (Wood & Attfield, 2005) e pelos desejos, surgindo como uma forma de os colocar em prática (Besio, 2017; Queiroz et al., 2006). Quer dizer que o ato de brincar se desenvolve para que a criança tenha prazer e interaja com as pessoas que a rodeiam e com o meio envolvente (Queiroz et al., 2006). É também o modo de preencher as necessidades (Vygotsky, 2016; Queiroz et al., 2006) e de as expressar, bem como as motivações e aspirações afetivas da criança (Vygotsky, 2016). Para além disso, o brincar permite que a criança se manifeste através de gestos e atitudes, repletos de significados (Rolim, Guerra & Tassigny, 2008). Deste modo, pode surgir através da existência de desejos que não podem ser realizados no momento, porém, nem todas as brincadeiras surgem através de desejos que não foram realizados e a demonstração destes pode não ocorrer de forma direta (Vygotsky, 2016).

A alegria e o prazer são sentimentos típicos do brincar (Kangas, Määttä & Uusiautti, 2012), pois as crianças escolhem as suas atividades e com quem brincar, seguem as suas motivações e ideias, e gerem a atividade por elas próprias (Wood & Attfield, 2005). No entanto, apesar de a criança determinar as suas próprias ações, podendo, deste modo, ser considerado um ato livre, as suas ações são influenciadas pela memória e pelo significado das coisas (Vygotsky, 2016). Por outras palavras, a brincadeira baseia-se na experiência vivida, mas não se restringe apenas à reprodução dos acontecimentos conhecidos (Pinto & Góes, 2006). Para além disso, segundo Vygotsky (2016), uma definição de brincar relacionada com o prazer dado à criança não está correto, pois existem outras atividades que dão mais prazer à criança (e.g., sucção), bem como existem alguns jogos que não dão muito prazer, pois não obtém o resultado esperado pela criança.

O brincar constitui uma demonstração de conhecimentos e pensamentos da criança (Lifter et al., 2011), sendo uma forma de esta demonstrar determinados comportamentos que não são possíveis de surgir noutros contextos (Wood, 2014).

Importa referir ainda que o brincar é uma atividade universal a todas as crianças, uma vez que todas brincam apesar das circunstâncias económicas e sociais pouco

favorecedoras que possam ter (Roopnarine, 2012; Kushner, 2012). Estas encontram sempre força, tempo e vontade para brincar, sendo que as brincadeiras podem refletir as suas experiências quotidianas (Kushner, 2012).

A brincadeira na criança evolui ao longo do seu desenvolvimento, ou seja, a criança nas diferentes fases da sua vida se expressa, comunica e se relaciona com o ambiente sociocultural de forma diferente (Queiroz et al., 2006). Para além disso, a criança precisa de adquirir competências básicas de manipulação e exploração de brinquedos para se envolver em brincadeiras com os seus pares (Hampshire & Hourcade, 2014). Consequentemente, o brincar pode ser caracterizado tendo em conta o desenvolvimento da cognição (brincar cognitivo) e socialização (brincar social) (Eisele & Howard, 2012; Rubin, 2001).

Especificando o brincar social, este pode estruturar-se em brincar solitário, brincar paralelo e brincar em grupo (Rubin, 2001). Segundo este autor, no brincar solitário a criança brinca afastada das outras crianças, sendo que, frequentemente, se centra somente no que está a fazer e ignora as brincadeiras dos outros. Por outro lado, no brincar paralelo, segundo o mesmo autor, a criança também brinca sozinha, mas na companhia de outras crianças, pois está atenta à brincadeira das mesmas, independentemente da distância a que se encontra, e brinca com brinquedos semelhantes a estas, podendo surgir diálogo. Por fim, no brincar em grupo a criança brinca em conjunto com outras crianças, tendo um objetivo comum (Rubin, 2001).

Quanto ao brincar cognitivo, este pode apresentar diferentes tipologias: o brincar exploratório, o brincar funcional, o brincar construtivo, o brincar dramático e o jogo de regras, tendo em conta o objetivo da criança ao longo da atividade (Rubin, 2001). No brincar exploratório, de acordo com o autor, a criança analisa um som ou um objeto a fim de obter informação visual sobre o mesmo e as suas propriedades físicas. Segundo o autor, no brincar funcional, a criança envolve-se em atividades motoras simples, devido ao prazer obtido nas mesmas (e.g., passar água de um recipiente para outro, saltar, escalar, correr). O autor refere ainda que o brincar construtivo engloba a manipulação de objetos para construir ou criar algo, podendo envolver também o ensinar a outra criança como fazer algo. O brincar dramático, de acordo com o mesmo autor, corresponde à brincadeira do faz de conta, em que a criança pode representar ser outra

pessoa, fazer uma atividade a fingir (e.g., pôr “pão” no prato e “comê-lo”) ou dar vida a objetos. Quanto aos jogos de regras, segundo o autor, existem regras pré-estabelecidas aceites pelas crianças, podendo haver um elemento de competição com outras crianças ou consigo próprio, o que implica que necessitam de adaptar as suas ações (Rubin, 2001).

Considerando esta categorização do brincar, a observação desses atos permite obter informações sobre a criança (Casby, 2003), acerca das suas necessidades, o nível de desenvolvimento (Rolim et al., 2008; Cordazzo, Westphal, Tagliari, Vieira, & Oliveira, 2008) e as suas características (Cordazzo et al., 2008). Para além disso, possibilita conhecer a cultura e compreender os comportamentos das crianças, permitindo adequar melhor as práticas pedagógicas (Rolim et al., 2008) e promover o seu bem-estar e desenvolvimento (Cordazzo et al., 2008).

Para a criança, brincar é um direito, tal como referido no artigo 31, da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1990). Este artigo aplica-se a todas as crianças, inclusive as crianças com necessidades especiais (Towler, 2017). Porém, segundo o autor, por vezes, surgem alguns obstáculos que dificultam o brincar nestas crianças, nomeadamente barreiras físicas, exclusão na escola e outros espaços sociais onde ocorrem brincadeiras, isolamento na família e comunidade, estereótipos e atitude negativa dos profissionais e outras pessoas na comunidade (Towler, 2017).

Deste modo, é fundamental reconhecer, respeitar e promover o brincar como um direito, garantindo e proporcionando as condições para brincar (Lester & Russel, 2010).

2.1.2. Papel do brincar no desenvolvimento infantil

O brincar desempenha um papel importante no desenvolvimento da criança, pois aumenta as suas capacidades e potencialidades (Cordazzo et al., 2008). É também fundamental para o bem-estar social, emocional, cognitivo e físico da mesma em idades precoces (Milteer, Ginsburg, Council on Communications and Media Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health & Mulligan, 2012).

Vários autores (Figueiredo, Gatinho, Torres, Pinto, Veríssimo, 2015; Casby, 2003) mencionam que o brincar se relaciona com os diversos níveis de desenvolvimento da criança. Esta afirmação baseia-se nos relatos de inúmeros estudos, os quais indicam

que o brincar promove o desenvolvimento da criança (Santana, Purificação, Teperino, Taceli & Pessoa, 2016; Queiroz et al., 2006; Tekin & Tekin, 2007; Rolim et al., 2008, Ginsburg, the Committee on Communications & the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 2007), sendo o principal potenciador de desenvolvimento durante a idade pré-escolar (Vygotsky, 2016). Milteer et al. (2012) acrescentam que o brincar devia estar incluído na definição de infância, devido à sua importância no desenvolvimento da criança.

Especificando, o brincar encontra-se relacionado com o desenvolvimento social (Milteer et al., 2012, Bodrova & Leong, 2005; Rolim et al., 2008, Cordazzo, et al., 2008; Casby, 2003; Ginsburg et al., 2007; Towler, 20017; Lifter et al., 2011), da comunicação (Siraj-Blatchford, 2009; Casby, 2003) e linguagem (Hoyte, Degotardi & Torr, 2015; Santana et al., 2016; Bodrova & Leong, 2005; Casby, 2003; Lifter et al., 2011). Para além disso, o brincar facilita o desenvolvimento físico (Rolim et al., 2008; Milteer et al., 2012; Ginsburg et al., 2007; Towler, 2017), emocional (Milteer et al., 2012; Sobo, 2014; Ginsburg et al., 2007; Towler, 2017) e cognitivo (Bodrova & Leong, 2005; Milteer et al., 2012; Rolim et al., 2008; Santana et al., 2016; Casby, 2003; Ginsburg et al., 2007; Lifter et al., 2011). Importa acrescentar que existe uma estreita relação entre os aspetos cognitivos e afetivos do brincar e os processos de linguagem (Góes, 2000).

Em relação ao desenvolvimento social, o brincar promove a interação social e o desenvolvimento das relações sociais nas crianças (Cordazzo et al., 2008, Santana et al., 2016; Hoyte et al., 2015), permitindo que a criança comunique consigo própria e com os outros e crie relações entre o seu eu e o mundo (Santana et al., 2016). Ao brincar, a criança envolve-se e interage com o mundo, desde muito cedo (Milteer et al., 2012; Ginsburg et al., 2007), através da partilha de espaços e experiências com outras pessoas (Rolim et al., 2008). Deste modo, o brincar possibilita o aumento de competências de cooperação (Siraj-Blatchford, 2009; Milteer et al., 2012; Santana et al., 2016), resiliência (Milteer et al., 2012; Lester & Russel, 2010), negociação com os outros (Milteer et al., 2012), elaboração de estratégias, resolução de conflitos (Cordazzo et al., 2008, Milteer et al., 2012) e autorregulação (Bodrova & Leong, 2005).

Através do brincar, a criança aprende sobre as dinâmicas sociais, levando-a a preocupar-se com os outros (Panksepp, 2007), ao mesmo tempo que adquire valores e comportamentos sociais (Santana et al., 2016). O brincar permite ainda que a criança desenvolva a capacidade de cumprir regras, internalize normas e regras sociais (Santana et al., 2016) e se sinta parte da sociedade (Towler, 2017). Pellis, Pellis e Bell (2010) corroboram esta informação ao demonstrar, através de uma experiência com ratos, que o brincar influencia o desenvolvimento de algumas áreas do córtex, melhorando assim as competências sociais. Estes autores acrescentam que os ratos que brincam quando são jovens, são mais competentes a nível social em adultos.

De salientar igualmente que o brincar influencia ainda o crescimento e a expansão normal dos órgãos (Sobo, 2014), a saúde, o bem-estar geral (Sobo, 2014; Towler, 2017; Lester & Russel, 2010) e o bem-estar emocional (Ginsburg et al., 2007). Também estimula a atenção (Santana et al., 2016; Rolim et al., 2008), a concentração (Rolim et al., 2008), a afetividade, a perceção (Santana et al., 2016), a memória (Santana et al., 2016; Bodrova & Leong, 2005) e a capacidade de reconhecimento de símbolos (Bodrova & Leong, 2005). Facilita igualmente o desenvolvimento de competências sensoriomotoras (Sobo, 2014), a destreza (Ginsburg et al., 2007) e a flexibilidade de pensamento (Sobo, 2014). O brincar encontra-se também relacionado com a representação mental e o funcionamento simbólico, apresentando um modelo de desenvolvimento homólogo a estes (Casby, 2003).

Para além disso, o brincar permite o desenvolvimento da criatividade (Milteer et al., 2012; Russ, 2003; Rolim et al., 2008, Queiroz et al., 2006; Ginsburg et al., 2007), fomentando o desenvolvimento dos processos afetivos e cognitivos que são importantes na criança (Russ, 2003). Facilita também o desenvolvimento da imaginação (Santana et al., 2016; Milteer et al., 2012; Ginsburg et al., 2007), sendo que a qualidade desta e da fantasia, demonstrada nas brincadeiras em idades precoces, pode ser um preditor de pensamento divergente ao longo do tempo (Russ, 2003). No entanto, Vygotsky (2016) refere que o brincar se constitui mais como memória em ação do que imaginação com a criação de algo novo, pois a criança age de acordo com o significado estabelecido das coisas e das experiências passadas.

Salienta-se ainda que, quando brinca, a criança experiencia diversos sentimentos, tais como a alegria e frustração, o que facilita a estruturação da sua personalidade e a capacidade para lidar com as angústias (Rolim et al., 2008). Desenvolve também a autoestima (Rolim et al., 2008; Santana et al., 2016), a autoconfiança e o sentido do eu (Santana et al., 2016). Portanto, ao brincar a criança constrói ativamente a sua forma de se relacionar com o mundo e desenvolve a autonomia e a responsabilidade, por ter de lidar com as consequências das suas tomadas de decisão (Queiroz et al., 2006). Deste modo, o brincar encontra-se também relacionado com o desenvolvimento socioemocional (Milteer et al., 2012).

Importa mencionar ainda que, quando brincam, as crianças adquirem, de forma ativa, novos conhecimentos acerca de objetos, pessoas e acontecimentos, através da integração de novas experiências, tendo em conta o que já conhecem (Lifter et al., 2011). É importante referir que o brincar permite também que os pais e a família no geral, se relacione e crie laços com as crianças (Milteer et al., 2012; Ginsburg et al., 2007), promovendo uma melhoria da comunicação com as mesmas (Ginsburg et al., 2007). Para além disso, possibilita uma melhor compreensão dos pais acerca da perspectiva dos seus filhos, particularmente nos casos de crianças que não utilizam ou têm dificuldade na linguagem verbal, e que expressam os seus pontos de vista, experiências e frustrações através do brincar (Ginsburg et al., 2007).

O brincar também se relaciona com uma maior capacidade de adaptação (Bodrova & Leong, 2005; Coolahan, Fantuzzo, Mendes & McDermott, 2000) e envolvimento da criança nos contextos educativos, devido à interação com os pares durante as brincadeiras (Coolahan et al., 2000). Para além disso, o brincar pode contribuir para o aumento das competências relacionadas com a literacia, entre outras (Bodrova & Leong, 2005), facilita a aprendizagem (Rolim et al., 2008; Santana et al., 2016; Tekin & Tekin, 2007) e a construção do conhecimento, estando o brincar na base de aprendizagens mais complexas (Rolim et al., 2008).

2.2. O brincar nas crianças com PEA

O subcapítulo que aborda o brincar nas crianças com PEA analisa dois tópicos: as características das crianças com PEA e os comportamentos de brincadeira em

crianças com PEA: resultados de investigação. Começa-se pelas características das crianças com PEA.

2.2.1. Características das crianças com PEA

A PEA constitui uma perturbação do desenvolvimento, multifatorial que pode ser causada por fatores genéticos, mas também por fatores ambientais (Rutter, 2005; Rapin, 2011; Rutter, 2011), ainda não totalmente comprovados (Rutter, 2005). Esta condição é um distúrbio complexo que influencia o desenvolvimento social e cognitivo e que tem uma grande heterogeneidade neurobiológica (Gadia, Tuchman & Rotta, 2004).

A PEA, de acordo com o DSM-V (APA, 2013), é caracterizada por dificuldades persistentes na comunicação e interação social em diversos contextos. Estas dificuldades podem ser manifestadas por défices a nível da comunicação não-verbal (APA, 2013; Gadia et al., 2004; Gotham, Bishop & Lord, 2011) e da comunicação verbal (Gadia et al., 2004; Gotham et al., 2011), quer na sua produção, quer na sua compreensão (Wetherby, 2006). Relativamente à comunicação verbal, algumas crianças não utilizam a linguagem oral (Gadia et al., 2004; Wetherby, 2006; Rapin, 2011), enquanto outras têm dificuldades no desenvolvimento da mesma (Gotham et al., 2011), utilizando, por exemplo, ecolalia (Gadia et al., 2004; Klin, 2006). A prosódia destas crianças também pode estar afetada (Gadia et al., 2004; Folstein, 2006), bem como o discurso idiossincrático (Wetherby, 2006) e podem revelar pouca intencionalidade comunicativa (Klin, 2006), sem objetivos sociais (Wetherby, 2006). Os indivíduos com PEA podem demonstrar ainda dificuldades de linguagem relacionadas com a pragmática (Campelo et al., 2009; Rapin, 2011; Folstein, 2006) e a formulação de narrativas (Campelo et al., 2009). As crianças que apresentam dificuldades acentuadas ao nível da comunicação verbal podem necessitar de métodos de comunicação aumentativa ou alternativa (Bosa, 2006).

Estas dificuldades na comunicação e interação social podem também ser manifestadas por défices na reciprocidade socio-emocional (APA, 2013; Gadia et al., 2004), na perceção do contexto social (Rutter, 2011) e no desenvolvimento, manutenção e compreensão das relações (APA, 2013). Estas são dificuldades que podem prejudicar

a iniciação ou manutenção de um diálogo adequado, também devido à falta de compreensão dos aspetos subtis da linguagem oral, corporal e expressões faciais (Gadia et al., 2004) e da empatia (Bosa, 2006).

Para além disso, segundo o DSM-V, a PEA é caracterizada por padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2013). Estas dificuldades podem ser demonstradas pela utilização repetitiva ou estereotipada de movimentos, objetos ou discurso (APA, 2013), sendo que as estereotipias motoras podem incluir balançar o corpo, andar em círculos, entre outros (Gadia et al., 2004) e funcionam como forma de obtenção de prazer ou de se acalmar (Klin, 2006). Também surge com frequência, nestas crianças, as estereotipias verbais que englobam a repetição de determinadas palavras, frases ou canções (Gadia et al., 2004). Podem revelar ainda insistência na monotonia, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal e não-verbal (APA, 2013) e interesses fixos muito restritos que se apresentam atípicos na sua intensidade (APA, 2013; Gotham et al., 2011). As crianças com PEA podem também demonstrar dificuldade em lidar com a mudança (Gadia et al., 2004; Klin, 2006; Birtwell, Willoughby & Nowinski, 2016), bem como ligação excessiva ou fascínio pelo movimento de determinados objetos (Gadia et al., 2004).

As crianças com PEA podem manifestar ainda hipo ou hipersensibilidade sensorial ou um interesse incomum por estímulos sensoriais (APA, 2013; Klin, 2006; Gadia et al., 2004). Desta forma, podem ser bastante sensíveis a sons altos (Klin, 2006; Gadia et al., 2004) ou, por outro lado, ser indiferentes a ruídos fortes que surjam (Klin, 2006). Relativamente à visão, as luzes fortes podem criar algum stress nestas crianças (Klin, 2006), no entanto, outras ficam deslumbradas com estímulos luminosos (Klin, 2006; Gadia et al., 2004). A nível da sensibilidade ao toque, as crianças com PEA podem ser bastante sensíveis (Klin, 2006, Gadia et al., 2004), nomeadamente a determinados tecidos ou texturas, ou ao toque social ou afetuoso, sendo que, por outro lado, existem outras que se revelam insensíveis à dor (Klin, 2006) ou muito tolerantes à mesma (Gadia et al., 2004). Para além disso, estas crianças podem gostar bastante de sensações vestibulares no seu próprio corpo, nomeadamente balançar (Klin, 2006).

As crianças com PEA podem demonstrar igualmente dificuldades no desenvolvimento da atenção conjunta (APA, 2013; Klin, 2006; Bosa, 2006; Wetherby, 2006; Wong & Kasari, 2012), ou seja, a coordenação entre as pessoas e os objetos (Wetherby, 2006), sendo este um dos sinais mais significativos da PEA (Bosa, 2006). Por sua vez, este déficit na atenção conjunta influencia o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem das convenções culturais (Wetherby, 2006).

Estas crianças podem também revelar dificuldades no funcionamento: cognitivo (APA, 2013; Wetherby, 2006; Birtwell et al., 2016), motor ou características motoras incomuns (APA, 2013), sensoriomotor (Rapin, 2011) e comportamental (Gadia et al., 2004; Birtwell et al., 2016), designadamente manifestação de comportamentos desafiantes (APA, 2013) e autoagressivos (Klin, 2006; APA, 2013), que podem ser utilizados como formas de comunicação desadequadas (Wetherby, 2006).

As crianças com PEA podem ter aversão a determinados alimentos, devido à sua textura, cor ou odor, que se traduz em comer somente uma pequena seleção de alimentos e recusar provar alimentos novos (Klin, 2006). Estas crianças têm dificuldade na aprendizagem de símbolos, gestos, palavras, imitação e no brincar (Wetherby, 2006). Para além disso, revelam maior facilidade em apreender aspetos específicos, pormenores e detalhes de uma situação, sendo que, por outro lado, têm maior dificuldade na execução de tarefas que requerem uma atenção mais global do processo (Birtwell et al., 2016).

Estes comportamentos encontram-se presentes desde os primeiros anos de vida, e são frequentemente reconhecidos durante o segundo ano de idade, apesar de poderem ser detetados antes ou depois, dependendo da severidade dos comportamentos (APA, 2013).

Deste modo, é importante referir a importância da deteção precoce para o desenvolvimento futuro da criança (Bosa, 2006; Zwaigenbaum, 2011). Assim, existem alguns sinais que podem indicar a existência de uma PEA, nomeadamente os atrasos na linguagem (Klin, 2006; Mandell, Ittenbach, Levy & Pinto-Martin, 2007), sendo este indicador um dos primeiros sinais de alerta para a PEA (Luyster, Kadlec, Carter & Tager-Flusberg, 2008) e uma das principais preocupações dos pais (Bosa, 2006). Surge também, como sinal de alerta, a ausência de resposta da criança às abordagens verbais

dos que a rodeiam, mas reação ao som dos objetos e falta de contacto ocular (Klin, 2006; Gotham et al., 2011). Para além disso, a regulação da atenção, humor, alimentação e sono são também indicadores precoces de PEA (Zwaigenbaum, 2011).

A PEA surge com maior frequência no género masculino (APA, 2013; Grether, 2006; Rutter, 2011; Gotham et al., 2011), sendo que as suas manifestações variam de acordo com o grau de severidade, nível de desenvolvimento (APA, 2013), idade cronológica da criança (APA, 2013; Gotham et al., 2011), competências linguísticas, dificuldades cognitivas e existência de outras perturbações (Gotham et al., 2011). Os comportamentos característicos da PEA influenciam a vida quotidiana da criança e são dependentes das características do indivíduo e do seu envolvimento (APA, 2013). Porém, estas dificuldades podem ser atenuadas ao longo do tempo com intervenção adequada, sendo que os benefícios da intervenção são influenciados pela idade da criança, existência e gravidade do défice cognitivo, presença ou ausência de linguagem oral e severidade dos indicadores (sintomas) da criança (Bosa, 2006).

2.2.2. Comportamentos de brincadeira em crianças com PEA: Resultados de investigação

As crianças com problemas de desenvolvimento podem ter dificuldade em iniciar interações com objetos ou pessoas, aparentando desinteresse por brinquedos e em brincar (Hamm, Mistrett & Ruffino, 2006). Considerando as crianças com necessidades especiais, na maioria das vezes estas brincam menos (Barton, 2015) e demonstram com menos frequência jogo simbólico, relativamente às crianças com DT (Barton, 2015; Casby, 2003). Para além disso, as crianças com défice cognitivo podem ter dificuldade em demonstrar brincadeiras complexas, iniciar a brincadeira por não compreender em que consiste a mesma e/ou as suas regras e em estabelecer relações, quando comparadas com as crianças com DT (Luttrupp & Granlund, 2010).

Fallon e MacCobb (2013) estudaram o brincar, sem apoio do adulto, de crianças entre os 3 e os 6 anos, com atraso global do desenvolvimento e os comportamentos que as mesmas demonstram quando não brincam. Estas crianças, segundo os autores, estiveram bastante tempo em comportamentos de não-brincadeira, principalmente a observar as outras crianças com desenvolvimento atípico. Os autores referem que

quando as crianças brincaram, apresentaram brincadeiras sensoriomotoras, apesar de utilizarem brinquedos que permitiam brincadeiras construtivas e simbólicas. Para além disso, segundo os autores, as crianças selecionaram poucos brinquedos, apesar da grande diversidade existente, e utilizaram-nos durante pouco tempo. Estes autores acrescentam a importância de comparar o brincar no interior e exterior, pois no seu estudo não avaliaram a brincadeira no espaço exterior (Fallon & MacCobb, 2013).

Por sua vez, as crianças com PEA evidenciam, frequentemente, dificuldades no desenvolvimento de competências relacionadas com o brincar (Eisele & Howard, 2012; Wolfberg, 2004), o que, por sua vez, influencia a interação social com os seus pares (Hampshire & Hourcade, 2014). As crianças com PEA podem ter dificuldades na aprendizagem de como brincar e nas formas representacionais e sociais da brincadeira (Wolfberg, 2004). Estas crianças mostram regularmente um brincar atípico (APA, 2013), bem como interesses incomuns de brincadeira (Zwaigenbaum, 2011), considerando-se indicadores precoces de diagnóstico de PEA (APA, 2013; Zwaigenbaum, 2011).

As crianças com PEA apresentam algumas dificuldades no brincar social (APA, 2013), pois, apesar de brincarem ao lado ou com o mesmo de brinquedo que outras crianças, na maioria das vezes, não interagem com as mesmas (Kangas et al., 2012). Estas crianças podem ter também dificuldade em participar em jogos de grupo, devido aos seus défices na interação social (Kangas et al., 2012), nomeadamente em aprender como socializar com os pares (Wolfberg, 2004).

A nível cognitivo, as crianças com PEA têm dificuldades na aprendizagem do brincar (Klin, 2006). Revelam dificuldades no jogo simbólico (Rutherford, Young, Hepburn & Rogers, 2007; Wong & Kasari, 2012; Jarrold, 2003; Klin, 2006; Whetherby 2006), sendo que estas crianças apresentam menos envolvimento, complexidade, novidade (Rutherford et al., 2007) e frequência de brincar dramático espontâneo (Rutherford et al., 2007; Jarrold, 2003). Os seus défices no jogo simbólico podem dever-se à dificuldade em interpretar a situação e os objetos de uma forma não-literal (Jarrold, 2003).

A fim de corroborar estes dados, Lam e Yeung (2012) investigaram o jogo simbólico em crianças com PEA com uma média de idades de 6,11 anos e em crianças

com DT com 5,64 anos. Estes autores concluíram que as crianças com PEA demonstraram significativamente menos brincadeira dramática, em comparação com os seus pares com DT. Porém, estas crianças revelaram maior facilidade em produzir e compreender a brincadeira dramática se esta ocorrer numa situação mais estruturada (Jarrold, 2003) e em analisar as características simbólicas de um objeto em situações estruturadas (Libby, Powell, Messer & Jordan, 1998). Para além disso, as crianças com PEA reconhecem, memorizam, selecionam e produzem aspetos simbólicos quando um adulto as auxilia, no entanto, esta ajuda influencia a intersubjetividade do desenvolvimento do jogo simbólico (Rutherford et al., 2007).

As crianças com PEA podem ter dificuldade em utilizar a imaginação (Kangas et al., 2012; APA, 2013), particularmente nas brincadeiras (Klin, 2006; Rapin, 2011). Assim, estas podem ser rígidas, descontextualizadas, pouco diversificadas e flexíveis, quando comparadas com as crianças com DT, sendo que as crianças com PEA podem ficar restritas a uma determinada atividade, que repetem diversas vezes durante muito tempo (Wolfberg, 2004).

As competências relacionadas com o brincar, para além da exploração sensorial dos brinquedos, podem ser bastantes escassas (Klin, 2006). As crianças com PEA, por vezes, selecionam brinquedos preferidos por crianças mais novas, ou, outras vezes, semelhantes aos dos seus pares, podendo também, contudo, desenvolver interesses incomuns (Wolfberg, 2004). Estas, muitas vezes, exploram os aspetos não-funcionais dos brinquedos, utilizando algumas das suas características como forma de autoestimulação (e.g., rodar repetidamente as rodas de um carro de brincar) (Klin, 2006).

Para além disso, as crianças com PEA podem participar frequentemente em brincadeiras sensoriomotoras (Kangas et al., 2012). Podem também limitar-se ao alinhamento ou exploração dos brinquedos, em detrimento da sua finalidade simbólica (Gadia et al., 2004). As crianças com PEA também demonstrar brincar construtivo, o que pode ser devido à aprendizagem deste tipo de brincadeira por tentativa e erro, sendo que estas crianças parecem ter bons desempenhos em comportamentos aprendidos desta forma (Whetherby, 2006).

Libby et al. (1998) analisaram a brincadeira espontânea de crianças com PEA, Trissomia 21 (T21) e DT, com aproximadamente dois anos de idade. Segundo os autores, as crianças com PEA apresentaram maiores dificuldades na produção de jogo simbólico, relativamente aos outros grupos de crianças, apresentando este tipo de brincadeira com menos frequência. Porém, nas observações dos autores, o brincar dramático não esteve totalmente ausente, surgindo alguns episódios nas crianças com PEA. O brincar funcional, de acordo com os autores, não aparenta estar em déficit nas crianças com PEA, no entanto, as crianças com perturbações do desenvolvimento do estudo (PEA e T21) demonstraram menos brincadeiras funcionais que as crianças com DT. Por outro lado, as crianças com PEA apresentaram uma grande quantidade de brincadeira sensoriomotoras, constituindo o tipo de brincar dominante neste grupo (Libby et al., 1998).

Por sua vez, Wong e Kasari (2012) analisaram o brincar e a atenção conjunta em crianças de 3 a 5 anos com PEA e compararam com outras perturbações do desenvolvimento. Estes autores concluíram que as crianças com PEA revelaram menos comportamentos de brincadeira e atenção conjunta, relativamente às crianças com outras perturbações. Para além disso, segundo os autores, as crianças com PEA estiveram bastante tempo sem estarem envolvidas com objetos ou pessoas, tendo mais dificuldade em iniciar interações com pares e adultos e em manter a atenção na sala, relativamente às crianças com outras perturbações do desenvolvimento. Por fim, os autores referem que ambos os grupos apresentam maioritariamente brincar funcional (Wong & Kasari, 2012).

Doody e Mertz (2013) concluíram, no seu estudo, que as crianças com PEA, entre os 3 e 18 anos, preferem brincadeiras de natureza sensorial e evitam brincadeiras de faz de conta. Por outro lado, Kangas et al. (2012) estudaram as interações sociais e o brincar de crianças com PEA entre os 6 e os 16 anos de idade. Os resultados indicaram que a maioria destas crianças revelaram uma tendência para vaguear entre atividades ou durante a mesma, apresentando maioritariamente brincadeira solitária, funcional e sensoriomotora e tendência a repetir sucessivamente as brincadeiras. Porém, os autores referem que algumas crianças brincaram de forma paralela e revelaram imaginação na brincadeira, utilizando os brinquedos de formas diferentes da sua função. Os autores

acrescentam que as crianças com PEA que utilizam a linguagem oral tiveram maior facilidade em brincar com outras crianças, assim como as crianças com uma PEA mais leve conseguiram seguir uma brincadeira dramática simples com os pares. Por fim, segundo os autores, estas crianças apresentaram comportamentos de não-brincadeira, particularmente observação da brincadeira dos pares (Kangas et al., 2012).

Outros autores, Eisele e Howard (2012), analisaram os comportamentos repetitivos e estereotipados de crianças com PEA entre os 6 e os 12 anos, a fim de verificar se estes comportamentos podiam estar associados a comportamentos de brincadeira. Estes autores concluíram que estes comportamentos têm bastantes características relacionadas com o brincar e desempenham a mesma função que este, podendo estes comportamentos ser considerados um tipo de brincadeira incomum (Eisele & Howard, 2012).

Apesar das diferenças observadas, o brincar torna-se de extrema importância também para as crianças com dificuldades na comunicação verbal, pois, através do brincar conseguem expressar-se, o que permite que os outros (e.g., pais) compreendam as suas necessidades (Milteer et al., 2012).

3. ESTUDO EMPÍRICO: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo é constituído pela descrição das questões de investigação e objetivos, natureza e desenho do estudo, contexto do estudo e participantes, métodos e técnicas de recolha e análise de dados, e, por fim, procedimentos éticos.

3.1. Questões de investigação e descrição dos objetivos

O presente estudo tem como finalidade analisar as modalidades de brincadeira, as interações estabelecidas e a utilização de brinquedos em crianças com PEA nos contextos educativos, bem como comparar estas dimensões de análise com os seus pares com DT.

Esta finalidade decorre das inquietações que instigaram a realizar o presente estudo, as quais são formuladas através das seguintes questões de investigação:

1. Quais as características dos comportamentos de brincadeira apresentados pelas crianças com PEA? Ou seja, como é que brincam as crianças com PEA?

1.1. Quais as modalidades de brincadeira apresentadas pelas crianças com PEA nos contextos educativos?

1.2. Quais os brinquedos que as crianças com PEA utilizam nas suas brincadeiras?

1.3. Como é que as crianças com PEA utilizam os brinquedos existentes nos contextos educativos? E os brinquedos existentes no kit de brinquedos?

1.4. Como se caracterizam as interações estabelecidas entre as crianças com PEA e os seus pares com DT durante os momentos de brincadeira?

2. Quais as semelhanças e diferenças existentes entre os comportamentos de brincadeira apresentados pelas crianças com PEA e os dos seus pares com DT?

Considerando estas questões de investigação definiram-se os seguintes objetivos para o presente estudo:

1. Caracterizar os comportamentos de brincadeira das crianças com PEA;
2. Identificar as semelhanças e diferenças existentes entre o modo como as crianças com PEA e os seus pares com DT brincam.

3.2. Natureza e desenho do estudo

O presente estudo é um estudo exploratório de natureza qualitativa. Os estudos exploratórios visam obter uma grande diversidade de informação sobre determinado tema durante um curto período de tempo e com baixos custos monetários, permitindo uma análise preparatória para adquirir conhecimentos, ideias e reflexões (McNabb, 2010). Segundo o autor, os estudos exploratórios são flexíveis, requerem obrigatoriamente uma revisão de literatura e, por vezes, necessitam de um estudo adicional mais complexo para a resolução do problema (McNabb, 2010).

Por sua vez, os estudos qualitativos utilizam métodos de interpretação (Lapan, Quartaroli & Riemer, 2012; Chenhall, 2005), são empíricos e valorizam a singularidade do indivíduo e a diversidade, indicando com mais precisão os acontecimentos, através da utilização de dados experimentais que não constituem medidas (Chenhall, 2005). Para além disso, nos estudos qualitativos, analisa-se os acontecimentos de acordo com o contexto e momentos específicos, não ocorrendo generalização das situações (Chenhall, 2005; Lapan et al., 2012). Os estudos qualitativos incluem frequentemente a observação, entrevista e análise de documentos (Chenhall, 2005), tendo sido esses métodos os utilizados no presente estudo.

Assim, o estudo está estruturado em três fases: a fase preparatória; a fase de recolha de dados e a fase III correspondente à análise dos dados e redação da dissertação.

A fase I encontra-se explícita na tabela 1, e constitui uma fase preparatória necessária ao início do estudo e da recolha de dados.

Tabela 1.

Descrição da fase I do desenho do estudo

Fase I	Fase preparatória
Tarefas desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none">- Entrega da carta de apresentação aos jardins de infância;- Seleção de participantes;- Desenvolvimento dos procedimentos éticos;- Recolha prévia de dados para caracterização do contexto e das crianças envolvidas no estudo;- Preparação do kit de brinquedos a utilizar no estudo (interior e exterior);- Revisão da literatura.

Tabela 2

Descrição da fase I do desenho do estudo (cont.)

Fase I	Fase preparatória
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Selecionar os participantes no estudo; - Solicitar os consentimentos informados atendendo aos procedimentos éticos em vigor; - Conhecer os participantes e os contextos envolvidos no estudo; - Preparar o kit de brinquedos a usar no estudo.
Técnicas de recolha de dados utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> - Observação naturalista; - Pesquisa documental; - Conversas informais com as educadoras; - Notas de campo.

Nesta primeira fase, entregaram-se as cartas de apresentação do estudo aos jardins de infância, como apresentado no anexo A, bem como o consentimento informado às escolas, presente no anexo B. Quando os jardins de infância aceitaram a participação no estudo, as educadoras das salas com crianças com PEA selecionaram as crianças com DT da mesma sala. Posteriormente, entregaram-se os consentimentos informados e a devida autorização das crianças para participar no estudo e na gravação em vídeo, tal como demonstrado no anexo C. É de referir que, no caso da criança C., se traduziu o consentimento para a língua italiana, para melhor compreensão da mãe que tem esta naturalidade. De seguida, caracterizou-se o contexto e as crianças envolvidas no estudo, preparou-se o kit de brinquedos a utilizar no interior e exterior e iniciou-se a revisão de literatura. Nesta fase, a recolha de dados resultou do recurso a diversas técnicas de recolha de dados, tais como observação naturalista, pesquisa documental, conversas informais com as educadoras e notas de campo, referido mais adiante.

O kit de brinquedos a usar no interior (1) foi constituído por um boneco de um bebé, puzzle de 12 peças de um cavalo, massa gelatinosa com esferovite, *slime*, puzzle de cubos com 12 peças, materiais do médico (auscultador, termómetro, martelo, seringas), cesto com diversas comidas, materiais de cabeleireiro (espelho, secador do cabelo, pentes, duas escovas, dois frascos de shampoo), materiais de cozinha (e.g., colheres, frigideiras, panelas, raspador), dominó de texturas, legos de vários tamanhos, cores e formas, blocos de madeira de vários tamanhos, cores e formas, prato, copo, faco e garfo. O kit de brinquedos a usar no exterior (2) foi composto por uma caixa de areia,

forminhas, baldes, carros, moinho de areia, peneiras e ancinhos. Os materiais de ambos os kits podem ser observados no anexo D.

A fase II do estudo apresenta-se de forma detalhada na tabela 2, a qual foi dedicada à recolha de dados.

Tabela 3

Descrição da fase II do desenho do estudo

Fase II		Recolha de dados
Tarefas desenvolvidas	1º momento - Uso de brinquedos existentes no JI	- Recolha de dados de observação sobre a utilização de brinquedos existentes no contexto educativo (interior e exterior) pelas crianças com PEA e DT; - Revisão da literatura.
	2º momento - Uso de brinquedos do kit	- Recolha de dados de observação relativos à utilização de brinquedos com introdução de um kit de brinquedos (interior e exterior) pelas crianças com PEA e DT; - Revisão da literatura.
	3º momento - Opinião e caracterização de pais e docentes	- Elaboração do guião de entrevista/questionário sociodemográfico a realizar aos pais e educadores de infância; - Realização das entrevistas/questionários sociodemográficos; - Revisão da literatura.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher os dados de observação com brinquedos existentes no contexto educativo e com introdução de um kit de brinquedos; - Conhecer as perceções de pais e educadoras sobre o brincar das crianças; - Solicitar informações de dados sociodemográficos de pais e educadoras. 	
Técnicas de recolha de dados a utilizar	<ul style="list-style-type: none"> - Observação não participante: registo de 2 observações por cada criança em cada contexto educativo (48 momentos de observação no total); - Registo dos comportamentos das crianças em vídeo; - Realização de entrevistas/questionários sociodemográficos. 	

Nesta fase, inicialmente recolheram-se dados de observação sobre a utilização de brinquedos existentes no contexto educativo (interior e exterior) e os introduzidos pela autora do estudo no kit de brinquedos (interior e exterior). No anexo E, encontra-se uma tabela síntese que informa o tempo de observação em registo vídeo de cada criança. Elaboraram-se também as entrevistas às educadoras, com respetivo guião no anexo F, e aos pais, com guião no anexo G, a fim de conhecer a sua opinião sobre a temática em estudo. Seguidamente, realizaram-se os questionários sociodemográficos às educadoras, com guião presente no anexo H, e aos pais, com guião no anexo I. Para além disso, ao longo desta fase, continuou-se a revisão de literatura. As técnicas de recolha de dados utilizadas englobaram observação não-participante, com registo dos comportamentos em vídeo de duas observações por cada criança em cada contexto educativo, perfazendo um total de 48 momentos de observação, e a realização de entrevistas e questionários

sociodemográficos. As observações das crianças num dos contextos (JI-A) foram realizadas no período da manhã, enquanto que no outro contexto (JI-B) as observações no exterior foram efetuadas depois de almoço e durante a manhã, e as do interior no período da manhã.

Por fim, a fase III, que está apresentada na tabela 3, consistiu na transcrição e análise de conteúdo dos dados recolhidos (vídeos e entrevistas), e posterior redação da dissertação.

Tabela 4

Descrição da fase III do estudo

Fase III	Análise dos dados e redação da dissertação
Tarefas desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> - Transcrição dos dados recolhidos (registo dos vídeos e entrevistas); - Análise dos vídeos; - Análise das entrevistas; - Redação da dissertação; - Revisão da literatura.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar os acontecimentos que ocorreram durante as observações; - Registrar as informações referidas pelos pais e educadores; - Analisar os dados obtidos nas observações; - Analisar os dados registados nas entrevistas.
Técnicas de análise de dados utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> - Análise de conteúdo dos dados de observação e das entrevistas; - Utilização da escala POS para os dados de observação.

Nesta fase, registou-se todos os acontecimentos que ocorreram durante as observações, apresentando-se um exemplo de transcrição no anexo J. Para além disso, transcreveu-se tudo o que foi referido pelas mães e educadoras durante as entrevistas, tal como exemplificado no anexo K. De seguida, analisou-se os dados obtidos nas observações, utilizando a escala POS e análise de conteúdo, e nas entrevistas, através de análise de conteúdo. Por fim, redigiu-se a dissertação, simultaneamente à revisão de literatura.

3.3. Contexto do estudo e participantes

Neste tópico descreve-se o contexto onde se desenrolou o estudo, bem como os participantes do estudo. Começa-se por descrever os contextos do estudo e depois os participantes.

3.3.1. Contexto do estudo

O estudo realizou-se em dois contextos educativos públicos da região de Lisboa, o jardim de infância A (JI-A) e o jardim de infância B (JI-B), caracterizados de seguida.

Em termos da dinâmica pedagógica, a sala do JI-A segue uma rotina semanal, de manhã, à segunda-feira leem uma história, terça-feira têm música, quarta-feira têm experiência, quinta-feira têm ginástica e sexta-feira é o dia do brinquedo e vão para um jardim público nas proximidades. À tarde, a rotina varia entre atividades gerais e atividades relacionadas com a tartaruga de estimação.

Em termos de organização do espaço, a sala do JI-A está organizada em diversas áreas, nomeadamente: biblioteca, garagem, casa, trapalhadas, pintura, jogos e música. Na área da biblioteca as crianças dispõem de filmes, livros, colchão, almofadas, tartaruga de estimação, fantoches, jogos de mosaico e mantas. A área da garagem é constituída por legos, tapete com estradas, carros, estacionamento com rampas e pista de comboio. Na área da casa existe lavatório, forno, fogão, máquina de costura, armário, esfregona, comidas, máquina de lavar loiça, panelas, aspirador, estendal, bonecos de bebés, berço, carrinho para bebés, tábua de engomar, carro de compras, entre outros. A área das trapalhadas tem roupas (polícia, médico, etc.), peluches, materiais do médico, calçados, malas, mesa de maquilhagem e janela com cortina para fantoches. Na área da pintura existem tintas, lã, paus de cachimbo, cavalete, plasticina, lápis de cor, moldes de plasticina, colas, folhas de outono, etc. A área dos jogos é constituída por puzzles, blocos madeira, puzzles de madeira, jogos de encaixe, dominó, animais, jogos de construção, bonecos, etc. Por fim, a área da música tem instrumentos musicais. No espaço exterior existem diversos materiais, tais como: pneus, escorregas, trepadores, bolas, cesto de basquetebol, triciclos, balizas desenhadas na parede, jogo da macaca desenhado no chão, paletes, carros, troncos, casinhas pequenas e carrinhos para empurrar.

Quanto à dinâmica pedagógica do JI-B, à segunda-feira as crianças têm formação pessoal e social de manhã e atividades livres à tarde. Na terça-feira de manhã têm artes visuais e à tarde linguagem oral e abordagem à escrita. A quarta-feira de manhã é dedicada à música e a tarde à educação física. À quinta-feira de manhã têm

experiência/culinária e matemática à tarde. Por fim, na sexta-feira decorre a reunião de conselho de manhã e jogo dramático/teatro à tarde.

No que diz respeito à organização do espaço, esta sala do JI-B encontra-se estruturada nas seguintes áreas: biblioteca, jogo simbólico/casinha, plástica, construções/garagens, jogos de mesa e mesa de atividades. Na biblioteca há inúmeros livros (organizados por categorias) e fantoches. No jogo simbólico/casinha existe objetos relacionados com alimentos, telefone, fogão, lava-loiça, mesa, bonecos de bebés, sanita, malas, sofá, roupas, etc. A área relacionada com a plástica tem plasticina, materiais de desperdício, moldes, revistas, colas, massa, pincéis e tinta. A área das construções/garagem contém: bonecos, animais, carros, legos, jogos de construção, estacionamento com rampas e casinha de legos. A área dos jogos de mesa disponibiliza enfiamentos, puzzles de madeira, bonecos e jogos de encaixe/construção. Na mesa de atividades há lápis de cor, lápis de cera, folhas e canetas. Quanto ao espaço exterior (recreio), nele existem: escorregas, trepador, escadas, baloiço, relva, triciclos, jogos de construção e casinhas.

3.3.2. Caracterização dos participantes

Participaram no estudo seis crianças, seis encarregados de educação e duas educadoras de infância. Seguidamente procede-se à caracterização destes participantes, tendo em conta as informações dos questionários sociodemográficos, observações, conversas informais com educadoras e entrevistas.

3.3.2.1. Crianças

As crianças envolvidas no estudo dividem-se em dois grupos: um composto por três crianças com DT e o outro por três crianças com PEA. Estas crianças encontram-se inseridas em dois contextos educativos diferentes, sendo quatro crianças (duas com PEA e duas com DT) do JI-B e duas (uma com PEA e uma com DT) do JI-A.

Relativamente às crianças com DT, estas são: o J., o F. e o J.P.

O J. é uma criança do género masculino, que se encontra inserida numa sala heterogénea no JI-A. É brasileiro e nasceu em julho de 2013, tendo 4 anos à data das observações realizadas. O J. tem uma irmã com 7 anos e vive com o pai de 42 anos, a

mãe de 40 anos e o cão. O pai é licenciado e está empregado com a função de publicitário. A informação relativa à mãe apresenta-se de seguida, quando caracterizado os encarregados de educação. Em conversas informais, a educadora refere que o J. é uma criança que gosta de estar isolada, precisa de algum tempo para explorar os espaços e os materiais, e que segue o modelo dos pais, que também são reservados. Porém, segundo a educadora, no período da tarde torna-se mais extrovertido e ativo.

A F. é uma criança do género feminino, inserida numa sala heterogénea do JI-B, sendo o ano letivo 2017/2018 o seu 3.º ano no JI. Nasceu em dezembro de 2011 e tinha 5 anos aquando das observações realizadas. A F. vive com um irmão de 4 anos que também está no mesmo JI, um meio-irmão que nasceu no período das observações, a mãe com 26 anos e a avó materna. Os dados relativos à mãe encontram-se explicitados posteriormente. Em relação ao pai, não se encontraram dados acerca das suas habilitações literárias, mas trabalha na reposição de uma cadeia de supermercados. A F. é uma criança meiga, muito interessada e participativa nas atividades do JI. Gosta de liderar e é dominadora nas atividades com os amigos. Segundo a educadora, a F. está numa fase em que gosta de atividades relacionadas com a escolarização.

O J.P. é uma criança do género masculino, que está inserida numa sala heterogénea do JI-B e entrou neste JI no início do ano letivo 2017/2018. Nasceu em agosto de 2012 e tinha 5 anos, quando as observações foram realizadas. Vive com a mãe de 43 anos e o padrasto de 53 anos. Tem também uma irmã com 19 anos que vive com a avó e um irmão de 18 anos que vive com o pai. A informação relativamente à mãe é apresentada posteriormente quando se aborda os encarregados de educação. O pai é taxista, mas não foram encontradas informações acerca das suas habilitações literárias. O J.P., por vezes, segundo a educadora, tem um temperamento desafiante e dificuldade em ser líder, pois gosta de ter sempre razão, mas é muito expansivo e comunicativo. De acordo com a mãe, é muito atento, aprende com facilidade e reconhece números e letras.

O grupo de crianças com PEA é constituído por: C., L. e M.

O C. é uma criança do género masculino, inserida numa sala heterogénea do JI-A, desde o início do ano letivo 2017/2018. Nasceu em janeiro de 2014, tendo 3 anos de idade no momento em que se procedeu às observações. O C. vive com a mãe e o pai, que estão na faixa etária entre os 30 e 40 anos. A mãe é de origem italiana, enquanto

que o pai é nepalês e encontra-se desempregado. Seguidamente, apresentam-se mais informações relativas à mãe. O C. é uma criança muito alegre, ainda usa fralda, não comunica de forma oral, mas produz algumas vocalizações. Gosta bastante de brincar no recreio, sendo o exterior o seu grande interesse e onde explora mais os materiais. Quando está na sala, fica frequentemente muito ansioso por ir para o recreio e vai para o exterior 30 minutos mais cedo que as restantes crianças da sala. Em conversas informais com a educadora, esta refere que o C. também gosta bastante de música e pintura. Revela algumas dificuldades motoras, nomeadamente a descer escadas e em pedalar o triciclo. Toma medicação para a epilepsia.

O L. é uma criança do género masculino, que se encontra inserida numa sala heterogénea do JI-B, desde o ano letivo 2016/2017. Nasceu em julho de 2013 e tinha 4 anos quando foram realizadas as observações. Vive com a mãe de 25 anos, a meia-irmã de 8 meses (aquando da entrevista com a mãe), a avó materna, o tio materno e o padrasto. As informações relativas à mãe apresentam-se de seguida. O pai tem cerca de 24 anos, tem o ensino básico e trabalha como operador de loja. A linguagem oral do L. é simples, frequentemente, adequada ao contexto, mas revela dificuldades no discurso. Está integrado na sala e participa na rotina e nos diversos momentos. A educadora refere que o L., por vezes, é agressivo com as outras crianças, atira objetos no ar, faz birra quando é para arrumar e fica muito ansioso quando algo está fora do sítio (e.g., cadeira, cordão dos sapatos). O L. compreende a maioria do que lhe é dito, mas nem sempre obedece ao adulto, demonstrando, por vezes, atitudes provocatórias e estereotípias motoras. Segundo a educadora, revela conhecimentos sobre as cores e os números. O L. toma medicação para a concentração.

O M. é uma criança do género masculino, inserida numa sala heterogénea do JI-B, desde o ano letivo 2015/2016. Nasceu em maio de 2012, tendo 5 anos aquando da realização das observações. Vive uma semana com a mãe, outra semana com o pai e não tem irmãos. As informações relativas à mãe apresentam-se de seguida, quando caracterizado os encarregados de educação. O pai tem 52 anos e é engenheiro mecânico. O M. não comunica de forma verbal, mas produz muitas vocalizações. Demonstra estereotípias motoras (*flapping*), principalmente quando fica excitado. Gosta muito de música, é muito afetivo, carinhoso e curioso. Está incluído na sala e participa na rotina e

nos diversos momentos. Compreende a grande maioria do que lhe é dito e obedece ao adulto. Segundo a mãe, o M. tem boa memória, não tem dificuldades sociais significativas, manifesta uma perturbação grave do comportamento e tem dificuldade em lidar com a frustração. Não demonstra conhecer números ou cores, segundo a educadora.

3.3.2.2. Encarregados de educação

Os encarregados de educação das seis crianças são as mães, em todos os casos. Relativamente às três crianças com DT, começa-se por caracterizar a mãe do J. Esta tem 40 anos, é casada com o pai do J., tem um doutoramento, está empregada e é engenheira alimentar. A mãe da F. tem 26 anos, é solteira, tem o ensino básico, está em licença de maternidade (no momento da entrevista), mas trabalha na reposição de uma cadeia de supermercados. A mãe do J.P. tem 43 anos, é divorciada/separada, tem o ensino básico, está empregada e é coveira num cemitério.

No que diz respeito às mães encarregadas de educação das três crianças com PEA, a mãe do C. tem entre 30 e 40 anos, é casada com o pai do C., está empregada e é tradutora. A mãe do L. tem 25 anos, é divorciada/separada, tem o ensino básico e está desempregada. Por fim, a mãe do M. tem 44 anos, é divorciada/separada, tem uma licenciatura em Geografia, Especialização em Ensino, está empregada e é professora de Geografia no Ensino Secundário.

3.3.2.3. Profissionais

A educadora do JI-A tem 50 anos e ficou no quadro no ano letivo 2017/2018, após 17 anos de vinculação. Tem 21 ou mais anos de experiência, sendo que tem três ou menos anos no JI atual e de experiência com crianças com PEA (já teve diversos grupos com estas crianças). Por outro lado, a educadora do JI-B tem 55 anos e pertence ao quadro. Tem 21 ou mais anos de experiência, está há 7 a 10 anos naquele JI e tem 4 a 6 anos de experiência com crianças com PEA.

3.4. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

Neste tópico, apresentam-se as técnicas de recolha utilizadas: pesquisa documental, observação naturalista e entrevistas semiestruturadas, bem como a forma como os dados recolhidos foram analisados.

3.4.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental consiste na leitura de documentos com uma finalidade, sendo complementada por uma fonte de informação paralela e simultânea, a fim de permitir a contextualização dos dados contidos nos documentos (Souza, Kantorski & Luis, 2011). Este método tem como vantagens, segundo os autores, a estabilidade das informações e não modificar o ambiente ou os sujeitos.

Neste estudo, realizou-se uma pesquisa e análise documental aos processos existentes nas escolas (quando existem) das crianças envolvidas no estudo, para obter mais informações acerca das mesmas, com respetivo consentimento dos envolvidos.

3.4.2. Observação naturalista

A observação é uma técnica que permite analisar determinados aspetos, factos e fenómenos da realidade, através da utilização dos diversos sentidos (Gerhardt, Ramos, Riquinho & Santos, 2009). Esta constitui um método importante no estudo de crianças com PEA, principalmente quando não utilizam comunicação oral (Kangas et al., 2012).

A observação foi realizada nos contextos educativos, durante as rotinas habituais, para que os comportamentos fossem os mais naturais possíveis. A observação foi não participante, ou seja, a investigadora não se integrou no grupo de crianças, observando de fora o que aconteceu sem participar ou se envolver na ação (Gerhardt et al., 2009). Selecionou-se este tipo de observação, a fim de possibilitar maior liberdade e espontaneidade das brincadeiras, no sentido de irem ao encontro dos desejos e vontades das crianças. Todavia, apesar de a observação ter sido não participante, a investigadora respondeu quando as crianças falaram diretamente para a mesma e interveio em situações que punham em causa a integridade física das crianças e integridade dos materiais presentes no contexto educativo.

Para se concretizar as observações, recorreu-se à filmagem das brincadeiras através de tecnologias móveis, o que possibilitou rever várias vezes as imagens gravadas e a visualização de aspetos que podiam ser passados despercebidos inicialmente (Pinheiro, Kakehashi & Angelo, 2005). Segundo os autores, o vídeo é um método importante nos estudos qualitativos. Contudo, deve-se ter em conta as questões éticas, daí em primeiro lugar solicitar-se o consentimento das partes intervenientes.

Com a elaboração das filmagens, obtiveram-se oito vídeos por criança, com um total de cerca de 8h27m34s, sendo que os vídeos terminavam quando as crianças paravam de brincar, saiam do contexto por períodos prolongados (e.g., ir ao wc) ou a educadora dava como terminado o tempo de brincadeira e pedia para arrumar. Tentou-se que os vídeos tivessem tempo mínimo de cinco minutos e de máximo 20 minutos. Posteriormente à realização das filmagens, os acontecimentos dos vídeos foram transcritos para facilitar a sua análise. Os vídeos foram analisados tendo em conta três dimensões: os brinquedos utilizados, as interações estabelecidas e as modalidades de brincadeira, incluindo os comportamentos de não-brincadeira.

A análise dos dados relativos à utilização dos brinquedos baseou-se numa análise categorial, através da observação do tempo total de cada vídeo, considerando dois aspetos: o contexto (interior e exterior) e com ou sem disponibilização do kit (1 e 2, respetivamente). Os diversos brinquedos observados foram incluídos em categorias de acordo com a sua natureza, criando-se as seguintes categorias com base na revisão da literatura: natureza sensorial, psicomotora, funcional, construtiva, simbólica e diversa. A categoria «natureza diversa» engloba materiais que não se incluem em nenhuma das restantes categorias e que a sua funcionalidade não está associada culturalmente ao brincar, tais como livros, mesas, cadeiras, bonés, etc. No anexo L encontra-se um exemplo de uma análise de brinquedos utilizados durante as observações.

Os dados relativos às interações estabelecidas também se analisaram de forma categorial, observando a totalidade dos vídeos e estruturando-se de acordo com dois aspetos: o contexto (interior e exterior) e a disponibilização ou não do kit (1 e 2, respetivamente). No processo de análise foram registados todos os comportamentos de interação que envolviam a criança analisada e a frequência dos mesmos. Os comportamentos observados foram categorizados, considerando se estes envolveram

interações negativas e positivas, adultos ou crianças, se foram por iniciativa pessoal ou de outros. Por outras palavras, foram criadas as seguintes categorias para as interações positivas e negativas: com o adulto e decorrentes da iniciativa de outros, com o adulto e decorrentes da iniciativa pessoal, com crianças e decorrentes da iniciativa de outros e com crianças e decorrentes da iniciativa pessoal. No anexo M apresenta-se um exemplo de uma análise das interações estabelecidas durante as observações.

No que diz respeito aos dados referentes à dimensão relativa às modalidades de brincadeira e comportamentos de não-brincadeira, a análise baseou-se na escala POS, mas com algumas adaptações. Esta escala analisa os comportamentos de brincadeira, subdivididos em brincar social e brincar cognitivo, bem como os comportamentos de não-brincadeira (Rubin, 2001). De acordo com o autor, o brincar social é composto por brincar solitário, paralelo e em grupo, enquanto que o brincar cognitivo se divide em brincar funcional, construtivo, exploratório, dramático e jogos de regras. Os comportamentos de não-brincadeira, segundo a escala POS, envolvem comportamento desocupado, observação, transição, conversação ativa, agressão, interação física com crianças (tradução de *rough- and-tumble*), comportamento ansioso, comportamento não codificável e fora da sala (Rubin, 2001). Sentiu-se necessidade de modificar o item da conversação ativa, fragmentando-a em conversação ativa com adultos e crianças. Para além disso, acrescentou-se a interação não-verbal com crianças e adultos, de modo a categorizar todos os comportamentos de interação que surgiram sem comunicação verbal, designadamente abraços, beijos, oferecer brinquedos, entre outros.

Com recurso a esta escala, observou-se cinco minutos de vídeo e cotou-se cada intervalo de 10 segundos, tendo em conta o comportamento predominante e seguindo uma hierarquia que a escala POS sugere: comportamentos em grupo (dramático, construtivo, exploratório, funcional), seguido de conversação ativa, brincar paralelo (segundo a mesma hierarquia cognitiva referida anteriormente), brincar solitário (segundo a mesma hierarquia cognitiva referida anteriormente), observação, comportamento desocupado e transição (Rubin, 2001). Para melhor compreensão, apresenta-se um exemplo de uma cotação, segundo a escala POS, no anexo N, bem como um exemplo de uma folha de registo (adaptada da original), no anexo O.

3.4.3. Entrevistas semiestruturadas e questionários sociodemográficos

A fim de se obter mais informações acerca do brincar das crianças envolvidas no estudo, realizaram-se entrevistas semiestruturadas a mães e educadoras de infância, e preencheram-se questionários sociodemográficos destas participantes. A entrevista é uma técnica com diálogo, em que uma das partes intervenientes procura obter informações, enquanto que a outra se apresenta como a fonte das mesmas (Gerhardt et al., 2009). Para entrevistar, é necessário ter escuta ativa, aprofundando o que o entrevistado diz e demonstrando atenção aos detalhes importantes, porém, sem influenciar o seu discurso (Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento & Matsumoto, 2008).

Na entrevista semiestruturada, a investigadora elabora um guião com um conjunto de perguntas sobre o tema, mas o entrevistado pode falar sobre assuntos que considere relevantes (Gerhardt et al., 2009; Fylan, 2005; Longhurst, 2016). Neste tipo de entrevista, as perguntas são abertas e a ordem para serem questionadas pode variar (Fylan, 2005), decorrendo de forma semelhante a um diálogo (Longhurst, 2016).

No caso da presente investigação, a entrevista aos pais estrutura-se em 11 questões e visa conhecer as perceções dos pais relativamente às características das brincadeiras em que o seu filho com PEA/DT se envolve, compreender como brincam os pais com o seu filho com PEA/DT e identificar os brinquedos que o filho com PEA/DT utiliza nas suas brincadeiras. A entrevista estrutura-se em cinco blocos: enquadramento da entrevista, características das brincadeiras, brincadeiras com os pais, brinquedos utilizados e conclusão da entrevista. Tal como referido anteriormente, o guião da entrevista aos pais encontra-se no anexo G.

A entrevista às educadoras de infância é constituída por nove questões e tem como objetivo caracterizar as brincadeiras em que a criança com PEA e os seus pares com DT se envolvem, identificar os brinquedos que a criança com PEA e os seus pares com DT utilizam nas suas brincadeiras no jardim de infância e identificar as semelhanças e diferenças existentes entre o brincar das crianças com PEA e os seus pares com DT. A entrevista às educadoras de infância engloba quatro blocos: enquadramento da entrevista, características das brincadeiras, brinquedos utilizados e conclusão da entrevista. O guião da entrevista às educadoras está no anexo F.

As entrevistas foram gravadas (apenas áudio), com a devida autorização das participantes antes da realização das mesmas. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e sugeriu-se a possibilidade de se efetuar alterações à transcrição. Porém, nenhuma mãe ou educadora pretendeu fazer a revisão da transcrição da sua entrevista. A transcrição das entrevistas permitiu uma análise categorial, tendo-se definidos as seguintes categorias: brinquedos preferidos, principais locais de brincadeira, interações estabelecidas, brincadeiras preferidas, com a família e outras, envolvimento nas brincadeiras e tempo de brincadeira. No anexo P está um exemplo da fase 1 da análise de uma entrevista, seguindo-se de um exemplo da fase 2 no anexo Q.

No que diz respeito aos questionários sociodemográficos, estes foram realizados após as entrevistas, sendo os itens questionados e registados pela autora do estudo. Os questionários às mães são constituídos por dados relativos ao género, identificação do agregado familiar (idade dos elementos), estado civil do encarregado de educação e habilitações literárias, situação laboral e profissão dos pais. O questionário às educadoras de infância é composto pela identificação do género, idade, situação profissional e experiência profissional geral, no jardim de infância atual e com crianças com PEA. Tal como referido anteriormente, o questionário sociodemográfico às educadoras encontra-se no anexo H, e o questionário aos pais está no anexo I.

3.5. Procedimentos éticos

Na investigação com crianças surgem algumas questões e dilemas éticos (Graham, Powell & Taylor, 2015), sendo necessário ter em conta potenciais consequências negativas a serem evitadas durante a investigação (Alderson & Morrow, 2011; Anderson, 2005) pois o estudo deve trazer benefícios para as crianças (Wiles, Heath, Crow & Charles, 2005; Graham, Powell, Taylor, Anderson & Fitzgerald, 2013).

Para além disso, quer num estudo com adultos, quer num estudo com crianças, é necessário tratar os participantes da mesma forma (Wiles et al., 2005; Graham et al., 2013), respeitando os seus pontos de vista e cultura (Graham et al., 2013) e protegendo-os (Anderson, 2005), nomeadamente através dos direitos de privacidade e confidencialidade (Alderson & Morrow, 2011). Assim, para proteger o anonimato, deve ocultar-se os nomes dos participantes e instituições envolvidas (Morrow, 2008), tal

como elaborado no presente estudo através da omissão dos nomes verdadeiros das crianças e dos jardins de infância que estas frequentavam. Por outro lado, um estudo requer a transmissão de informação escrita e oral aos participantes (Wiles, Heath, Crow & Charles, 2005; Bray & Gooskens, 2005), tendo o cuidado de fornecer informação resumida, em momentos oportunos, para que os participantes compreendam os aspetos que envolvem a sua participação (Wiles et al., 2005). Estes devem ser livres de decidir de forma informada, sobre a sua participação na investigação (Wiles et al., 2005).

Deste modo, torna-se necessário a realização de um consentimento informado para garantir a compreensão dos participantes envolvidos acerca do que a sua participação envolve, bem como os seus direitos e aspetos de confidencialidade e anonimato, permitindo salvaguardar participantes e investigadores (Wiles et al., 2005). O consentimento deve ser constantemente renegociado entre o investigador e os participantes ao longo da investigação (Miller & Bell, 2012), possibilitando que os mesmos possam desistir da sua participação a qualquer momento (Wiles et al., 2005).

Importa ainda considerar que o contexto em que decorre a investigação influencia a abordagem dos investigadores. No que diz respeito às investigações com crianças em escolas, como é o caso do presente estudo, frequentemente, num período inicial, é solicitado os consentimentos aos diretores ou coordenadores das instituições (Wiles et al., 2005). No presente estudo, o documento apresentado aos jardins de infância apresenta-se no anexo B, como mencionado anteriormente. Posteriormente, foi necessário obter consentimentos dos pais ou tutores (Wiles et al., 2005), tal como se encontra no anexo C, como já foi referido.

Por fim, deve pedir-se sempre o consentimento informado às crianças, em conjunto com o consentimento dos pais e de outras entidades necessárias à investigação. (Graham et al., 2013). No caso das crianças, e particularmente nas que têm necessidades especiais, obter o consentimento informado dificulta-se pois não é possível ter a certeza se estas consentem e compreendem o que engloba a sua participação (Miller & Bell, 2012). Porém, atualmente existe uma maior tentativa de obter o consentimento das crianças, excluindo a ideia que os adultos são mais capazes de tomar decisões acerca da participação das mesmas (Bray & Gooskens, 2005). Assim, procura-se tratar a criança como participante competente (Farrel, 2005; Anderson, 2005; Christensen & James,

2008) e parte integrante do processo de investigação (Christensen & James, 2008), encarando a criança como sujeito do estudo, em detrimento de objeto do mesmo (Christensen & James, 2008). Acrescenta-se ainda a importância de reconhecer o estatuto, capacidades e contributos da criança (Graham et al., 2013),

A investigação com crianças não requer propriamente a adoção de métodos diferentes dos aplicados com adultos (Christensen & James, 2008). Porém, as capacidades de compreensão das crianças variam bastante (Bray & Gooskens, 2005), bem como podem ter dificuldade em dizer ao investigador que já não querem participar no estudo ou responder a determinada pergunta (Wiles et al., 2005). Deste modo, os métodos devem ser apropriados aos participantes, e ao seu contexto social e cultural (Christensen & James, 2008). Quando se transmite informação e se procura obter consentimento dos participantes, é preciso ter em conta como a informação é transmitida e a forma de consentimento mais adequada, sendo que no caso de crianças e particularmente com crianças com necessidades especiais, torna-se ainda mais essencial facultar informação de forma que possam compreender (Wiles et al., 2005).

É importante acrescentar ainda que todas as crianças, incluindo as crianças com necessidades especiais, são pessoas cidadãs de direitos e, dessa forma, é de extrema importância respeitar os seus direitos (Teixeira & Tomás, 2012). Deve ter-se em conta que as crianças não têm exatamente os mesmos direitos civis e políticos que os adultos, mas estas também são atores sociais competentes, com competências diferentes relativamente aos adultos. (Tomás, 2007).

Tendo em consideração os fundamentos apresentados, no presente estudo, o consentimento das crianças foi obtido oralmente, com uma linguagem simples e adequada ao nível de desenvolvimento das crianças. Em particular nas crianças com PEA, é mais difícil perceber se estas compreendem e consentem a sua participação. Nestes casos, filmou-se uns segundos de vídeo e de seguida mostrou-se à criança, para que esta compreenda o que uma gravação em vídeo implica. Mais especificamente, em relação às crianças com PEA, L. respondeu que “sim”, M. sorriu, porém, C. não demonstrou visivelmente qualquer resposta verbal ou facial. No caso das crianças com DT, J. abanou a cabeça afirmativamente, F. disse que sim e perguntou se também podia filmar a amiga a seguir e J.P. disse “podes”.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo é constituído pela apresentação dos resultados e pela discussão dos mesmos.

4.1. Apresentação dos resultados

Neste subcapítulo apresentam-se os resultados obtidos relativos às características dos comportamentos apresentados pelas crianças com PEA durante os momentos de brincadeira e ainda as semelhanças e diferenças existentes entre os comportamentos de brincadeira das crianças com DT e PEA, com recurso à observação e entrevistas. Os resultados são apresentados de acordo com as seguintes dimensões: tipo de brinquedos utilizados nas brincadeiras, principais locais de brincadeira, interações estabelecidas, modalidades de brincadeira (nível social e cognitivo), comportamentos de não-brincadeira, envolvimento nas brincadeiras e tempo de brincadeira. Os resultados relativos aos brinquedos, interações estabelecidas e modalidades de brincadeira têm em conta os dados obtidos através da observação e das entrevistas. Os dados referentes aos principais locais de brincadeira, envolvimento nas brincadeiras e tempo de brincadeira resultam exclusivamente das entrevistas, enquanto os comportamentos de não-brincadeira decorrem somente dos dados de observação com recurso à escala POS. No anexo R encontram-se figuras e tabelas complementares.

4.1.1. Características dos comportamentos de brincadeira apresentados pelas crianças com PEA

Para caracterizar os comportamentos de brincadeira das crianças com PEA, procurou-se conhecer o tipo de brinquedos que utilizam mais frequentemente. São esses dados que se apresenta de seguida. Estes resultados decorrem da análise dos dados das observações realizadas e das entrevistas efetuadas às mães e educadoras.

4.1.1.1. Tipo de brinquedos e materiais utilizados

A análise dos registos de observação revelou que as crianças com PEA usaram nas suas brincadeiras diversos tipos de brinquedos e materiais, como ilustra a tabela 4.

Tabela 5

Natureza dos brinquedos e materiais utilizados pelas crianças com PEA nas observações

Contextos		Natureza dos brinquedos utilizados					
		Sensorial	Psicomotora	Funcional	Construtiva	Simbólica	Diversa
Sala	Existentes	0	0	9	6	14	2
	Kit1	5	0	2	7	14	0
Recreio	Existente	0	8	1	1	1	4
	Kit2	3	0	18	0	0	0
Total		8	8	30	14	29	6
		8,42%	8,42%	31,57%	14,77%	30,52%	6,31%

Em termos gerais, verificou-se que, nas brincadeiras observadas, as crianças com PEA recorreram maioritariamente a brinquedos e materiais de natureza funcional e simbólica (correspondendo a 62,09% das situações observadas).

Em termos específicos, através da análise da tabela R1 do anexo R, os brinquedos de natureza funcional foram escolhidos pelas três crianças com PEA na sala, sendo a criança C. a que os utilizou com maior frequência (e.g., carro, comboio, garagem, vela do barco do pirata). Quando disponibilizado o kit 1 na sala, apenas as crianças L. e M. utilizaram brinquedos e materiais desta natureza (e.g. caixa de *slime*). No recreio, só a criança C. selecionou este tipo de brinquedos (e.g., carro e peças de lego), mas quando introduzido o kit 2, todas as crianças utilizaram esses brinquedos (e.g. balde, pás, carro, forminhas, ancinhos e peneira), sendo que a criança M. recorreu a este tipo de brinquedos com maior frequência.

As crianças C. e L. também escolheram brinquedos de natureza simbólica existentes na sala, nomeadamente: copos, bonecos, secador de cabelo, cestos, alimentos de plástico, telemóvel de brincar, painéis, caixas de ovos, balde, etc., sendo a criança L. quem utilizou estes brinquedos com maior frequência. Quando disponibilizado os recursos desta natureza integrados no kit 1, todas as crianças utilizaram esses brinquedos, mas foi de novo a criança L. que os explorou mais frequentemente. A criança C. foi a única que utilizou um brinquedo desta natureza no recreio (sem disponibilização do kit 2).

Os brinquedos e materiais de natureza construtiva foram selecionados pelas três crianças essencialmente no contexto de sala de atividades (tais como peças de lego de diferentes tamanhos e alturas, peças de puzzles e peças de cubo). De referir que a

criança M. foi quem os utilizou mais, sem disponibilização do kit 1, e a criança C. quem os utilizou menos quando introduzido o kit 1. Porém, a criança C. foi a única que selecionou materiais desta natureza no recreio (ver tabela R1 do anexo R).

Os brinquedos e materiais de natureza sensorial foram escolhidos apenas quando introduzido os kits 1 e 2, na sala e no recreio. Alguns exemplos desses recursos: *slime* e massa gelatinosa com esferovite no contexto da sala e areia no contexto do recreio. Importa referir que a criança C. (ver tabela R1 do anexo R) utilizou este tipo de brinquedos com menor frequência que as outras crianças. Relativamente aos brinquedos e materiais de natureza psicomotora, estes apenas foram escolhidos no recreio com brinquedos existentes no contexto, sendo que a criança C. selecionou estes materiais com maior frequência do que as restantes (ver R1 do anexo R). São exemplos desses brinquedos e materiais os pneus, as paletes, o escorrega, o triciclo e o cesto de basquetebol. Os brinquedos e materiais de natureza diversa foram somente selecionados na ausência dos kits 1 e 2, respetivamente, pela criança L. na sala (e.g., cadeiras, mesa) e pela criança C. no recreio (e.g., mesa, cadeira, folhas, paletes).

Complementarmente aos dados das observações, realizaram-se entrevistas às mães e educadoras perguntando-lhes também quais eram os brinquedos preferidos pelas crianças com PEA. Os dados obtidos confirmaram que estas crianças brincam com brinquedos de natureza distinta, embora estes participantes não tenham referenciado brinquedos e materiais de natureza simbólica, como se expressa na tabela 5.

Tabela 6

Perceções da natureza dos brinquedos e materiais preferidos das crianças com PEA

Natureza dos brinquedos e materiais preferidos	Crianças com PEA						Total
	C.		L.		M.		
	Ed.	Mãe	Ed.	Mãe	Ed.	Mãe	
Não especificado	2	1	2	0	1	5	11
Diversa	0	4	0	0	0	3	7
Construtiva	5	1	0	0	0	0	6
Funcional	0	1	1	1	0	2	5
Psicomotora	0	2	2	0	1	0	5
Sensorial	0	0	0	0	0	2	2

Verifica-se ainda que as mães entrevistadas mencionaram maior variedade de brinquedos e materiais preferidos e usados pelas crianças com PEA do que as suas educadoras de infância.

Importa destacar que todas as pessoas entrevistadas acabaram por não especificar em algumas situações os brinquedos preferidos, tendo acontecido com maior frequência no caso da criança M., como se ilustra nos seguintes excertos: “gosta de ver os brinquedos em movimento e gosta do som que eles emitem” e “sempre gostou de explorar os vários brinquedos, as várias cores, os movimentos, os sons”.

As mães das crianças C. e M. indicaram que os seus filhos também gostam de brinquedos de natureza diversa. No caso da mãe do C. esta afirmou que ele prefere brinquedos musicais e peluches, e da mãe do M. que mencionou: “Ele gosta muito também das aplicações do tablet”, “Gosta muito de ver televisão”. Esta mãe falou ainda dos brinquedos com que o seu filho brinca em sua casa, referindo: “Então, no momento presente, o M. brinca quase com tudo, o que é suposto uma criança da idade dele brincar.” e “O M. gosta de tudo um pouco”, mencionando, porém que o seu filho brinca com maior frequência com brinquedos de natureza construtiva (e.g., puzzles, blocos e legos).

Quanto aos brinquedos de natureza psicomotora e natureza funcional, estes foram referidos como brinquedos preferidos e utilizados pelas três crianças com PEA do estudo. Por exemplo, a mãe de M refere: “ele gosta de correr, ele gosta de jogar à bola. Isto quando está na rua. Adora escorregas, aquela sensação de liberdade. Adora escorregas”. Relativamente aos brinquedos de natureza construtiva, apenas é mencionado como preferido da criança C., como diz a sua educadora de infância: “O C. tem uma preferência pelas madeiras” e “..... jogos de encaixe, empilhamentos”.

Importa destacar ainda que apenas a mãe de M. referiu que o filho gosta de brinquedos de natureza sensorial, destacando a sua preferência pela plasticina, afirmando: “Gosta de brincar com plasticinas. Está numa fase muito boa para brincar com as plasticinas...”.

4.1.1.2. Principais locais de brincadeira

Para conhecer os principais locais de brincadeira das crianças com PEA perguntou-se às mães e educadoras onde brincam os seus filhos/crianças. Segundo as mães, os seus filhos brincam em distintos locais da casa, sendo que uma delas também referiu os espaços públicos. As educadoras centraram-se nos diferentes espaços existentes no contexto educativo, particularmente na sala de atividades. Os resultados obtidos nas entrevistas encontram-se expressos na tabela 6.

Tabela 7

Perceções sobre os principais locais de brincadeira das crianças com PEA

Subcategorias	Indicadores	Crianças com PEA			Total	
		C.	L.	M.		
Mães	Espaços da casa	Sala	0	1	4	5
		Todas as divisões da casa	3	0	0	3
		Quarto	0	1	1	2
		Indiferenciado	1	1	0	2
		Cozinha	0	0	1	1
	Espaço público	Parque infantil público	0	1	0	1
Educadoras	Contexto educativo	Área de jogos no tapete/garagem	4	4	1	9
		Área dos jogos de mesa	0	1	2	3
		Área do jogo simbólico (casinha)	0	1	0	1

As mães de L. e M. mencionaram que estes gostam de brincar na sala e no quarto, sendo que a mãe do M. ainda acrescentou a cozinha. Por outro lado, a mãe do C. foi menos precisa e referiu que o filho gosta de brincar em todas as divisões da casa. As mães do C. e L. afirmaram ainda que os filhos brincam em lugares indiferenciados, sendo que a mãe do C. afirmou que “no fundo, o C. quer brincar” e a mãe de L. referiu que o seu filho em casa “brinca no local que eu lhe mandar”. A mãe do L. acrescentou que o filho brinca no parque infantil público, sendo a única entrevistada a referir a ida a esse tipo de espaço.

Relativamente aos principais locais de brincadeira destas crianças no contexto educativo, todas as educadoras referiram que as crianças gostam de brincar na área de jogos de tapete/garagem, como foi referido pela educadora de L. “o sítio onde ele brinca melhor é mesmo na garagem”. A educadora de C. mencionou também que os locais de brincadeira desta criança se restringem a alguns espaços da sala: “prateleira dos jogos” e

“tapete com os legos”. A área de jogo simbólico/casinha é apenas mencionada pela educadora de L. como local de brincadeira. No entanto, esta esclareceu que a forma como este brinca nesse espaço parece ser pouco adequada, afirmando: “porque na casinha ele não consegue brincar bem”. A educadora de M. referiu também que a área de jogo simbólico é uma área de pouco interesse para esta criança. A área dos jogos de mesa foi referida como a privilegiada por L. e M. Nenhuma das educadoras de infância referiu que as crianças gostavam do espaço exterior.

4.1.1.3. Interações estabelecidas

As interações estabelecidas entre as crianças com PEA e os outros (crianças com DT e adultos) foram analisadas de acordo com dados das observações e das entrevistas. A análise aos dados de observações referentes às interações estabelecidas pelas crianças com PEA e os outros considerou diversas dimensões. Por um lado, definiram-se dimensões relativas ao local onde as interações foram observadas (contextos de sala de atividade e recreio) e à origem dos brinquedos usados (se estes foram os existentes no espaço educativo ou os introduzidos nos kits 1 e 2). Por outro lado, procurou-se caracterizar a natureza das interações observadas, pelo que estas foram organizadas em natureza positiva e negativa. Tentou-se ainda perceber se essas interações se relacionaram com crianças ou com adultos e de quem foi a iniciativa dessa interação.

Perante a singularidade das três crianças observadas optou-se por apresentar os resultados referentes a cada uma delas.

Os resultados referentes à criança C. encontram-se descritos na tabela 7, sendo que esses dados resultam da análise de conteúdo efetuada aos registos de observação (ver exemplo no anexo M).

Tabela 8

Características das interações estabelecidas por C. durante as observações

Criança com PEA - C.		Interações estabelecidas								Freq. Total
		Positivas				Negativas				
		Crianças		Adultos		Crianças		Adultos		
		Inic. outros	Inic. pessoal	Inic. Outros	Inic. Pessoal	Inic. outros	Inic. pessoal	Inic. outros	Inic. pessoal	
Sala	Brinquedos existentes	0	0	0	0	0	6	5	0	11
	Subtotal	0		0		6		5		
	Brinquedos kit	0	0	2	1	0	0	0	0	3
	Subtotal	0		3		0		0		
	Total	0		3		6		5		14
Recreio	Brinquedos existentes	0	2	3	2	0	0	7	0	14
	Subtotal	2		5		0		7		
	Brinquedos kit	0	1	2	10	0	1	1	0	15
	Subtotal	1		12		1		1		
	Total	3		17		1		8		29
Total		3		20		7		13		43

O C. demonstrou com maior frequência interações de natureza positiva com adultos, principalmente no recreio com a apresentação do kit 2, sendo estas maioritariamente da sua iniciativa (e.g., pede ajuda ao adulto através de vocalizações e movimentos; segue indicações de adultos; inicia uma interação com o adulto, recebe afeto por parte de adultos; dirige o olhar para o adulto, sorri e bate palmas). As interações de natureza positiva para com outras crianças apenas surgiram no recreio (e.g., abraça outras crianças; toca noutras crianças e empurra outra criança no escorrega), mas com reduzida frequência e sempre da sua iniciativa.

O C. apresentou maior frequência de interações de natureza negativa para com crianças do que para com adultos, sendo estas, no caso das interações com pares, sempre da sua iniciativa. O contexto de sala foi onde manifestou mais interações desta natureza com os seguintes comportamentos: afasta-se quando outra criança se aproxima; puxa um material para si quando outra criança o tenta aceder e faz vocalizações de desagrado quando outra criança se aproxima do objeto que está a utilizar. No recreio perante a caixa de areia foi frequente observar o seguinte comportamento: “Quando surge uma menina ao pé da caixa de areia, C. afasta-se”.

As interações consideradas de natureza negativa para com os adultos foram sempre da responsabilidade destes, nos dois contextos: sala e recreio, decorrendo estas principalmente da utilização de brinquedos existentes. Observaram-se situações em que ele «é impedido por adultos de despejar objetos no chão» e outras em que «é repreendido por adultos» como se ilustra no seguinte registo de observação: “A auxiliar puxa-o pelo braço e diz “não, desculpa lá”. Senta-o no chão, na garagem, mas mais afastado da casa das bonecas, enquanto este faz vocalizações de desagrado”.

Os resultados referentes à criança L. encontram-se descritos na tabela 8.

Tabela 9

Características das interações estabelecidas por L. durante as observações

Criança com PEA - L.		Interações estabelecidas								Freq. Total
		Positivas				Negativas				
		Crianças		Adultos		Crianças		Adultos		
		Inic. outros	Inic. pessoal	Inic. outros	Inic. Pessoal	Inic. Outros	Inic. pessoal	Inic. outros	Inic. pessoal	
Sala	Brinquedos existentes	7	7	0	5	10	0	0	0	29
	Subtotal	14		5		10		0		
	Brinquedos kit	5	1	0	14	8	3	0	0	31
	Subtotal	6		14		11		0		
	Total	20		19		21		0		60
Recreio	Brinquedos existentes	1	3	3	8	1	0	0	0	16
	Subtotal	4		11		1		0		
	Brinquedos kit	2	6	0	4	5	14	6	0	37
	Subtotal	8		4		19		6		
	Total	12		15		20		6		53
	Total	32		34		41		6		113

O L. demonstrou maior frequência de interações negativas com crianças, principalmente no recreio com disponibilização do kit 2, maioritariamente da sua iniciativa (e.g., tira e tenta tirar objetos de outras crianças; afasta outras crianças, de forma brusca; bate noutras crianças quando lhe tiram um objeto; despeja areia para cima de outra criança). Demonstrou menor frequência de interações negativas com crianças com utilização de brinquedos existentes no recreio.

Importa referir que o L. revelou maior número de interações positivas com crianças na sala com os brinquedos existentes, tanto por iniciativa pessoal (e.g., comenta o que o rodeia; chama a atenção de outra criança) como de outros (e.g., aceita a

iniciativa de brincadeira de outras crianças; aceita objetos dados por outras crianças). Para além disso, no recreio demonstrou maior frequência de interações positivas com crianças com disponibilização do kit 2, principalmente por iniciativa pessoal (e.g., partilha objetos com outras crianças; dá objetos a outras crianças; pede objetos a outras crianças).

L. apresentou maior número de interações positivas com adultos na sala com disponibilização do kit 1, exclusivamente por iniciativa pessoal (e.g., faz perguntas a adultos; comenta a atividade com adultos; inicia uma interação com o adulto). No recreio, apresentou maior número de interações positivas com adultos com brinquedos existentes (e.g., pede permissão ao adulto para tirar o casaco; chama o adulto; pede ajuda ao adulto).

Por outro lado, demonstrou pouca frequência de interações negativas com adultos, sendo que estas apenas surgem no recreio com disponibilização do kit 2, e por iniciativa destes, ocorrendo frequentemente “é repreendido por adultos”.

Os resultados referentes à criança M. encontram-se descritos na tabela 9.

Tabela 10.

Características das interações estabelecidas por M. durante as observações

Criança com PEA – M.	Interações estabelecidas								Freq. Total	
	Positivas				Negativas					
	Crianças		Adultos		Crianças		Adultos			
	Inic. outros	Inic. pessoal	Inic. outros	Inic. Pessoal	Inic. outros	Inic. pessoal	Inic. outros	Inic. pessoal		
Sala	Brinquedos existentes	3	2	4	2	2	3	2	0	18
	Subtotal	5		6		5		2		
	Brinquedos kit	2	0	0	7	1	2	1	0	13
	Subtotal	2		7		3		1		
	Total	7		13		8		3		31

Tabela 11.

Características das interações estabelecidas por M. durante as observações (cont.)

Criança com PEA – M.	Interações estabelecidas								Freq. Total		
	Positivas				Negativas						
	Crianças		Adultos		Crianças		Adultos				
	Inic. outros	Inic. pessoal	Inic. outros	Inic. Pessoal	Inic. outros	Inic. pessoal	Inic. outros	Inic. pessoal			
Recreio	Brinquedos existentes	1	13	2	7	1	1	4	0	29	
	Subtotal	14		9		2		4			
	Brinquedos kit	9	0	3	14	7	0	2	0		35
	Subtotal	9		17		7		2			
	Total	23		26		9		6			
Total	30		39		17		9		95		

O M. demonstrou maior frequência de interações positivas com adultos, principalmente no recreio com disponibilização do kit 2 e por iniciativa pessoal (e.g., tenta comunicar com adultos, utilizando um discurso impercetível). Por outro lado, apresentou menor frequência de interações negativas com adultos, sendo a frequência mais alta deste comportamento por iniciativa destes, no recreio com brinquedos existentes (e.g., é repreendido por adultos; ignora algo mostrado por adultos; ignora os adultos quando o chamam).

Apresentou maior frequência de interações positivas com crianças na sala e recreio, sem disponibilização do kit 1 e 2, respectivamente, surgindo mais interações positivas com crianças no recreio (e.g., corre atrás de outras crianças quando estas começam a correr; mostra algo a crianças).

As interações negativas com crianças surgem em maior frequência na sala com brinquedos existentes, por iniciativa pessoal (e.g., espera que outras crianças se afastem para se dirigir ao armário; tira objetos a outras crianças; afasta outra criança que tenta utilizar o mesmo objeto) e de outros (e.g., rejeita a brincadeira de outra criança; não reage quando outra criança o chama).

Para além disso, as interações negativas com crianças no recreio surgem em maior frequência com disponibilização do kit 2, ocorrendo apenas por iniciativa de outros (e.g., não aceita objetos dados por outras crianças; é-lhe retirado um objeto pessoal por parte de outra criança).

Descritos os resultados referentes às observações, passa-se à apresentação dos dados obtidos nas entrevistas às mães e educadoras referentes às pessoas com quem a criança brinca e às interações estabelecidas no contexto educativo. A síntese dos dados obtidos com esta técnica encontra-se expressa na tabela 10.

Tabela 12

Perceções sobre as características das interações estabelecidas pelas crianças com PEA

Categoria	Subcategorias	Indicadores	Crianças com PEA			
			C.	L.	M.	
Características das interações estabelecidas	Mães – Pessoas com quem brinca	Pais	1	0	3	
		Sozinho	1	2	0	
		Primo	0	1	0	
		Indiferenciado	1	0	0	
	Educadoras - Interações estabelecidas no contexto educativo	De natureza positiva	Aceita a aproximação e iniciativa de crianças com DT para brincar	0	0	2
			Boa relação com outros	0	0	1
			Aproximação pontual de algumas crianças do género feminino	1	0	0
			Melhoria na interação	0	1	0
			Gosto pelo brincar à apanhada com outras crianças	0	0	1
		De natureza negativa	Dificuldade em partilhar com outros	0	2	0
			Dificuldade em brincar com outros	0	2	0
			Interação pela agressão	0	1	0
			Dificuldade em brincar na área do jogo simbólico face à presença de outras crianças	0	1	0
			Dificuldade em ser compreendido pelos colegas por não falar	0	0	1

De acordo com os dados das entrevistas realizadas às mães, as crianças C. e M. brincam principalmente com os pais, como se ilustra nos seguintes exemplos da mãe de M. “é uma criança que requer sempre a nossa presença” e “Portanto, o pai e a mãe têm de estar nas brincadeiras dele”. Por outro lado, a mãe do L. salienta como parceiro de brincadeiras do filho o primo, como se observa no seguinte excerto: “Às vezes o primo passava lá em casa ou a gente combina e eles brincam”. Embora tenham sido referidos estes parceiros de brincadeira, as mães de C. e L. afirmaram também que os seus filhos

brincam sozinhos, como se ilustra com o seguinte excerto da mãe de C. “Ele gosta também de brincar sozinho”.

Relativamente às características das interações no contexto educativo as educadoras descreveram que estas são de natureza positiva ou de natureza negativa. No que às interações de natureza positiva diz respeito, as educadoras referem por um lado que C. se aproxima pontualmente de crianças do género feminino; que L. tem melhorado a interação com os outros e que M. tem boa relação com os outros, gosta de brincar à apanhada com outras crianças e aceita a aproximação e iniciativa destas para brincar.

No que diz respeito às interações de natureza negativa, foi referido pela educadora que L., por vezes, interage de forma agressiva e tem dificuldade em brincar na área de jogo simbólico quando há outras crianças, e em partilhar e brincar com outros. A educadora de M. afirmou que este tem dificuldade em ser compreendido pelos colegas por não falar.

4.1.1.4. Modalidades de brincadeira

As modalidades de brincadeira observadas durante as brincadeiras foram estruturadas em duas dimensões: a nível social e a nível cognitivo, como se descreve seguidamente.

4.1.1.4.1. Nível social

A caracterização das modalidades de brincadeira das crianças com PEA a nível social decorre da análise dos dados de observação, baseando-se na escala POS, e das entrevistas realizadas.

Considerando os dados das observações realizadas, seguidamente apresentam-se os resultados obtidos de acordo com as modalidades registadas (brincar solitário, brincar paralelo e brincar em grupo) nos contextos observados e se os brinquedos utilizados existiam nesses contextos ou se foram introduzidos no âmbito da investigação. Os resultados obtidos encontram-se expressos na tabela 11.

Tabela 13

Modalidades de brincadeira (nível social) das crianças com PEA nas observações

Crianças com PEA		Modalidades de brincadeira (nível social)								
		Brincar solitário			Brincar paralelo			Brincar em grupo		
		C.	L.	M.	C.	L.	M.	C.	L.	M.
Sala	Brinquedos existentes	52	20	28	0	18	13	0	1	0
	Brinquedos kit	51	7	9	0	33	32	0	2	0
	Subtotal	103	27	37	0	51	45	0	3	0
Recreio	Brinquedos existentes	23	2	1	15	22	43	1	0	1
	Brinquedos kit	43	0	0	2	41	52	0	0	1
	Subtotal	66	2	1	17	63	95	1	0	2
Totais		169	29	38	17	114	140	1	3	2
		236			271			6		
		513								

Em termos gerais, verificou-se que as crianças com PEA manifestaram substancialmente mais comportamentos de brincadeira que se enquadraram nas modalidades brincar paralelo (correspondeu a 52,83% dos comportamentos de brincadeira observados) e brincar solitário (correspondeu a 46,00% dos comportamentos de brincadeira observados), do que na modalidade brincar em grupo, a qual foi muito pouco observada (equivaleu a 1,17% dos comportamentos de brincadeira registados).

Olhando para as modalidades de brincadeira de cada uma das crianças com PEA que participaram no estudo, constata-se a existência de alguma discrepância entre os seus comportamentos. No caso da criança C., esta apresentou com maior frequência comportamentos de brincadeira que se enquadraram no brincar solitário, demonstrando este tipo de brincadeira nos dois contextos observados: sala e recreio, com e sem a disponibilização dos brinquedos dos kits 1 e 2. Os comportamentos de brincadeira em grupo estiveram praticamente ausentes nos dois contextos observados. O único episódio de brincar em grupo surgiu no recreio com utilização de brinquedos existentes. Também foi no recreio que apresentou alguns comportamentos que envolveram o brincar paralelo. O C. exibiu com maior frequência comportamentos de brincar paralelo no recreio com os brinquedos aí existentes do que com os brinquedos disponibilizados no kit 2. Perante a apresentação desses brinquedos, o C. demonstrou maior frequência de comportamentos de brincar solitário.

O L. demonstrou com maior frequência comportamentos de brincar paralelo e menor frequência de comportamentos de brincar em grupo. Mostrou com maior frequência comportamentos de brincar paralelo no recreio, surgindo mais frequentemente este tipo de brincadeira quando se disponibilizaram os brinquedos e materiais dos kits 1 e 2. Esta criança revelou comportamentos de brincar em grupo apenas na sala. Também apresentou comportamentos de brincar solitário no contexto de sala e no contexto do recreio (em muito menor quantidade), demonstrando maior frequência deste tipo de brincadeira na sala com brinquedos existentes.

O M. mostrou com maior frequência comportamentos de brincar paralelo e com menor frequência comportamentos de brincar em grupo, estes últimos observaram-se apenas no recreio. Revelou ainda mais comportamentos de brincadeira solitária na sala, relativamente ao recreio, demonstrando particularmente este tipo de brincadeira com os brinquedos aí existentes. Por outro lado, apresentou mais comportamentos de brincar paralelo no recreio, sendo a sua frequência superior com apresentação dos recursos dos kits 1 e 2, na sala e recreio, respetivamente, comparando com a utilização dos brinquedos existentes.

Porque as crianças evidenciaram comportamentos de brincadeira diferenciados, considerou-se útil visualizar os resultados obtidos pelas crianças com PEA grave e PEA ligeira, C. e L. respetivamente (ver figura 1).

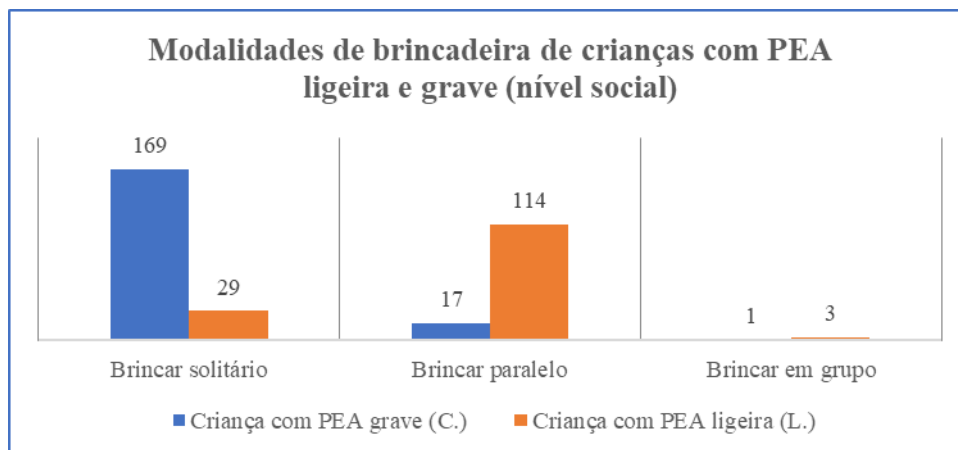


Figura 1. Modalidades de brincadeira de crianças com PEA ligeira e grave (nível social) nas observações

A criança com PEA mais grave apresentou maioritariamente comportamentos de brincar solitário, com alguns comportamentos de brincar paralelo e o brincar em grupo quase inexistente. Por outro lado, a criança com PEA mais ligeira demonstrou mais frequentemente comportamentos de brincar paralelo, seguido de comportamentos de brincar solitário e alguns comportamentos de brincadeira em grupo. Assim, de uma forma geral, a criança com PEA mais grave evidenciou mais comportamentos de brincadeira solitária e menos de brincadeira paralela e em grupo, comparativamente com a criança com PEA mais ligeira.

Os resultados das entrevistas realizadas às educadoras identificaram a sua opinião sobre estas modalidades de brincadeira, sendo que estas referiram que as crianças apresentam maioritariamente comportamentos de brincar solitário. No caso da criança M. a sua educadora também referenciou a manifestação de comportamentos de brincar paralelo. Nenhuma destas profissionais mencionou a apresentação de comportamentos de brincadeira em grupo.

4.1.1.4.2. Nível cognitivo

Os comportamentos de brincadeira relativos ao nível cognitivo, resultantes dos dados de observação, foram analisados com base na escala POS, e os dados de entrevista foram obtidos recorrendo à análise de conteúdo. A síntese dos resultados da observação está presente na tabela 12.

Tabela 14

Modalidades de brincadeira (nível cognitivo) das crianças com PEA nas observações

Crianças com PEA		Modalidades de brincadeira (nível cognitivo)											
		Brincar exploratório			Brincar funcional			Brincar construtivo			Brincar dramático		
		C.	L.	M.	C.	L.	M.	C.	L.	M.	C.	L.	M.
Sala	Brinquedos existentes	6	14	4	14	16	13	32	6	24	0	3	0
	Brinquedos kit	25	29	20	22	12	15	2	0	5	2	1	1
	Subtotal	31	43	24	36	28	28	34	6	29	2	4	1
Recreio	Brinquedos existentes	0	0	1	39	24	44	0	0	0	0	0	0
	Brinquedos kit	3	7	13	42	33	40	0	1	0	0	0	0
	Subtotal	3	7	14	81	57	84	0	1	0	0	0	0
Totais		34	50	38	117	85	112	34	7	29	2	4	1
		122			314			70			7		
513													

Em termos gerais, os resultados evidenciam que as crianças com PEA manifestaram comportamentos de brincadeira situados nas quatro tipologias contempladas na POS: brincar exploratório, brincar funcional, brincar construtivo e brincar dramático, ainda que com disparidades evidentes na sua frequência. Especificando, estas crianças exibiram, sobretudo, comportamentos de brincadeira que se enquadraram no brincar funcional (equivaleu a 61,20% dos comportamentos registados) e no brincar exploratório (correspondeu a 23,78% dos comportamentos observados). Importa referir ainda que o brincar dramático (simbólico) foi o tipo de brincadeira menos observado neste grupo de crianças, correspondendo a apenas 1,36% dos comportamentos exibidos. Os comportamentos de brincar construtivo também foram observados pouco frequentemente, correspondendo a somente 13,66% dos registos.

Analisa-se agora os comportamentos específicos de cada criança com PEA.

O C. demonstrou maior frequência de comportamentos relacionados com o brincar funcional (e.g., “arrasta a carruagem pela peça da pista do comboio”) e menor frequência de comportamentos de brincar dramático, praticamente inexistente. De referir que apresentou com mais frequência comportamentos de brincar exploratório na sala quando apresentado os recursos do kit 1 (e.g., “toca com o dedo no *slime*, observando atentamente. tira-o e esfrega-o no polegar”), e no recreio quando apresentado os respetivos recursos do kit 2 (e.g., “afunda a sua mão na areia, movimentando-a debaixo da mesma, enquanto a observa”). Para além disso, revelou mais comportamentos de brincadeiras exploratórias na sala do que no recreio. Por outro lado, verificou-se que os comportamentos relativos ao brincar funcional manifestaram-se com mais frequência no recreio, em comparação com o espaço da sala, sendo a frequência superior nos dois contextos, quando disponibilizado os materiais dos kits 1 e 2 (e.g., “pega em areia com a mão e coloca-a dentro do balde”). O C. apenas revelou comportamentos de brincar construtivo na sala, e em maior frequência com brinquedos aí existentes. Apresentou ainda, em apenas dois momentos, comportamentos de brincar dramático na sala com disponibilização dos materiais do kit 1, (e.g., “coloca o secador junto ao cabelo da observadora [sem tocar]”).

O L. apresentou maior frequência de comportamentos relacionados com o brincar funcional (e.g., arrasta a carrinha pelo chão) e menor frequência de comportamentos de brincar dramático. Demonstrou maior frequência de comportamentos de brincar exploratório na sala do que no recreio, sendo a sua frequência maior em ambos os contextos quando disponibilizado os recursos dos kits 1 e 2 (e.g., “pega em areia com a mão e deixa-a cair observando-a”). Os comportamentos situados no brincar funcional foram mais frequentes no recreio, sendo que na sala demonstrou maior frequência perante os brinquedos existentes e no recreio com a disponibilização dos recursos do kit 2 (e.g., “enche a pá com areia”). O L. mostrou alguns comportamentos de brincadeira construtiva na sala com brinquedos existentes e no recreio com disponibilização dos materiais do kit 2, sendo estes comportamentos mais frequentes na sala do que no recreio. Os comportamentos de brincadeira dramática surgiram apenas na sala, principalmente com brinquedos aí existentes (e.g., “põe o telemóvel de brincar no ouvido, enquanto faz uma vocalização”).

O M. exibiu maioritariamente comportamentos de brincar funcional e menor frequência de comportamentos ligados ao brincar dramático. Apresentou maior frequência de comportamentos de brincar exploratório na sala, comparativamente ao espaço do recreio, sendo que esses comportamentos surgiram mais frequentemente quando disponibilizado os recursos dos kits 1 e 2, na sala e recreio respetivamente (e.g., “observa atentamente o pedaço de massa gelatinosa com esferovite que está na sua mão, enquanto a estica”). Os comportamentos de brincadeira funcional foram mais frequentes no recreio do que na sala, sendo que na sala foi mais frequente com apresentação dos materiais do kit 1. Por outro lado, no recreio estes comportamentos foram mais frequentes com brinquedos aí existentes (e.g., “corre, enquanto observa as crianças à sua volta”). Demonstrou apenas comportamentos de brincar construtivo na sala e com mais frequência com brinquedos aí existentes. Revelou apenas um episódio de comportamentos de brincar dramático na sala com apresentação do kit 1 (e.g. “coloca a concha com o limão perto da boca aberta e inclina a colher na sua direção”).

Os comportamentos de brincadeira foram distintos por parte das crianças com PEA grave (C.) e PEA ligeira (L.). Assim, seguidamente, na figura 2, comparam-se os resultados destas duas crianças relativamente aos comportamentos de brincar cognitivo.

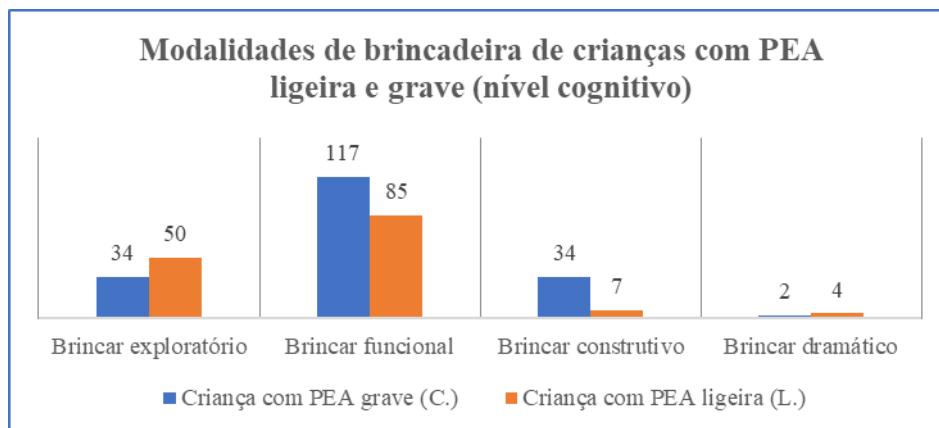


Figura 2. Modalidades de brincadeira de crianças com PEA ligeira e grave (nível cognitivo) nas observações

Os resultados patentes na figura 2 evidenciam que a criança com PEA mais grave apresenta com maior frequência comportamentos de brincar funcional, seguindo-se comportamentos de brincar exploratório e brincar construtivo, sendo quase inexistentes os comportamentos de brincar dramático. Relativamente à criança com PEA mais ligeira, esta manifestou também mais frequentemente comportamentos de brincar funcional, seguindo-se os comportamentos de brincar exploratório e brincar construtivo. Os comportamentos de brincar dramático foram os mais escassos. Comparando as duas crianças, a que tem PEA mais ligeira apresentou maior frequência comportamentos de brincar funcional e brincar exploratório, enquanto que a criança com PEA mais grave evidenciou com mais frequência comportamentos de brincar funcional e brincar construtivo.

Complementarmente a estes resultados, apresentam-se agora os resultados obtidos nas entrevistas realizadas às mães e educadoras, relativamente às brincadeiras preferidas pelas crianças com PEA. Os resultados alcançados encontram-se descritos na tabela 13.

Tabela 15

Percepções da natureza das brincadeiras preferidas das crianças com PEA

Categoria	Subcategoria	Crianças com PEA						Total
		C.		L.		M.		
		Ed.	Mãe	Ed.	Mãe	Ed.	Mãe	
Natureza das brincadeiras preferidas	Funcional	0	4	3	8	0	9	24
	Diversa	0	0	0	3	0	12	15
	Construtiva	0	1	1	0	4	8	14
	Atividades de cariz académico	0	0	0	0	0	14	14
	Não especificada	0	0	4	0	0	2	6
	Exploratória	0	0	0	0	0	5	5

Em termos gerais, as mães e educadoras referenciaram ser distinta a natureza das brincadeiras preferidas das três crianças com PEA, sendo que as de natureza funcional foram as mencionadas com mais frequência, as quais podiam ser desenvolvidas “Com recurso exclusivo ao corpo” (e.g., “ele gosta de correr”; “o que ele gosta mais é de correr... saltar... também dançar”) ou “Com recurso a brinquedos e objetos” (e.g., “ele gosta de jogar à bola”). Estes tipos de brincadeiras foram mencionados por quase todas as entrevistadas, mas com maior frequência no caso de L. (e.g., “brincar com a pista do comboio e carros”).

As brincadeiras de natureza construtiva foram referidas com mais frequência pela educadora (“e o M... com os puzzles”) e mãe (“e gosta de fazer puzzles”) do M. apesar de terem sido mencionadas também relativamente ao L. e C. As mães de L. e M. afirmaram que os seus filhos gostam de brincadeiras de natureza diversa (“ele gosta muito também das aplicações do tablet”; “ou está no telefone”). Apenas a mãe de M. referiu que o filho gosta de brincadeiras de natureza exploratória (“gosta de brincar com plasticinas”) e de atividades de cariz académico (e.g., recortar e colar). Importa referir que a educadora de L. e mãe de M. não especificam as brincadeiras.

A mãe de M. descreveu outras brincadeiras menos frequentes, em que atualmente o seu filho sente facilidade e dificuldade, como se apresenta na tabela 14.

Tabela 16

Percepções de outras brincadeiras de M.

Categoria	Subcategoria	Indicador	Freq.
Outras brincadeiras	Menos frequentemente	Natureza funcional	7
		Natureza exploratória	2
		Natureza construtiva	2
		Natureza diversa	2
		Não especificada	2
	Em que sente facilidade e dificuldade	Dificuldade em fazer os puzzles de cubos	4
		Facilidade em fazer puzzles	2
		Dificuldade em pintar os livros para colorir, dentro dos contornos	2

A mãe refere que o M. atualmente demonstra com menos frequência brincadeiras de natureza exploratória, funcional, construtiva, diversa e não especificada. Para além disso, afirma que o M. tem facilidade em fazer puzzles, porém revela dificuldade em fazer os puzzles de cubos e pintar os livros para colorir, dentro dos contornos.

Os resultados das entrevistas às mães permitiram perceber ainda o tipo de brincadeiras que estas crianças desenvolviam com a mãe, ambos os pais e as brincadeiras rejeitadas. Esses dados encontram-se descritos na tabela 15.

Tabela 17

Percepções da natureza das brincadeiras em família e rejeitadas por parte das crianças com PEA

Categoria	Subcategoria	Indicador	Crianças			Total
			C.	L.	M.	
Natureza das brincadeiras	Com a mãe	Dramática	0	0	4	4
		Construtiva	0	1	1	2
		Funcional	0	0	1	1
		Diversa	1	0	0	1
		Não especificado	0	0	1	1
	Com ambos os pais	Não especificado	0	0	8	8
		Diversa	1	0	4	5
		Exploratória	0	0	2	2
		Funcional	1	0	1	2
		Construtiva	0	0	1	1
	Rejeitadas	Construtiva	0	1	1	2
		Funcional	0	1	0	1

A mãe de C. tem brincadeiras de natureza diversa com o filho (e.g., brincar com o piano), a mãe de L. envolve-se em brincadeiras de natureza construtiva (e.g., fazer

puzzles), o M. envolve-se em brincadeiras com a mãe e com ambos os pais de natureza funcional (“vamos brincando ao ‘esconde-esconde’”), construtiva (e.g, fazer puzzles), dramática (“E então eu tento estimular isso... ‘o bebe, vamos vesti-lo que está frio’”) e não especificada (“brincar estimulando capacidades”), bem como de natureza diversa com ambos os pais (e.g., ler histórias). O C. brinca com ambos os pais em brincadeiras de natureza funcional (e.g., brincar à apanhada) e diversa (e.g., fazer cócegas). É de realçar que a mãe do L. afirmou que o filho, por vezes, rejeita brincadeiras de natureza funcional (e.g., brincar com comboios). As mães de M. e C. referem que os filhos, por vezes, rejeitam fazer puzzles (brincar construtivo).

4.1.1.5. Envolvimento nas brincadeiras

Para caracterizar o envolvimento das crianças com PEA nas brincadeiras analisaram-se os dados das entrevistas realizadas às mães e educadoras. Os resultados obtidos encontram-se apresentados na tabela 16, os quais descrevem a capacidade de envolvimento das crianças e a duração das brincadeiras.

Tabela 18

Perceções acerca do envolvimento nas brincadeiras das crianças com PEA

Categoria	Subcategoria	Indicador	Crianças com PEA						Freq. Total
			C.		L.		M.		
			Ed.	Mãe	Ed.	Mãe	Ed.	Mãe	
Envolvimento nas brincadeiras	Capacidade de envolvimento	Maior foco nas atividades preferidas	0	1	3	1	0	4	9
		Mudança de atividade frequente	1	0	0	0	6	1	8
		Dependente da fase do dia	0	0	0	0	0	4	4
		Nível de concentração variável	0	0	0	0	0	2	2
		Maior interesse por atividades novas	0	1	0	0	0	0	1
		Mudança de atividade ao longo do dia	0	0	0	0	0	1	1
		Permanência prolongada na mesma atividade	0	0	0	1	0	0	1
	Duração da brincadeira	Entre 15 a 30 minutos	0	1	0	0	0	3	4
		15 minutos	0	0	0	0	1	0	1
		Mais de 30 minutos	0	0	1	0	0	0	1

Apenas a mãe de C. referiu que o seu filho tem maior interesse por atividades novas, enquanto que a mãe de L. foi a única a afirmar que o seu filho permanece muito tempo na mesma atividade. Por outro lado, só a mãe de M. mencionou que o seu filho muda de atividade ao longo do dia, que a sua capacidade de envolvimento depende da fase do dia (“E do momento... momento do dia também. De manhã é muito mais propício”) e que o nível de concentração é variável.

A observação de um maior foco de atenção nas brincadeiras surge em todas as crianças quando estas se envolvem em atividades preferidas (“O L consegue... consegue estar mais tempo a brincar e de forma mais concentrada, desde que seja na área das construções”), porém, com menor frequência no C. As entrevistadas referiram ainda que M. e C. mudam de atividade frequentemente, no entanto, este aspeto foi referido mais frequentemente pela educadora e mãe de M. (“... é muito pouco tempo de permanência num local”).

Em relação à duração da brincadeira, apenas a educadora de M. referiu que este permanece 15 minutos na mesma brincadeira, ainda que a sua mãe mencione que ele fica entre 15 a 30 minutos numa brincadeira, bem como a mãe de C. Os dados revelaram que apenas L. é capaz de ficar mais de 30 minutos na mesma brincadeira. É importante realçar que a educadora de M. e L. afirma que L. consegue ter maior tempo de concentração relativamente a M. (“O tempo de concentração do M. é mais curto do que o do L.”).

4.1.1.6. Tempo de brincadeira

As mães entrevistadas referiram o tempo de brincadeira dos seus filhos em casa, com a mãe e com o pai. São esses resultados que se descrevem na tabela 17.

Tabela 19

Perceções do tempo de brincadeira das crianças com PEA

Categoria	Subcategoria	Indicador	Crianças com PEA			Freq. Total
			C.	L.	M.	
Tempo de brincadeira	Em casa	Depois de vir do JI durante a semana	1	2	0	3
		Depende da rotina diária	0	0	3	3
		Quase todo o dia ao fim-de-semana	0	1	0	1
		Duas horas durante a semana	1	0	0	1

Tabela 20

Percepções do tempo de brincadeira das crianças com PEA (continuação)

Categoria	Subcategoria	Indicador	Crianças com PEA			Total
			C.	L.	M.	
Tempo de brincadeira	Com a mãe	1 hora diária de brincadeira	1	0	0	1
		Entre 30 minutos e 1 hora	0	0	1	1
		Todo o dia ao domingo	0	0	1	1
		Até completar o puzzle	0	1	0	1
	Com o pai	Brincadeira pouco frequente	1	0	0	1

A mãe de L. mencionou que o seu filho brinca quase todo o dia ao fim-de-semana (“ao fim-de-semana, quase o dia todo...”), por sua vez a mãe de M. referiu que o tempo de brincadeira do seu filho depende da rotina diária e C. brinca duas horas durante a semana. Para além disso, as mães de C. e L. afirmaram que os seus filhos brincam depois de vir do JI durante a semana (“Ele brinca sempre quando chega a casa”). A mãe de C. referiu que brinca com o seu filho 1 hora por dia. Por outro lado, M. brinca com a mãe todo o dia ao domingo e entre 30 minutos e 1 hora durante a semana e L. brinca com a mãe durante o tempo que estão a fazer o puzzle.

4.1.1.7. Comportamentos de não-brincadeira

Para além dos comportamentos de brincadeira anteriormente descritos, a análise dos dados com recurso à escala POS, permitiu identificar a existência de comportamentos de não-brincadeira, que se subdividiu em interações positivas com crianças e adultos e outros comportamentos. A caracterização desses comportamentos de não-brincadeira ao nível das interações positivas com crianças e adultos encontra-se apresentada na tabela 18.

Tabela 21

Interações positivas com crianças e adultos das crianças com PEA ao longo das observações

Crianças com PEA		Interações positivas com crianças e adultos														
		Conversação ativa						Interação não-verbal						Interação física com crianças		
		Crianças			Adultos			Crianças			Adultos					
		C.	L.	M.	C.	L.	M.	C.	L.	M.	C.	L.	M.	C.	L.	M.
Sala	Brinquedos existentes	0	1	0	0	2	0	0	1	4	0	0	1	0	0	0
	Brinquedos kit	0	3	0	0	5	0	0	5	0	0	0	5	0	0	0
	Subtotal	0	4	0	0	7	0	0	6	4	0	0	6	0	0	0
Recreio	Brinquedos existentes	0	3	0	0	7	0	1	1	1	8	0	3	0	0	0
	Brinquedos kit	0	4	0	0	1	0	0	4	4	5	0	1	0	0	0
	Subtotal	0	7	0	0	8	0	1	5	5	13	0	4	0	0	0
Totais		0	11	0	0	15	0	1	11	9	13	0	10	0	0	0
		11			15			31			23			0		

Em termos dos comportamentos observados, apenas o L. demonstrou comportamentos de conversação ativa com crianças, sendo mais frequente no recreio do que na sala, e quando apresentado os kits 1 e 2, na sala e recreio, respectivamente. Relativamente à conversação ativa com adultos, também apenas o L. apresentou este comportamento, e com maior frequência no recreio do que na sala (na sala com apresentação do kit 1 e no recreio com brinquedos existentes).

O C. apenas demonstrou raros comportamentos de interação não-verbal com crianças no recreio com brinquedos existentes (por exemplo: “começa a bater palmas, enquanto olha para A. que sobe o escorrega, o amigo sorri e aproxima-se”). Por outro lado, L. demonstrou esse tipo de comportamentos em todos os contextos, com maior frequência na sala do que no recreio, e com apresentação do kit no recreio e sala. Mas, o M. exibiu com maior frequência esse tipo de comportamentos com crianças no recreio, sendo que na sala apresentou estes comportamentos apenas com brinquedos aí existentes e no recreio com maior frequência quando disponibilizados os recursos do kit 2 (e.g. “dá a pá a L. e L. dá-lhe o ancinho”).

O C. demonstrou comportamentos de interação não-verbal com adultos apenas no recreio, mais frequentemente quando se envolveu com brinquedos aí existentes. O L.

não apresentou esse tipo de comportamentos. O M. demonstrou mais esses tipos de comportamentos na sala do que no recreio, sendo que na sala os comportamentos foram exibidos com maior frequência quando disponibilizado o kit 1 e no recreio com os brinquedos aí existentes (e.g., “sorri a olhar para a observadora”). Não foram observados comportamentos de interação físicas com crianças.

Seguidamente, apresentam-se, na tabela 19, os resultados relativos aos outros comportamentos demonstrados pelas crianças com PEA.

Tabela 22

Outros comportamentos demonstrados pelas crianças com PEA durante as observações

Crianças com PEA		Outros comportamentos														
		Observação			Transição			Comportamento desocupado			Agressão			Comportamento não codificável		
		C.	L.	M.	C.	L.	M.	C.	L.	M.	C.	L.	M.	C.	L.	M.
Sala	Brinquedos existentes	1	5	4	6	9	5	1	3	5	0	0	0	0	0	0
	Brinquedos kit	2	1	3	4	4	5	3	0	0	0	0	0	0	0	6
	Subtotal	3	6	7	10	13	10	4	3	5	0	0	0	0	0	6
Recreio	Brinquedos existentes	0	12	7	9	4	4	3	9	0	0	0	0	0	0	0
	Brinquedos kit	3	0	2	2	4	0	5	2	0	0	3	0	0	1	0
	Subtotal	3	12	9	11	8	4	8	11	0	0	3	0	0	1	0
Totais		6	18	16	21	21	14	12	14	5	0	3	0	0	1	6
		40			56			31			3			1		

Os resultados expressos na tabela 19 indicam que as crianças com PEA, nos momentos de brincadeira se envolvem em comportamentos de transição, de observação e comportamentos desocupados. Os comportamentos de agressão e os comportamentos não codificável foram raramente observados.

O C. demonstrou maior frequência de comportamentos de observação na sala com disponibilização do kit 1, sendo que no recreio apenas observa quando disponibilizado o material do kit 2. O L. e o M. apresentaram maior frequência de comportamentos de observação no recreio do que na sala, sendo essa frequência superior com utilização de brinquedos existentes, quer na sala, quer no recreio. O C. apresentou mais comportamentos de transição no recreio do que na sala, surgindo este

tipo de comportamento mais frequentemente com utilização de brinquedos existentes nesses contextos.

O L. demonstrou mais comportamentos de transição no recreio do que na sala. Quando exibiu esses comportamentos na sala, a frequência foi maior perante os brinquedos aí existentes comparando quando se disponibilizou o kit 1 (e.g., arrumar). O M. demonstrou mais comportamentos de transição no contexto de sala comparando com o recreio, sendo que no exterior, apenas surgiram comportamentos de transição com brinquedos existentes.

O C. exibiu comportamento desocupado em todos os contextos, com maior frequência no recreio do que na sala e quando disponibilizado os materiais dos kits 1 e 2 (e.g., olha para o vazio). Na sala, o L. apenas apresentou comportamentos desocupados perante os brinquedos existentes, enquanto que no recreio demonstrou maior frequência destes comportamentos, particularmente com os brinquedos aí existentes. O M. apenas evidenciou comportamentos desocupados na sala com os brinquedos existentes.

Relativamente aos comportamentos de agressão, apenas L. apresentou comportamentos agressivos no recreio quando disponibilizado os materiais do kit 2.

O L. exibiu ainda comportamento não codificável no recreio quando disponibilizado os recursos do kit 2 e o M. na sala quando apresentado os materiais do kit 1 (e.g., “não é possível observar, pois saiu da garagem e está sentado na mesa de atividades”).

4.1.2. Semelhanças e diferenças existentes entre os comportamentos de brincadeira das crianças com DT e PEA

4.1.2.1. Tipo de brinquedos e materiais utilizados

Os brinquedos utilizados por ambos os grupos de crianças foram analisados tendo em conta os dados recolhidos na observação e na entrevista. Seguidamente apresentam-se, na figura 3, os resultados relativos à natureza dos brinquedos utilizados pelas crianças com DT e PEA nos dois contextos observados: sala de atividades e recreio.

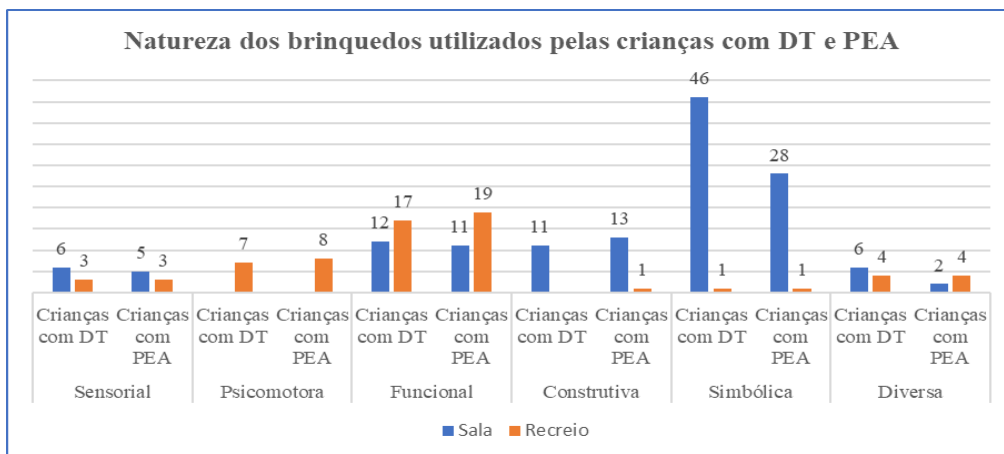


Figura 3. Natureza dos brinquedos utilizados pelas crianças com DT e PEA nas observações

Os resultados expressos, na figura acima apresentada, revelam que, no geral, as crianças com DT e com PEA utilizaram brinquedos de natureza distinta nos dois contextos. De uma forma geral, os dois grupos de crianças exploraram brinquedos e materiais de natureza sensorial, funcional, construtiva e simbólica no espaço de sala de atividades. O perfil dos brinquedos usados pelas crianças dos dois grupos parece ser idêntico, ainda que com frequências diferentes.

As crianças com DT utilizaram maior quantidade de brinquedos de natureza simbólica, enquanto que as crianças com PEA preferiram brinquedos de natureza funcional, apesar de a diferença ter sido muito pouca relativamente aos brinquedos de natureza simbólica. Ambos os grupos de crianças na sala selecionaram maioritariamente brinquedos de natureza simbólica e no recreio brinquedos de natureza funcional.

Especificando, em relação aos brinquedos de natureza sensorial (de acordo com a figura R1 do anexo R.), ambas os grupos de crianças escolheram brinquedos desta natureza na sala e recreio com disponibilização dos kits 1 e 2, respetivamente. Contudo, na sala (apresentação do kit 1) as crianças com DT selecionaram maior quantidade que as crianças com PEA.

Os brinquedos de natureza psicomotora são utilizados por ambos os grupos no recreio sem apresentação do kit 2, tendo as crianças com PEA selecionado com maior frequência este tipo de brinquedos. As crianças com DT utilizaram brinquedos de natureza funcional na sala com e sem apresentação do kit 1 e no recreio sem disponibilização do kit 2, enquanto que as crianças com PEA recorreram aos brinquedos

desta natureza em todos os contextos. As crianças com DT privilegiaram brinquedos de natureza funcional na sala sem apresentação do kit 1 e utilizaram com menos frequência no recreio com apresentação do kit 2, em relação às crianças com PEA.

Os brinquedos de natureza construtiva foram usados por ambos os grupos de crianças na sala com e sem disponibilização do kit 1, sendo que, na sala sem apresentação do kit 1, as crianças com PEA utilizaram mais brinquedos desta natureza do que as crianças com DT. Para além disso, as crianças com PEA selecionaram brinquedos de natureza construtiva no recreio.

Relativamente aos brinquedos de natureza simbólica, as crianças de ambos os grupos selecionaram na sala com e sem apresentação do kit 1, e no recreio sem apresentação do kit 2, sendo que as crianças com DT escolheram mais frequentemente estes brinquedos na sala, comparativamente às crianças com PEA. Os brinquedos de natureza diversa foram selecionados por ambos os grupos na sala e recreio sem apresentação dos kits 1 e 2, mas as crianças com DT selecionaram mais frequentemente na sala sem apresentação do kit 1, relativamente às crianças com PEA.

Conhecidos estes resultados, importa agora cruzá-los com os resultantes das entrevistas. Assim, seguidamente apresentam-se os dados relativos à natureza dos brinquedos preferidos pelas crianças com DT e com PEA obtidos através de entrevistas realizadas às educadoras e mães. Esses resultados estão expressos na tabela 20.

Tabela 23

Perceções da natureza dos brinquedos preferidos das crianças com DT e PEA

Categoria	Perceções		Crianças	
	Subcategoria		DT	PEA
Natureza dos brinquedos preferidos	Diversa		2	11
	Funcional		5	9
	Não especificado		3	9
	Simbólica		8	0
	Construtiva		5	6
	Psicomotora		1	3
	De cariz académico		3	0
	Sensorial		0	2
	Sem preferências		2	0

Os brinquedos de natureza sensorial apenas foram referidos pelos entrevistados como preferidos por parte das crianças com PEA (“gosta de brincar com plasticinas”).

Por outro lado, os brinquedos de natureza simbólica e materiais de cariz académico foram mencionados somente no caso das crianças com DT (“mas se eu chamar aos lápis e canetas, etc., brinquedos...”). Os brinquedos de natureza psicomotora, funcional (“brinca com os carros”), construtiva, diversa e não especificada (“... já inventa brincadeiras na área da garagem, das construções”) foram referidos em ambos os grupos, mas com maior frequência nas crianças com PEA. Apenas no grupo de crianças com DT se mencionou que estas não têm brinquedos preferidos (“É assim, ele não tem brinquedos específicos”).

De seguida, compara-se, na tabela 21, a natureza dos brinquedos que as crianças têm em casa, de acordo com as entrevistas às mães.

Tabela 24

Perceções da natureza dos brinquedos que as crianças com DT e PEA têm em casa

Categoria	Perceções		Crianças	
	Subcategoria	DT	PEA	
Natureza dos brinquedos que têm em casa	Construtiva	1	6	
	Funcional	1	3	
	Diversa	0	2	
	Simbólica	1	1	
	De cariz académico	0	1	

Ambos os grupos de crianças têm em casa brinquedos de natureza funcional e construtiva (“... e depois um puzzle muito complexo...”), mas estes brinquedos foram referidos com maior frequência no grupo de crianças com PEA. Os brinquedos de natureza dramática foram mencionados apenas uma vez em ambos os grupos. Por fim, o grupo de crianças com PEA também tinha em casa brinquedos de natureza diversa e de cariz académico (“temos letras no frigorífico, temos um quadro para ele, onde ele risca, faz números, põe letras com íman”).

4.1.2.2. Principais locais de brincadeira

Comparando os resultados relativos aos locais de brincadeira das crianças com DT e PEA, os resultados obtidos encontram-se expressos na figura 4, considerando-se os contextos referidos pelas mães destas crianças.

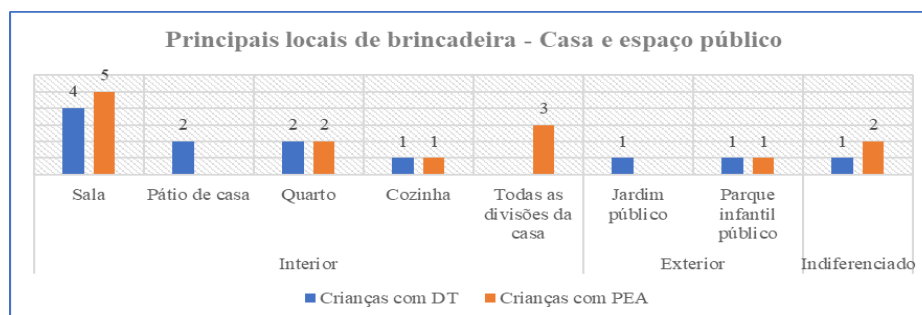


Figura 4. Principais locais de brincadeira das crianças com DT e PEA – casa e espaço público

De acordo com o relato das mães das crianças, ambos os grupos de crianças brincam na sala, mas este local foi referido mais frequentemente pelas mães de crianças com PEA, mas também brincam no quarto e na cozinha (“Então, no quarto, na sala, na cozinha...”). O espaço do pátio de casa apenas foi referido pelas mães de crianças com DT. Foi ainda afirmado pelas mães de crianças com PEA que os seus filhos brincam em todas as divisões da casa (“Em toda a casa”; “Os brinquedos estão por toda a casa e ele brinca”), mas o local de brincadeira mencionado pelas mães com mais frequência é a sala (“foi sempre muito habituado a brincar na sala”).

As mães de crianças com DT referiram ainda, como locais de brincadeira dos seus filhos, o jardim e parque infantil (“A gente vai muito aqui ao Jardim... também.”). As mães de crianças com PEA apenas afirmaram que os seus filhos brincam no parque. As brincadeiras em espaços indiferenciados foram mencionadas por ambos os grupos de mães, mas com maior frequência pelas mães de crianças com PEA (“onde eu lhe mandar”).

Descritos os resultados referentes às opiniões das mães, observe-se os referentes à opinião das educadoras de infância, na figura 5, relativamente aos principais locais de brincadeira no contexto educativo.

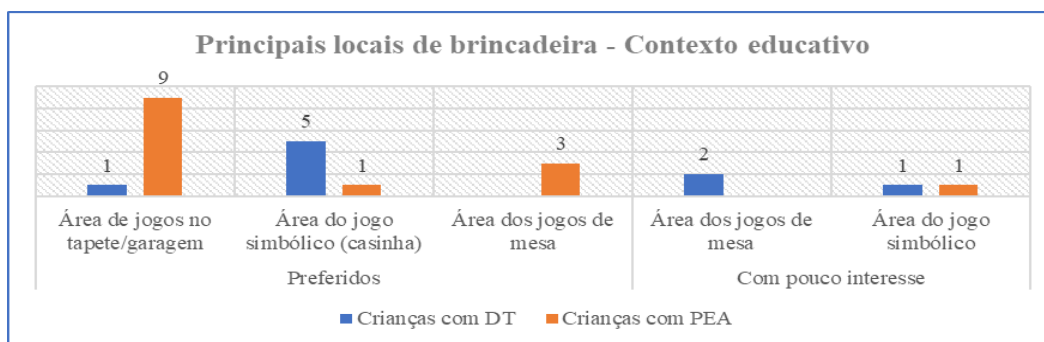


Figura 5. Principais locais de brincadeira das crianças com DT e PEA no contexto educativo

Relativamente aos locais de brincadeira preferidos no contexto educativo, as educadoras de ambos os grupos referiram a área da garagem e a área de jogo simbólico. No caso das crianças com PEA, foi mencionado com maior frequência o espaço da garagem (“O L. é a garagem”) e no caso das crianças com DT a área de jogo simbólico (“Do J.P. é a casinha”). As educadoras também afirmaram ser a área dos jogos de mesa uma das preferidas das crianças com PEA (“o M... jogos!”). Por outro lado, as educadoras mencionaram a área dos jogos de mesa como uma área de pouco interesse para as crianças com DT (“A área que ela gosta menos... que ela vai menos, não sei se... é a de jogos”). Também assinalaram a área de jogo simbólico com pouco interesse para ambos os dois grupos de crianças (“Não vai para a área da casinha, normalmente”).

4.1.2.3. Interações estabelecidas

Seguidamente apresentam-se os dados resultantes das observações e da análise de conteúdo às entrevistas realizadas, os quais nos permitem comparar as interações estabelecidas pelas crianças com DT e com PEA, e os outros.

De seguida, na figura 6, descrevem-se os resultados obtidos nas observações, relativamente às interações estabelecidas pelas crianças com DT e PEA, considerando a sua natureza positiva ou negativa e se as interações foram estabelecidas entre crianças ou com os adultos.

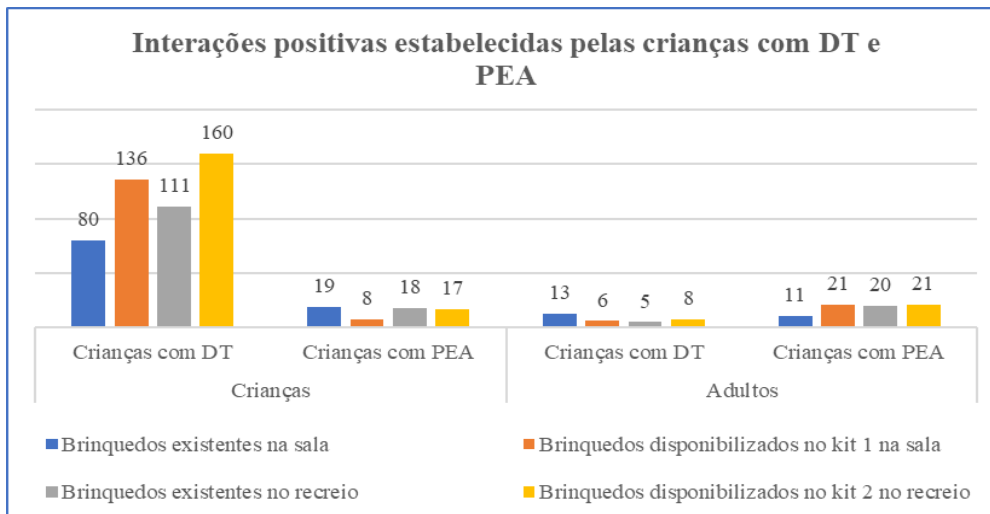


Figura 6. Interações positivas estabelecidas pelas crianças com DT e PEA durante as observações

Registaram-se interações positivas estabelecidas pelas crianças com outras crianças em ambos os grupos nos dois contextos (sala e recreio), contudo, as crianças com DT estabeleceram mais frequentemente interações entre si (e.g., dá indicações a outras crianças; comenta o que a rodeia com outras crianças), do que as crianças com PEA, sendo em termos de frequência uma diferença que se considera importante assinalar. Quanto às interações positivas com adultos, tanto as crianças com DT como as crianças com PEA apresentaram esse tipo de comportamento nos dois contextos, sendo que as crianças com PEA exibiram com mais frequência do que os seus pares com DT em quase todas as situações (e.g., inicia uma interação com o adulto, através do olhar, vocalizações e movimentos; pede ajuda a adultos através de vocalizações e de movimentos), exceto na sala sem apresentação do kit 1, em que foi inferior.

Seguidamente, apresentam-se, na figura 7, os dados relativos às interações negativas observadas nas crianças com DT e PEA.

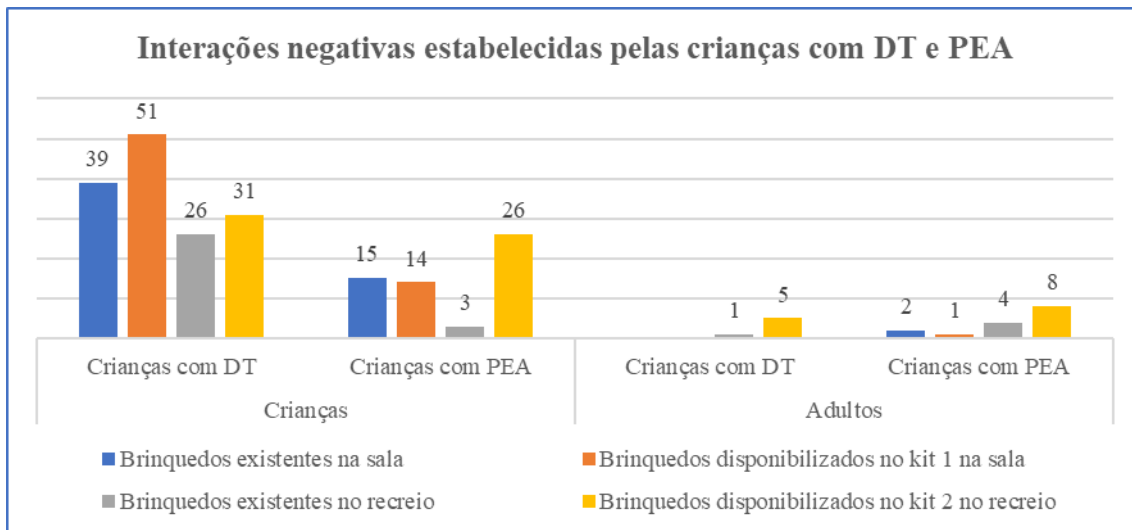


Figura 7. Interações negativas estabelecidas pelas crianças com DT e PEA durante as observações

Também se registraram interações de natureza negativa com crianças de ambos os grupos, mas com maior frequência no caso das crianças com DT. As crianças com PEA manifestam igualmente interações desta natureza com adultos em todos os contextos (por iniciativa de outros), nomeadamente “é repreendido por adultos”, enquanto as crianças com DT apresentaram apenas essas interações no recreio, com e sem apresentação do kit 2 (e.g., ignora pedidos de adultos para devolver objetos que tirou), sendo a sua frequência inferior relativamente às crianças com PEA.

Os dados das entrevistas realizadas às mães permitem-nos ainda conhecer e comparar as pessoas com quem as crianças com DT e as com PEA brincam. Os resultados da análise de conteúdo às entrevistas encontram-se expressos na figura 8.

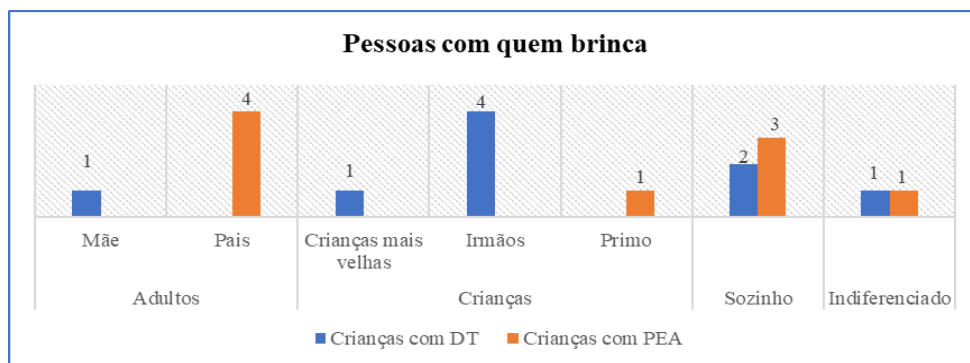


Figura 8. Perceções das pessoas com quem as crianças com DT e PEA brincam

A mãe de uma criança com DT afirmou que o seu filho brinca com a mãe (“brinco com ele”), enquanto as mães das crianças com PEA assinalaram que os seus filhos brincam com ambos os pais. Por outro lado, as mães das crianças com DT relataram que estas brincam com crianças mais velhas e irmãos (“gosta de brincar com meninos mais velhos”) e, no caso das crianças com PEA apenas uma das mães referiu que esta brinca com o primo. As mães de ambos os grupos indicaram que os seus filhos também brincam sozinhos (“ele gosta também de brincar sozinho”). Por fim ambos os grupos de mães afirmaram que os seus filhos brincam com pessoas, mas não as identificaram.

Seguidamente, na tabela 22, expõem-se os resultados relativos às opiniões das educadoras, relativamente às características das interações estabelecidas pelas crianças com DT e PEA.

Tabela 25

Perceções sobre as características das interações estabelecidas pelas crianças com DT e PEA

Categoria	Subcategoria	Perceções	
		DT	PEA
Características das interações estabelecidas	Todas as crianças enquanto parceiros de brincadeira	4	0
	Preferência por brincar com amigos	4	0
	Aceita a aproximação e iniciativa de crianças com DT para brincar	0	2
	Aproximação pontual de algumas crianças do género feminino	0	1
	Boa relação com outros	0	1
	Melhoria na interação	0	1
	Gosto pelo brincar à apanhada com outras crianças	0	1
	Preferência por um amigo	1	0
	Brinca com 5 amigos	1	0
	Manifesta intencionalidade	1	0
	Crianças mais novas indiferentes à presença	1	0

As educadoras referiram que as crianças com DT preferem brincar com um amigo ou amigos, encaram todas as crianças como parceiros de brincadeira, brincam com 5 amigos, manifestam intencionalidade, sendo que as crianças mais novas parecem ser indiferentes à sua presença.

Por outro lado, foi assinalado que as crianças com PEA se aproximam pontualmente de crianças do género feminino, têm boa relação com outros, têm

melhorado a interação, gostam de brincar à apanhada com outras crianças e aceitam a aproximação e iniciativa de crianças com DT para brincar. Nas crianças com DT não foram referidos aspetos negativos ou dificuldades na interação, ao contrário das crianças com PEA.

4.1.2.4. Modalidades de brincadeira

À semelhança da apresentação dos dados referentes às modalidades de brincadeira observadas no caso das crianças com PEA, seguidamente descrevem-se os dados que permitem comparar o desempenho destas crianças com as com DT. Os resultados encontram-se organizados em duas dimensões: o brincar social e cognitivo, segundo a escala POS.

4.1.2.4.1. Nível social

Os dados relativos ao brincar social das crianças com DT e PEA, obtidos através das observações com a escala POS, encontram-se expostos na figura 9.

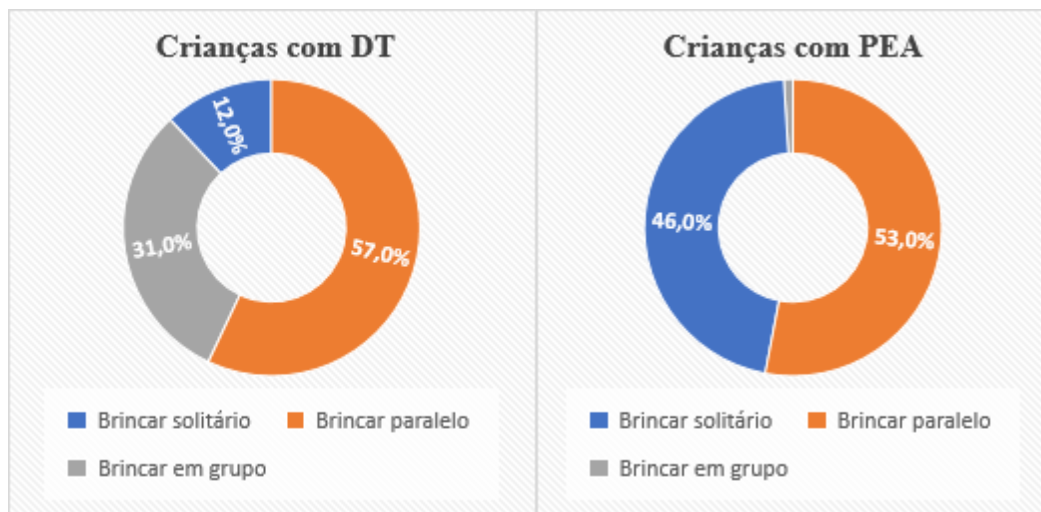


Figura 9. Modalidades de brincadeira (nível social) das crianças com DT e PEA durante as observações

As crianças com DT demonstraram maioritariamente brincadeiras paralelas e com menos frequência brincadeiras solitárias. Por outro lado, as crianças com PEA revelaram maior frequência de brincadeira paralela e muito menor de brincar em grupo. A maior discrepância entre os dois grupos situa-se ao nível do brincar em grupo, sendo

que esse tipo de brincadeira foi raramente observado no caso das crianças com PEA, ao contrário das crianças com DT. Por outro lado, as crianças com PEA manifestaram mais comportamentos de brincadeira solitária do que os seus pares com DT.

Como as crianças envolvidas no estudo pertenciam a dois contextos diferentes, considerou-se útil, para a compreensão dos dados, comparar os resultados das crianças com DT e PEA do mesmo contexto. Os dados do contexto JI-A encontram-se na figura 10.

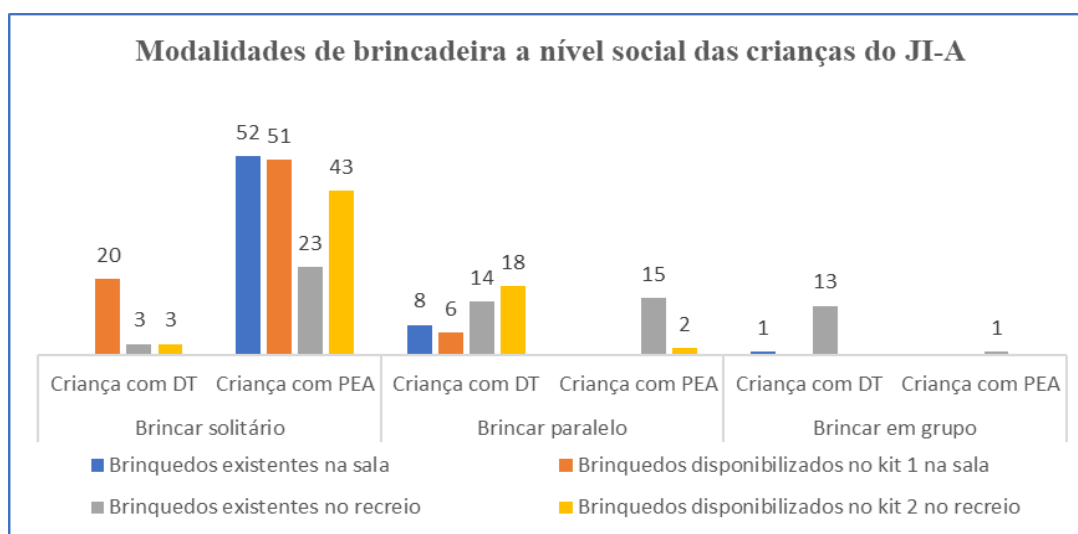


Figura 10. Modalidades de brincadeira (nível social) das crianças do JI-A durante as observações

A criança com PEA apresentou maior frequência de brincadeira solitária nos dois contextos, do que a criança com DT, a qual não demonstrou este tipo de brincadeira na sala com utilização de brinquedos existentes. Relativamente ao brincar paralelo, a criança com DT revelou este tipo de comportamento nos dois contextos, enquanto a criança com PEA o demonstrou apenas no recreio com e sem disponibilização do kit 2. Esta última apresentou ainda mais frequentemente comportamentos de brincar paralelo no recreio com utilização de brinquedos existentes e menor com apresentação do kit 2, quando comparada com a criança com DT. A criança com DT brincou em grupo na sala e recreio com utilização de brinquedos existentes, enquanto a criança com PEA apresentou essa modalidade de brincadeira apenas uma vez no recreio.

Quanto às crianças do outro jardim de infância (JI-B) os resultados encontram-se expressos na figura 11.

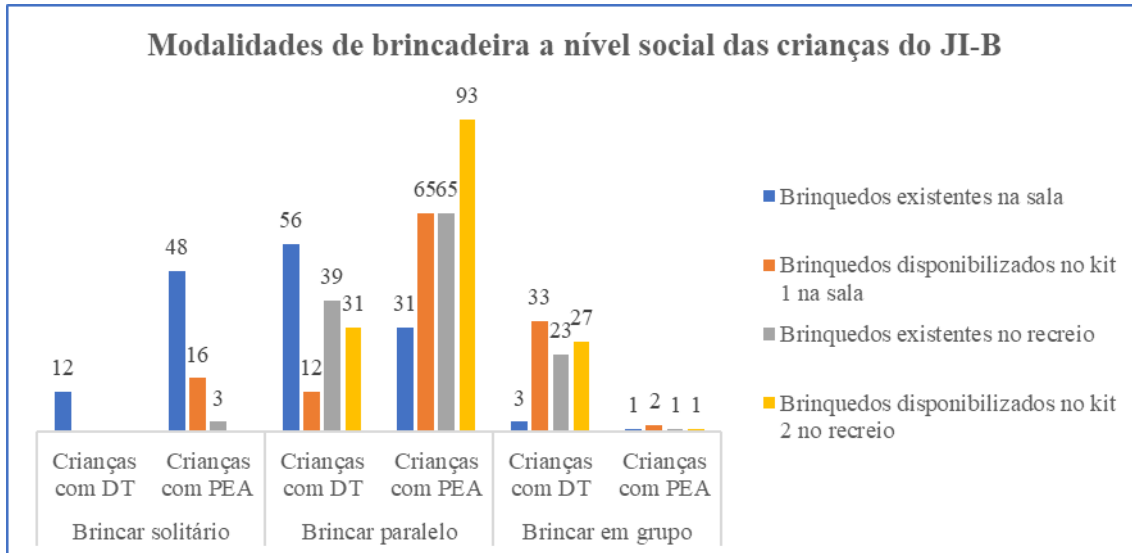


Figura 11. Modalidades de brincadeira (nível social) das crianças do JI-B durante as observações

Ambos os grupos de crianças apresentaram brincadeiras solitárias na sala sem disponibilização do kit 1, apesar de as crianças com PEA demonstrarem este tipo de brincadeira com maior frequência. Para além disso, estas crianças também apresentaram brincadeira solitária na sala com disponibilização do kit 1 e no recreio com utilização dos brinquedos existentes. Relativamente ao brincar paralelo, ambos os grupos de crianças manifestaram este tipo de brincadeira nos dois contextos, sendo a sua frequência superior nas crianças com PEA, exceto na sala sem apresentação do kit 1, em que é inferior, em comparação às crianças com DT. Importa referir ainda que este tipo de brincadeira foi observado com mais frequência nas crianças com PEA perante os brinquedos dos kits 1 e 2, comparativamente com os brinquedos existentes nos dois contextos. O brincar em grupo foi observado em ambos os grupos de crianças nos dois contextos, mas com uma frequência muito superior por parte das crianças com DT, salientando-se que este tipo de brincadeira foi raramente observado no caso das crianças com PEA.

4.1.2.4.2. Nível cognitivo

Os dados relativos ao brincar cognitivo foram obtidos através de observação com a escala POS e das entrevistas às mães e educadoras, à semelhança do brincar social. Seguidamente apresentam-se os resultados das observações.

Compara-se de seguida os comportamentos observados ao nível do brincar cognitivo por parte das crianças com DT e PEA, na figura 12.

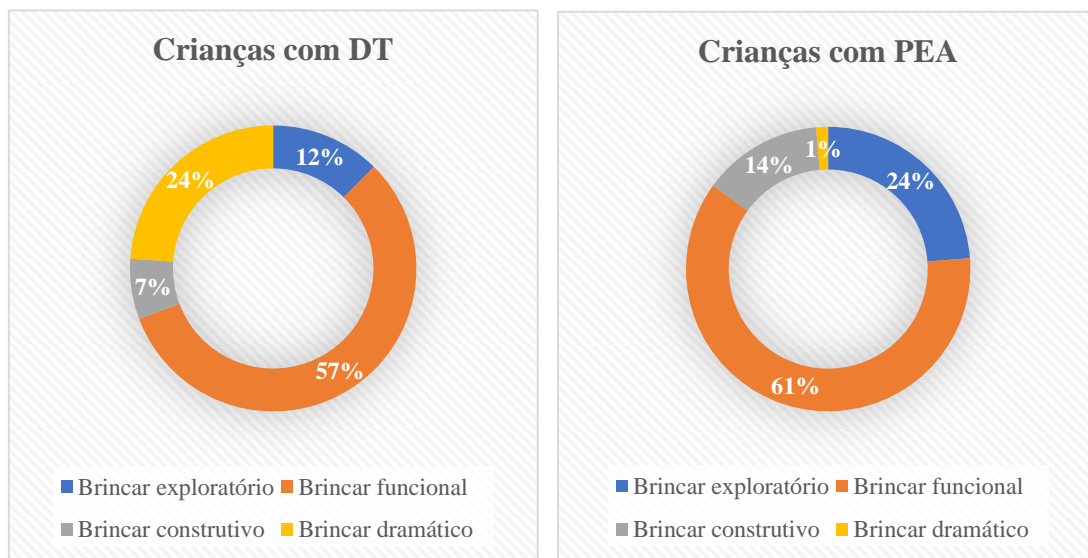


Figura 12. Modalidades de brincadeira (nível cognitivo) das crianças com DT e PEA durante as observações

As crianças com DT demonstraram com mais frequência brincadeiras do tipo funcional, seguidas de dramáticas, exploratórias e, por fim, construtivas. Por outro lado, as crianças com PEA apresentaram maioritariamente brincadeiras funcionais, seguindo-se as exploratórias e as construtivas, e com muito menor frequência brincar dramático.

Portanto, as brincadeiras funcionais (e.g., arrastar o carro pelo tapete), exploratórias (e.g., observa o limão enquanto o roda na sua mão) e construtivas (e.g., encaixa um lego na construção) foram mais frequentes nas crianças com PEA, enquanto as brincadeiras dramáticas (e.g., continua a fingir que descasca a cenoura com a faca) foram mais observadas nas crianças com DT.

Seguidamente compara-se, na figura 13, o brincar cognitivo das crianças do JI-A.

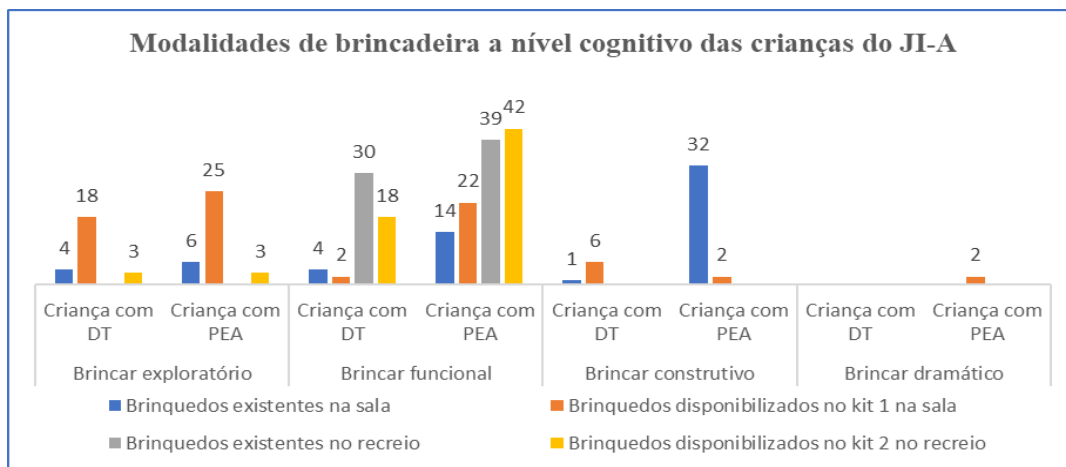


Figura 13. Modalidades de brincadeira (nível cognitivo) das crianças do JI-A durante as observações

Ambas as crianças (com DT e PEA) apresentaram brincadeiras exploratórias na sala com e sem apresentação do kit 1, bem como no recreio com apresentação do kit 2, apesar de este tipo de comportamento de brincadeira ser observado com maior frequência na criança com PEA, exceto no recreio com apresentação do kit 2 em que ambas as crianças mostraram a mesma quantidade de comportamentos (e.g., observa a pá na sua mão).

Para além disso, ambas as crianças revelaram brincadeiras funcionais nos dois contextos, porém, com maior frequência por parte da criança com PEA (e.g., arrasta a carruagem pela peça da pista do comboio).

Relativamente ao brincar construtivo, apenas foram observados comportamentos dessa natureza em sala, sendo que a criança com PEA apresentou maior frequência na sala com os brinquedos aí existentes e menor com apresentação do kit 1, em comparação à criança com DT (e.g., desencaixa dois legos da construção).

Por fim, as brincadeiras dramáticas verificaram-se apenas na criança com PEA na sala com apresentação do kit 1 (mas apenas duas vezes), e.g., coloca o secador junto ao cabelo da observadora.

Compara-se agora os comportamentos de brincar cognitivo das crianças do JI-B, na figura 14.

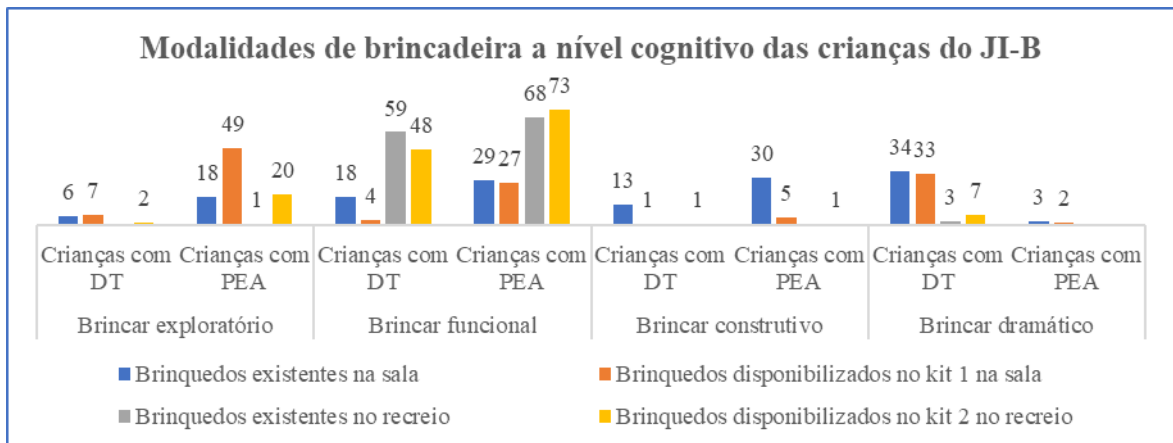


Figura 14. Modalidades de brincadeira (nível cognitivo) das crianças do JI-B durante as observações

Em relação ao brincar exploratório, ambos os grupos de crianças demonstraram este tipo de brincadeira na sala com e sem disponibilização do kit 1 e no recreio com apresentação do kit 2. Porém, as crianças com PEA manifestaram mais frequentemente este tipo de comportamento de brincadeira (e.g., observa o *slime*, toca-lhe com o dedo) do que as crianças com DT. As crianças com PEA também demonstraram comportamentos de brincadeira exploratória no recreio com utilização dos brinquedos existentes.

Ambos os grupos de crianças revelaram comportamentos de brincadeira funcional nos dois contextos, sendo de frequência superior por parte das crianças com PEA (e.g., coloca a bolinha de massa gelatinosa com esferovite dentro do recipiente e abana-a).

No que concerne ao brincar construtivo, ambos os grupos de crianças mostraram este tipo de brincadeira na sala com e sem disponibilização do kit 1 e no recreio com apresentação do kit 2, porém com maior frequência na sala por parte das crianças com PEA (e.g., desenha e encaixa a peça de lego noutro sítio).

As crianças com DT apresentaram ainda comportamentos de brincadeira dramática nos dois contextos (e.g., pega em vários ovos, bate com cada um no canto da bancada e finge que coloca o seu interior dentro do recipiente; fazem uma pistola com as mãos a apontar para D.E. e dizem ‘pum pum’) e com frequência muito superior às crianças com PEA, sendo que estas apenas demonstraram este tipo de brincadeira na sala com e sem disponibilização do kit, mas de forma muito esporádica.

Expostos os resultados relativos às observações, apresenta-se de seguida a comparação entre a natureza das brincadeiras preferidas de ambos os grupos, referidas nas entrevistas pelas mães e educadoras. Os dados obtidos encontram-se descritos na tabela 23.

Tabela 26

Perceções da natureza das brincadeiras preferidas das crianças com DT e PEA

Categoria	Perceções		Crianças	
	Subcategoria		DT	PEA
Natureza das brincadeiras preferidas	Funcional		11	24
	Diversa		0	16
	De cariz académico		4	14
	Construtiva		9	12
	Não especificada		2	10
	Exploratória		2	4
	Dramática		2	0

As entrevistadas de ambos os grupos revelaram que as crianças gostam de brincadeiras de natureza exploratória, funcional, construtiva, atividades de cariz académico e não especificada, mas todas estas brincadeiras são referidas com mais frequência no grupo de crianças com PEA, principalmente as brincadeiras de natureza funcional (e.g., “O L. costuma brincar com os carros”). As brincadeiras de natureza dramática apenas são mencionadas como preferidas no caso das crianças com DT (e.g., “têm brincadeiras ‘vamos brincar aos bebés’, ‘vamos brincar aos cãezinhos’, ‘... aos gatinhos...’”). Por outro lado, apenas foi referenciado brincadeiras de natureza diversa nas crianças com PEA (e.g., ver livros).

De seguida, analisa-se o tipo de brincadeiras que as crianças realizam no seu contexto familiar, segundo as opiniões das mães, na tabela 24.

Tabela 27

Perceções da natureza das brincadeiras com a família das crianças com DT e PEA

Categoria	Perceções		Crianças	
	Subcategoria	Indicador	DT	PEA
Natureza das brincadeiras	Com a mãe	Dramática	0	4
		Não especificada	0	2
		Funcional	0	1
		Construtiva	2	1
		Diversa	2	1
		De cariz académico	5	0

Tabela 28

*Percepções da natureza das brincadeiras com a família das crianças com DT e PEA**(continuação)*

Categoria	Percepções		Crianças	
	Subcategoria	Indicador	DT	PEA
Natureza das brincadeiras	Com ambos os pais	Não especificada	0	8
		Diversa	1	4
		Exploratória	0	2
		Funcional	2	2
		Construtiva	1	1
	Com a mãe e irmãos	De cariz académico	2	0

Apenas as mães de crianças com PEA afirmaram brincar com os seus filhos brincadeiras de natureza funcional (“o que ele gosta mais é que eu vá a correr atrás dele”) e dramática (“E então eu tento também estimular isso... ‘o bebé, vamos vesti-lo que está frio’.”).

Ambos os grupos de mães brincam com os seus filhos brincadeiras de natureza construtiva (“mas por norma é mais os puzzles”) e diversa (“e vejo livros com ele”), mas com maior frequência por parte das crianças com DT.

As atividades de cariz académico foram apenas afirmadas pelas mães de crianças com DT (“... ou eu fazer nomes e ela copiar.”).

As mães de crianças com DT não referiram as brincadeiras rejeitadas, ao contrário das mães de crianças com PEA que mencionaram também a rejeição de algumas brincadeiras. As mães de crianças com PEA não especificaram também a brincadeira que fazem com os seus filhos (“Faço essas brincadeiras”).

Ambos os grupos de mães referiram que os seus filhos têm brincadeiras de natureza funcional com ambos os pais (e.g., brincadeiras físicas; brincar à apanhada). Ambos os grupos de crianças fazem brincadeiras de natureza construtiva e diversa com os pais, com maior frequência nas atividades de natureza diversa nas crianças com PEA. Apenas foi mencionado nas crianças com DT a realização de atividades com a mãe e irmãos, sendo estas de cariz académico.

4.1.2.5. Envolvimento nas brincadeiras

Os resultados da comparação do envolvimento nas brincadeiras das crianças com DT e PEA, obtidos nas entrevistas às educadoras e mães, encontram-se na tabela 25.

Tabela 29

Percepções do envolvimento nas brincadeiras das crianças com DT e PEA

Categoria	Subcategoria	Percepções	Crianças	
			DT	PEA
Envolvimento nas brincadeiras	Capacidade de envolvimento	Maior foco nas atividades preferidas	8	9
		Mudança de atividade frequente	5	8
		Dependente da fase do dia	0	4
		Nível de concentração variável	3	2
		Maior interesse por atividades novas	0	1
		Mudança de atividade ao longo do dia	0	1
		Permanência prolongada na mesma atividade	0	1
	Duração da brincadeira	15 minutos	1	1
		Entre 15 a 30 minutos	1	4
		Mais de 30 minutos	0	1

Na opinião das entrevistadas, ambos os grupos de crianças têm um nível de concentração variável, apesar de ter sido mencionado com mais frequência no grupo de crianças com DT. Para além disso, também referiram que os dois grupos de crianças têm maior foco nas atividades preferidas (“aí aguenta muito tempo”) e que mudam de atividade com frequência (“está um bocadinho entretido, mas depois muda”), tendo sido afirmado mais frequentemente quando se referem ao grupo de crianças com PEA. Foi mencionado pelas entrevistadas que as crianças com PEA têm maior interesse por atividades novas, mudam de atividade ao logo do dia, ficam muito tempo na mesma atividade e que a capacidade de envolvimento depende da fase do dia.

Em relação à duração da brincadeira, segundo as entrevistadas, ambos os grupos revelam tempo de permanência na brincadeira de 15 minutos, ou entre 15 a 30 minutos, sendo a duração entre 15 a 30 minutos referido mais frequentemente no caso das crianças com PEA. Apenas numa criança com PEA foi mencionado ter tempo de permanência na brincadeira superior a 30 minutos. É de realçar que a educadora de L. afirmou que este tem maior tempo de concentração relativamente a M. (as duas crianças com PEA são do mesmo contexto educativo).

4.1.2.6. Tempo de brincadeira

Os dados comparativos obtidos nas entrevistas às mães, relativos ao tempo de brincadeira encontram-se descritos na tabela 26.

Tabela 30

Percepções do tempo de brincadeira das crianças com DT e PEA

Categoria	Subcategoria	Percepções		Crianças		
		Indicador		DT	PEA	
Tempo de brincadeira	Em casa	Depois de vir do JI durante a semana		0	3	
		Depende da rotina diária		3	3	
		Quase todo o dia ao fim-de-semana		1	1	
		2 a 3 horas		1	1	
		Cansaço das crianças durante a semana influencia o tempo		3	0	
		1h30 por dia		2	0	
		Quando volta do JI apenas vê televisão		1	0	
		Pouco tempo de brincadeira em casa durante a semana		1	0	
	Com a mãe	Entre 30 minutos e 1 hora		0	1	
		Até completar o puzzle		0	1	
		1 hora diária		0	1	
		Todo o dia ao domingo		0	1	
		15 a 30 minutos por dia		1	0	
		30 minutos por dia		1	0	
		Maior tempo ao fim-de-semana		2	0	
		Influenciado pelo trabalho da mãe ao fim-de-semana		1	0	
		Menor disponibilidade atual devido ao nascimento do irmão		1	0	
		Não especificado		1	0	
		Com o pai	Brincadeira pouco frequente		0	1
		Ambos	Não especificado		1	0

Os dois grupos de mães referiram que o tempo de brincadeira dos seus filhos depende da rotina diária, sendo que a mãe de uma criança com DT e outra com PEA mencionaram um período de duas a três horas. Porém, no fim-de-semana ambos os grupos de crianças brincam quase o dia todo (“ao fim-de-semana, quase o dia todo...”). Durante a semana, as mães de crianças com DT afirmaram que: os filhos vêm apenas televisão, que o cansaço influencia o tempo de brincadeira (“ele vem cansado, já começa a abrir a boca para dormir”), há pouco tempo de brincadeira em casa (“pouca coisa”) e dizem que os filhos brincam cerca de 1h30m por dia. As mães de crianças com PEA afirmaram que, durante a semana, as crianças brincam depois de vir do JI.

Relativamente ao tempo de brincadeira com as mães, as que têm filhos com DT não especificam o tempo de brincadeira, mas dizem ser este influenciado pelo trabalho da mãe ao fim-de-semana, sendo que nessa altura da semana existe mais tempo de

brincadeira (“é sempre ao fim-de-semana quando estou em casa”). Para além disso, uma mãe de criança com DT descreveu a especificidade da rotina que vivencia no momento, referindo que não existe tanta disponibilidade devido ao nascimento de outro filho (“Ultimamente, eu não tenho tido muito tempo, porque tenho um bebé lá em casa”). Por outro lado, as mães de crianças com PEA afirmaram brincar com os filhos todo o dia ao domingo e que o tempo de brincadeira “é até o puzzle acabar”. É ainda importante mencionar que, segundo os seus relatos, as mães de crianças com DT brincam menos tempo com os filhos (15 a 30 minutos e 30 minutos), relativamente às mães com PEA (30 minutos a 1 hora e 1 hora).

Em relação ao tempo de brincadeira com ambos os progenitores e com o pai, a mãe de uma criança com DT não especificou o tempo de brincadeira que o filho tem com ambos os pais, enquanto outra mãe de uma criança com PEA referiu que a brincadeira com o pai é pouco frequente.

4.1.2.7. Comportamentos de não-brincadeira

Os dados relativos aos comportamentos de não-brincadeira nas crianças com DT e PEA encontram-se descritos nas figuras 15 e 16, respetivamente.

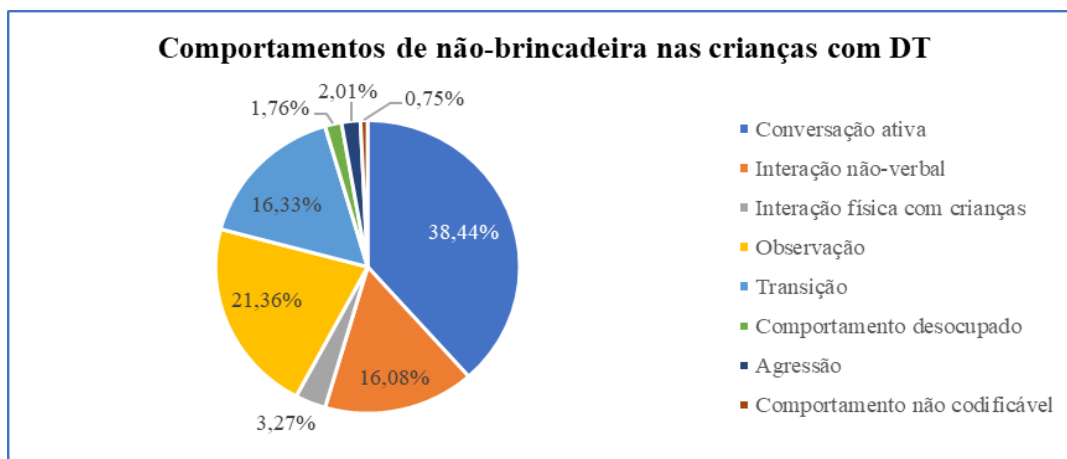


Figura 15. Comportamentos de não-brincadeira nas crianças com DT durante as observações

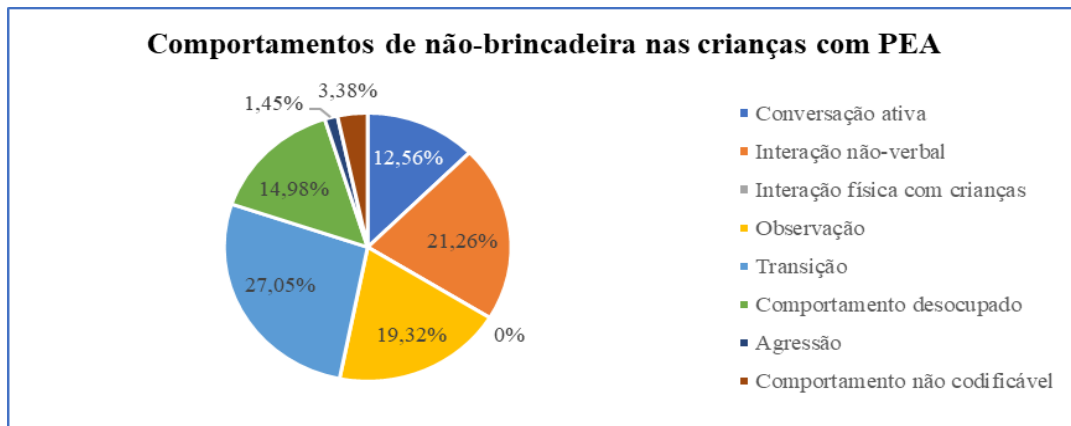


Figura 16. Comportamentos de não-brincadeira nas crianças com PEA durante as observações

Comparando os comportamentos de não-brincadeira observados nos dois grupos de crianças (com DT e PEA), verificou-se que a conversação ativa, a interação física com crianças (e.g., F. agarra no braço de F.R. e puxa-o pelo recreio, enquanto o amigo sorri), a observação e a agressão tiveram maior percentagem nas crianças com DT do que nas com PEA. Por outro lado, a interação não-verbal (e.g., N. dá-lhe uma peça que tirou da caixa e M. aceita), os comportamentos de transição (e.g., remexer em caixas à procura de algo), o comportamento desocupado (e.g., olha para um ponto em frente) e o comportamento não codificável (e.g., não é possível observar, pois sai da garagem) manifestaram-se em maior percentagem nas crianças com PEA, relativamente às crianças com DT.

Seguidamente, na figura 17, especifica-se os comportamentos de conversação ativa e de interação não-verbal das crianças com DT e PEA.

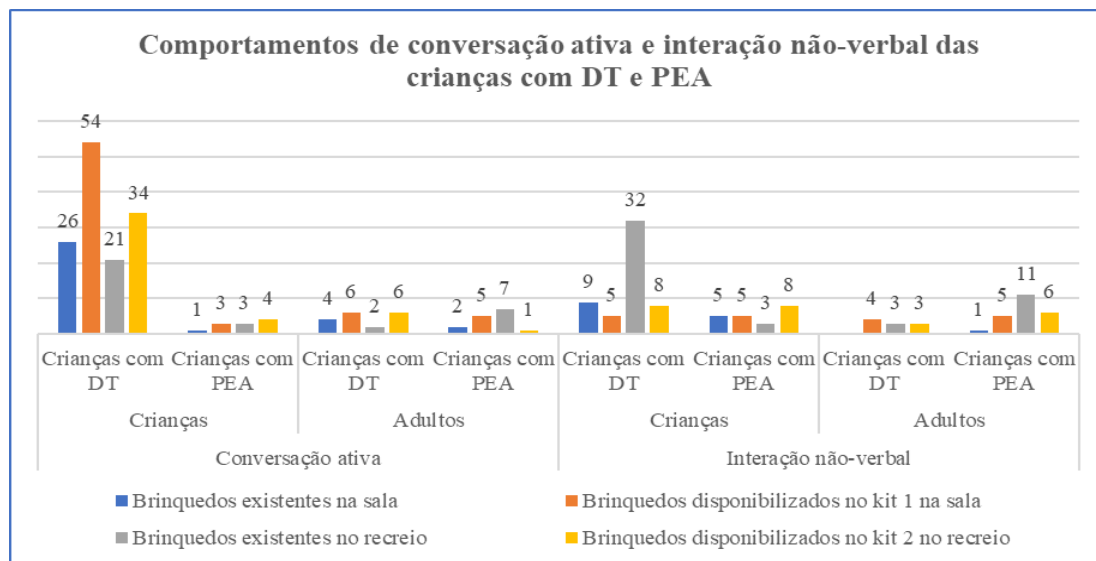


Figura 17. Comportamentos de conversação ativa e interação não-verbal das crianças com DT e PEA durante as observações

É possível observar que as crianças com DT demonstraram uma maior frequência de comportamentos de conversação ativa com crianças nos dois contextos, relativamente às crianças com PEA. As crianças com DT apresentaram também mais comportamentos de conversação ativa com adultos, em todos os contextos exceto no recreio com brinquedos existentes, em que foi mais frequente nas crianças com PEA, especificamente no caso do L. (e.g. Diz para a observadora “Dada, quero tirar o casaco”).

A interação não-verbal com crianças foi superior nas crianças com DT, exceto com a disponibilização dos kits 1 e 2, na sala e recreio, em que foi semelhante às crianças com PEA. Por fim, as crianças com PEA demonstraram mais interações não-verbais com adultos que as crianças com DT, exceto no recreio com brinquedos existentes.

4.1.2.7.1. Comportamentos de brincadeira e de não-brincadeira

Os dados relativos à quantidade de comportamentos de brincadeira e não-brincadeira observados nos dois grupos de crianças constam na figura 18.

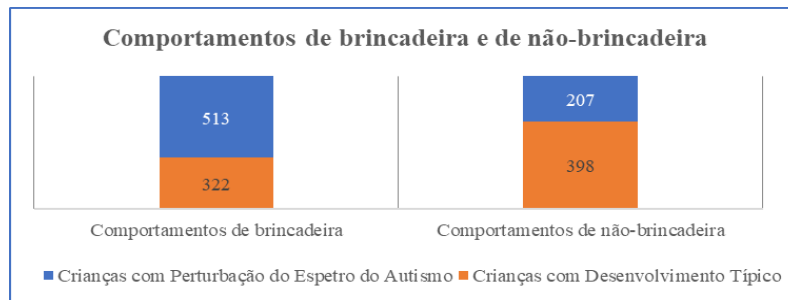


Figura 18. Comportamentos de brincadeira e de não-brincadeira das crianças com DT e PEA durante as observações

Como é possível verificar, as crianças com DT demonstraram menor quantidade de comportamentos de brincadeira, logo maior quantidade de comportamentos de não-brincadeira, relativamente às crianças com PEA. Os comportamentos de não-brincadeira foram organizados em duas dimensões: (i) interação positiva com crianças e adultos e (ii) outros comportamentos. Os comportamentos relativos à interação positiva com crianças e adultos englobam: a conversação ativa, a interação não-verbal e a interação física com crianças. Os outros comportamentos observados são constituídos por: observação, transição, comportamento desocupado, agressão e comportamento não codificável.

Assim, seguidamente, na figura 19 apresenta-se os dados relativos aos diversos comportamentos de não-brincadeira.



Figura 19. Comportamentos de não-brincadeira das crianças com DT e PEA durante as observações

As crianças com DT apresentaram uma frequência superior de interações positivas com outros do que «outros comportamentos», sendo este tipo de comportamentos mais frequentes, relativamente às crianças com PEA. Por outro lado, as crianças com PEA manifestaram mais frequentemente «outros comportamentos» do que interação positiva com outras crianças e adultos.

4.2. Discussão dos resultados

A discussão dos resultados discute os resultados obtidos, tendo em conta os brinquedos utilizados, locais de brincadeira, interações estabelecidas, modalidades de brincadeira, envolvimento nas brincadeiras, tempo de brincadeira e comportamentos de não-brincadeira.

4.2.1. Relativamente aos brinquedos utilizados

No que diz respeito aos brinquedos, a natureza e quantidade dos mesmos em cada contexto parece influenciar a sua utilização. Ambos os grupos de crianças utilizaram preferencialmente brinquedos de natureza simbólica na sala e brinquedos de natureza funcional no recreio, o que pode ter sido influenciado pelo facto de existir muito mais brinquedos de natureza simbólica nas salas, bem como os brinquedos de natureza funcional serem predominantes no recreio. Para além disso, os brinquedos de natureza psicomotora foram utilizados por ambos os grupos no recreio, pois apenas existem neste contexto. É de acrescentar que os brinquedos de natureza construtiva foram seleccionados maioritariamente na sala, por ambos os grupos, o que pode dever-se à maior quantidade dos mesmos neste contexto, em comparação com o recreio.

Por outro lado, a disponibilização dos kits 1 e 2 influenciou a natureza dos brinquedos seleccionados, sendo que, quando apresentados, as crianças, na sua maioria, preferiram brincar com os brinquedos existentes nos kits. Os brinquedos de natureza sensorial, em ambos os grupos, são seleccionados apenas quando se apresentam os kits, pois na sala e recreio dos contextos não existem (ou existem poucos) materiais desta natureza, logo os brinquedos de natureza sensorial presentes nos kits são os mais diferentes e os que as crianças estão menos habituadas. Os brinquedos de natureza psicomotora apenas foram seleccionados quando não se apresentou o kit 2 no recreio, pois, com a disponibilização do kit 2, as crianças manifestaram preferir descobrir e experimentar os brinquedos novos que estão no recreio (e que não incluem brinquedos de natureza psicomotora). Também não seleccionaram brinquedos de natureza diversa perante os brinquedos apresentados nos kits 1 e 2, pois as crianças parecem ter preferido explorar os brinquedos dos kits.

As crianças com DT utilizam maior número de brinquedos, relativamente às crianças com PEA. Porém, as crianças com PEA selecionaram um grande número de brinquedos, ao contrário do que verificou no estudo de Fallon e MacCobb (2013), com crianças da mesma faixa etária, mas com atraso global do desenvolvimento. Para além disso, nas entrevistas foram referidos mais brinquedos preferidos e que têm em casa, por parte das mães de crianças com PEA. Pode-se também considerar que crianças com PEA utilizam brinquedos semelhantes aos pares ao longo das observações, sendo esta uma das hipóteses sugerida por Wolfberg (2004), apesar de os utilizarem com frequências diferentes e com propósitos algo distintos.

As crianças com DT utilizaram com maior frequência brinquedos de natureza simbólica, em relação às crianças com PEA, o que vai ao encontro com o mencionado nas entrevistas, pois apenas nas crianças com DT se referiram brinquedos de natureza simbólica, bem como materiais de cariz académico. Por outro lado, as crianças com PEA preferiram brinquedos de natureza funcional, apesar de neste grupo a diferença ter sido muito pouca, relativamente aos brinquedos de natureza simbólica, maioritariamente selecionados por L. (criança com PEA ligeiro) na sala, com e sem kit. Os materiais de natureza psicomotora foram utilizados por ambos os grupos, mas com maior frequência pelas crianças com PEA. As entrevistadas também referiram com maior frequência os materiais de natureza psicomotora nas crianças com PEA.

Para além disso, nas entrevistas os brinquedos de natureza sensorial apenas foram mencionados como preferidos em crianças com PEA. Nas entrevistas, as mães das crianças com PEA afirmaram ter em casa brinquedos de natureza funcional e construtiva, que também foram mencionados como brinquedos preferidos. Porém, nas entrevistas foi referido com mais frequência que as crianças com PEA têm em casa materiais de cariz académico (apenas num dos casos não foi referido), o que pode indicar que existe maior estimulação pelos pais de crianças com PEA nesta área, apesar de não ter sido mencionado como brinquedos preferidos destas crianças.

4.2.2. Relativamente aos locais de brincadeira

Os principais locais de brincadeira são constituídos por espaços, maioritariamente, situados no interior das habitações, principalmente no caso das

crianças com PEA, sendo o L. a única criança em que se referiu que gosta de brincar no parque. Por outro lado, no contexto educativo, surgiu com maior frequência a área de jogos no tapete/garagem nas crianças com PEA e área do jogo simbólico nas crianças com DT, áreas que remetem para brinquedos de natureza funcional e simbólica, brinquedos estes preferidos das crianças com PEA, exceto no caso ligeiro, e com DT, respetivamente. Apesar de este item não ter sido diretamente questionado, é de referir que a área dos jogos é preferida das crianças com PEA, mas, por outro lado, foi mencionada como área de pouco interesse para as crianças com DT.

4.2.3. Relativamente às interações estabelecidas

Verifica-se que o contexto exerce alguma influência nas interações que são estabelecidas com adultos e crianças. Em ambos os grupos surgiram com mais frequência interações positivas com crianças no recreio. No que diz respeito às interações positivas com adultos, nas crianças com DT ocorreram com mais frequência na sala, mas nas crianças com PEA surgiram preferencialmente no recreio. As interações negativas com crianças revelaram-se nas crianças com DT, maioritariamente, na sala, sendo que as crianças com PEA revelaram frequência semelhante nos dois contextos, mas prejudicada no recreio pela presença do kit 2. Assim, surgiram mais interações negativas com adultos no recreio, principalmente com a disponibilização do kit 2. Pode-se então inferir que o recreio pode ser um contexto facilitador de interações positivas com crianças em ambos os grupos, e com adultos, nas crianças com PEA. Nas crianças com DT, a sala parece facilitar as interações positivas com adultos.

Quanto à influência da disponibilização dos kits nas interações com as crianças e adultos, nas crianças com DT e PEA, verifica que as interações positivas com crianças aumentaram nas crianças com DT e diminuíram nas crianças com PEA, sugerindo que os kits facilitaram a interação com crianças nas crianças com DT, não ocorrendo o mesmo efeito nas crianças com PEA. Por outro lado, as interações negativas com crianças aumentaram com a disponibilização dos kits, nas crianças com DT.

Com a disponibilização dos brinquedos do kit 1 na sala, as interações positivas com adultos diminuíram nas crianças com DT, mas aumentaram nas crianças com PEA. Para além disso, surgiram menos interações negativas com adultos nas crianças com

PEA, e esse tipo de interações não ocorreram nas crianças com DT. Estes dados sugerem que a disponibilização do kit 1 na sala parece ter facilitado o estabelecimento de interações com o adulto nas crianças com PEA, verificando-se o aumento de interações positivas e a diminuição de interações negativas. Por outro lado, as crianças com PEA diminuíram as interações com crianças, quer negativas quer positivas. Os resultados sugerem que a introdução dos brinquedos do kit 1 diminui as interações estabelecidas entre as crianças com PEA e os seus pares com DT.

Com a apresentação dos brinquedos do kit 2, as interações positivas com adultos aumentaram em ambos os grupos de crianças. Contudo, o facto de o kit ser apresentado a um maior número de crianças simultaneamente aumentou as interações negativas com crianças em ambos os grupos, nomeadamente devido às dificuldades em partilhar. Consequentemente, aumentaram também as interações negativas com adultos em ambos os grupos, pelo facto de as crianças serem repreendidas por estes. Importa realçar que no caso do C., criança com PEA, o kit 2 não provocou alterações a nível da sua interação com crianças (positiva e negativa), pois esta criança no recreio tendia a afastar-se, particularmente com a quantidade de crianças a rodear os recursos do kit 2.

De realçar também que as crianças com DT apresentaram maior frequência de interações positivas e negativas com crianças. Por outro lado, as crianças com PEA manifestaram maior frequência de interações positivas e negativas com adultos. Observou-se existir uma diferença importante relativamente à frequência de interações positivas nas crianças com DT e PEA. Estes resultados vão ao encontro do referido por Hampshire e Hourcade (2014) e Kangas et al. (2012), nomeadamente quando afirmam que as crianças com PEA têm dificuldades na interação social com os pares e, segundo Wolfberg (2004), em socializar com os pares. Para além disso, as dificuldades na interação social constituem um dos critérios de diagnóstico das crianças com PEA (APA, 2013), sendo estes resultados, portanto, expectáveis.

Em relação às pessoas com quem brincam as crianças com PEA e com DT, segundo os dados obtidos nas entrevistas às mães, não se verificam diferenças relevantes entre os grupos, sendo que ambos brincam com mãe/pais e sozinhos. As diferenças observadas entre os dois grupos prendem-se com o facto de ter sido referido com mais frequência a brincadeira com os pais nas crianças com PEA, enquanto que as

mães das crianças com DT relataram que estas brincam com crianças mais velhas e irmãos e, no caso das crianças com PEA apenas uma das mães referiu que esta brinca com o primo. É de referir que M. e C. (crianças com PEA) não têm irmãos, sendo que L. (criança com PEA) tem uma meia-irmã com 8 meses (aquando a entrevista), o que também pode influenciar que estas crianças brinquem maioritariamente com os pais e sozinhos.

Foi referido pelas educadoras maioritariamente aspetos positivos relativamente à interação das crianças com DT com os pares, sendo que estes, de uma forma geral, preferem brincar acompanhados do que sozinhos e têm vários amigos como parceiros de brincadeira. Relativamente às crianças com PEA, são referidos aspetos positivos no caso do M. relativamente à interação com pares, sendo que o facto de não falar influencia a interação com estes, o que vai ao encontro do afirmado pela mãe. No caso da criança C., a educadora menciona apenas aspetos positivos, com aproximação pontual a meninas. Porém, no caso da criança L. são referidos inúmeros comportamentos de interação negativa, nomeadamente agressões e dificuldade em partilhar, o que também foi dito em conversas informais e verificado ao longo das observações, apesar de a educadora também mencionar que tem melhorado a este nível.

4.2.4. Relativamente às modalidades de brincadeira

Comparando os comportamentos apresentados pelas crianças com PEA ligeiro (L.) e grave (C.), verifica-se que a criança com PEA ligeiro apresentou maior frequência de brincar paralelo e a criança com PEA grave revelou mais frequentemente brincar solitário. Porém, as duas crianças com PEA demonstraram poucos comportamentos de brincadeira em grupo, tendo L. maior frequência. Ambas as crianças exibem frequentemente brincadeiras funcionais, mas a criança com PEA grave apresenta maior frequência de comportamentos de brincar funcional e construtivo, enquanto que a criança com PEA ligeira apresenta maior frequência de comportamentos de brincar dramático e exploratório. Estes resultados vão ao encontro do concluído por Kangas et al. (2012) relativamente ao facto de as crianças com PEA, que utilizam a linguagem oral, terem maior facilidade em brincar com outras crianças, assim como as crianças

com PEA mais ligeira conseguirem seguir uma brincadeira dramática simples com os pares.

Ao nível do brincar social, o brincar solitário demonstrou-se mais frequente na sala, enquanto que o brincar paralelo surgiu preferencialmente no recreio, em ambos os grupos. Nas crianças com DT ocorreram mais comportamentos de brincadeira em grupo no recreio, sendo que, nas crianças com PEA, a escassa frequência deste tipo de brincadeira foi semelhante nos dois contextos. Estes dados podem sugerir que o recreio promove a brincadeira social, apesar de no caso das crianças com PEA apenas o contexto exterior parece não ter sido suficiente para surgirem brincadeiras em grupo.

No que diz respeito ao brincar cognitivo, a relação entre o tipo de brincadeira e o contexto foi semelhante em ambos os grupos. Quanto ao brincar exploratório, construtivo e dramático, estas modalidades de brincadeira são mais frequentes na sala, enquanto que o brincar funcional surge com mais frequência no recreio. Este tipo de relação parece ser influenciado pelo tipo de brinquedos existentes em cada contexto, sendo que os brinquedos de natureza construtiva e simbólica são predominantes na sala e os brinquedos de natureza funcional no recreio, tal como referido anteriormente.

Analisa-se de seguida a relação existente entre as modalidades de brincadeira e a introdução dos kits de brinquedos.

Em relação ao brincar social, a disponibilização dos brinquedos do kit 1 na sala, no caso das crianças com DT, parece ter aumentado a frequência de brincadeira solitária e em grupo, porém, diminuído o brincar paralelo. No caso das crianças com PEA, a apresentação do kit 1 na sala diminuiu o brincar solitário e aumentou o brincar paralelo e, de certa forma o brincar em grupo (ligeiramente pois a frequência é muito baixa), o que pode ser justificado pelo facto de as crianças necessitarem de estar mais próximas para utilizar os objetos do kit 1, ao mesmo tempo que observam e se interessam pelas brincadeiras dos pares. Por outro lado, a disponibilização dos recursos do kit 2 no recreio não alterou a frequência de brincadeira solitária no caso das crianças com DT, mas diminuiu a brincadeira paralela e em grupo, sendo que o facto de estarem muitas crianças junto desses brinquedos parece afastar algumas. No caso das crianças com PEA, a apresentação dos recursos do kit 2 no recreio aumentou o brincar solitário e paralelo e diminuiu o brincar em grupo, o qual já era praticamente inexistente.

Relativamente ao brincar cognitivo, a disponibilização dos brinquedos do kit 1 na sala aumentou os comportamentos de brincar exploratório e diminuiu os de brincadeira funcional, construtiva e dramática (ligeiramente) no caso das crianças com DT. Nas crianças com PEA, o kit 1 na sala aumentou o brincar exploratório, funcional e dramático (ligeiramente) e, por outro lado, diminuiu o brincar construtivo. Quanto à apresentação do kit 2 no recreio, nas crianças com DT aumentou os comportamentos de brincadeira exploratória, construtiva (ligeiramente) e dramática. No caso das crianças com PEA, observou-se um aumento do brincar exploratório, funcional e construtivo (ligeiramente).

Comparando os comportamentos dos dois grupos, as crianças com PEA manifestaram mais frequentemente comportamentos de brincadeira solitária, do que as crianças com DT. Duas das crianças com PEA (M. e L.) também revelaram, de forma predominante, brincadeira paralela, o que não se verificou no estudo de Kangas et al. (2012) com crianças com PEA entre 6 e 16 anos, em que apresentaram maioritariamente brincar solitário. Esta modalidade de brincadeira foi registada com mais frequência apenas no caso da criança C., a que apresentava mais dificuldades no seu desenvolvimento. Todavia, os resultados das entrevistas realizadas às educadoras vão ao encontro das conclusões de Kangas et al. (2012), isto é, as crianças com PEA apresentam maioritariamente comportamentos de brincar solitário. Porém, Kangas et al. (2012) também referem que algumas crianças com PEA brincam de forma paralela, como no caso do L. e M., e tal como mencionado pela educadora de M.

A maior discrepância entre as modalidades de brincadeira dos dois grupos situa-se ao nível do brincar em grupo, sendo que esse tipo de brincadeira foi raramente observado no caso das crianças com PEA, ao contrário das crianças com DT, e não foi referido pelas educadoras das crianças com PEA. Estes resultados vão ao encontro do mencionado por Kangas et al. (2012), pois as crianças com PEA têm dificuldade em participar em jogos de grupo, e, conseqüentemente, a nível do brincar social (APA, 2013). Estas dificuldades a nível do brincar social, nas crianças com PEA, podem estar relacionadas com os défices no desenvolvimento da atenção conjunta (APA, 2013; Klin, 2006; Bosa, 2006; Wetherby, 2006; Wong & Kasari, 2012), ou seja, a coordenação entre as pessoas e os objetos (Wetherby, 2006).

As crianças com DT demonstraram com mais frequência brincadeiras do tipo funcional, seguidas de dramáticas, exploratórias e, por fim, construtivas. Por outro lado, as crianças com PEA apresentaram maioritariamente brincadeiras funcionais, seguindo-se as exploratórias e as construtivas, e com menor frequência brincar dramático.

Verificou-se que as brincadeiras funcionais, exploratórias e construtivas foram mais frequentes nas crianças com PEA, enquanto as brincadeiras dramáticas foram mais observadas nas crianças com DT. Klin (2006) refere que as crianças com PEA revelam poucas competências relacionadas com o brincar, para além da exploração sensorial dos brinquedos, o que não se verificou no presente estudo, pois as crianças com PEA revelaram muito comportamentos de brincadeira de outros tipos, sem ser as exploratórias, nomeadamente construtivas e funcionais. Doody e Mertz (2013) concluíram no seu estudo que as crianças com PEA (entre 3 e 18 anos) preferem brincadeiras sensoriais, sendo que no presente estudo estas preferiram as funcionais. Porém, as crianças com PEA demonstraram com bastante frequência brincadeiras exploratórias, o que pode ser justificado pela possibilidade de terem um interesse incomum por estímulos sensoriais (APA, 2013; Klin, 2006; Gadia et al., 2004).

Os resultados obtidos no presente estudo vão ao encontro do mencionado por Wetherby (2006), quando refere que as crianças com PEA podem também demonstrar comportamentos relacionados com o brincar construtivo. Por outro lado, os nossos dados sugerem também que as crianças com PEA não apresentam dificuldades no brincar funcional, tal como referido por Libby et al. (1998), no seu estudo com crianças com aproximadamente dois anos com PEA, DT e T21. Porém, estes autores (Libby et al., 1998) observaram que as crianças com PEA, nestas idades, têm menos brincadeiras funcionais que as crianças com DT, o que não se verificou no presente estudo. No entanto, para além das idades serem diferentes, os autores basearam-se noutra tipo de classificação do brincar, apontando o brincar sensoriomotor como dominante no grupo de crianças com PEA (Libby et al., 1998). Wong e Kasari (2012) que analisaram o brincar de crianças de 3 a 5 anos com PEA e outras perturbações do desenvolvimento, referem o brincar funcional como predominante de ambos os grupos, bem como Kangas et al. (2012), o que vai ao encontro dos dados do presente estudo como brincar funcional predominante no grupo das crianças com PEA.

A pouca frequência de brincadeiras dramáticas por parte das crianças com PEA, assim como o facto de este tipo de brincadeira apenas ser mencionado como preferido das crianças com DT, vai ao encontro do afirmado anteriormente no que diz respeito às dificuldades das crianças com PEA relativamente ao jogo simbólico (Rutherford, Young, Hepburn & Rogers, 2007; Wong & Kasari, 2012; Jarrold, 2003; Klin, 2006; Whetherby 2006). Para além disso, a baixa frequência de comportamentos de brincadeira dramática espontânea vai ao encontro do mencionado por diversos autores (Rutherford et al., 2007; Jarrold, 2003; Doody & Mertz, 2013). Para além disso, a rara frequência de brincadeira dramática também se verificou no estudo de Lam e Yeung (2012) com crianças com PEA de cerca de 6 anos, comparativamente com os seus pares com DT, e no estudo de Libby et al. (1998) com crianças com PEA de aproximadamente 2 anos, comparativamente aos pares com DT e T21. É de referir que as crianças com PEA, como referido anteriormente, selecionaram inúmeros brinquedos de natureza simbólica, porém, demonstraram pouca frequência de comportamentos inseridos na modalidade de brincar dramático, o que indica que utilizaram estes brinquedos para outro tipo de brincadeiras.

As entrevistadas de ambos os grupos assinalaram que as crianças gostam de brincadeiras de natureza exploratória, funcional, construtiva, atividades de cariz académico e não especificada, mas todas estas brincadeiras são referidas com mais frequência no grupo de crianças com PEA, principalmente as brincadeiras de natureza funcional, o que vai ao encontro do observado relativamente a esta brincadeira ser a predominante neste grupo de crianças (Kangas et al. 2012).

É importante também referir que os resultados do presente estudo vão ao encontro do mencionado por Wolfberg (2004), que as crianças com PEA podem ter brincadeiras pouco diversificadas e flexíveis, ficando restritas a uma determinada atividade que repetem durante muito tempo. Kangas et al. (2012) também mencionam a existência de repetição sucessiva das brincadeiras. Este tipo de comportamentos foi observado especialmente no caso da criança C., que no recreio faz uma sequência de movimentos (coloca areia com a mão no balde e despeja-a, colocando a mão por baixo) e da criança M. na sala (esfrega o *slime* com as mãos uma na outra e coloca os pedaços no chão), repetidamente, durante a grande maioria do tempo de um vídeo com 5

minutos. Porém, este tipo de brincadeiras não se verificou nas crianças com DT. Por outro lado, Kangas et al. (2012) também afirmam que algumas crianças com PEA utilizam os brinquedos de formas diferentes da sua função, revelando imaginação, apesar de ter sido este um comportamento pouco observado no presente estudo.

Gadia et al. (2004) referem que as crianças com PEA podem limitar-se ao alinhamento ou exploração dos brinquedos, em detrimento da sua finalidade simbólica (Gadia et al., 2004), o que apesar de não ter sido observado, foi mencionado pela educadora de M. (“põe os carros todos em fila”).

Relativamente ao tipo de brincadeiras com a família, apenas as mães de crianças com PEA afirmaram brincar com os seus filhos brincadeiras de natureza funcional e dramática, apesar de este tipo de brincadeira ser pouco frequente neste grupo como referido anteriormente. Ambos os grupos de mães brincam com os seus filhos brincadeiras de natureza construtiva e diversa, com maior frequência por parte das crianças com DT. As atividades de cariz académico foram apenas referidas como preferidas de crianças com DT pelas suas mães. No entanto, algumas mães de crianças com PEA também mencionaram desenvolver em casa este tipo de atividades.

As mães de crianças com DT não referiram as brincadeiras rejeitadas pelos seus filhos, ao contrário das mães de crianças com PEA que mencionam a rejeição de algumas brincadeiras. Ambos os grupos de mães aludem que os seus filhos têm brincadeiras de natureza funcional, construtiva e diversa com ambos os pais, com maior frequência em atividades de natureza diversa nas crianças com PEA. As crianças com PEA brincam com ambos os pais brincadeiras de natureza exploratória. Apenas foi referido, nas crianças com DT, a realização de atividades com a mãe e irmãos, sendo estas de cariz académico. É importante relembrar, tal como mencionado anteriormente, que as crianças com PEA não têm irmãos (C. e M.) ou têm irmãos bebés (L.).

4.2.5. Relativamente ao envolvimento nas brincadeiras

Ambos os grupos de crianças (PEA e DT) manifestam um nível de concentração variável, sendo maior o foco nas atividades preferidas, o que parece natural face às suas idades. Ambos os grupos de crianças mudam de atividade com frequência, sendo este comportamento observado mais frequentemente no grupo de crianças com PEA.

Todavia, um dos entrevistados afirma que uma das crianças com PEA (L.) fica muito tempo na mesma atividade, o que contraria o que se registou. Para além disso, apenas foi referido, nas crianças com PEA, a mudança de atividade ao longo do dia, dependendo a capacidade de envolvimento da fase do dia em que a criança se encontra, o que pode ser considerado natural nestas idades. Também foi mencionado que as crianças com PEA tem maior interesse por atividades novas (criança C.).

Em relação à duração da brincadeira, os entrevistados de ambos os grupos revelaram que o tempo de permanência na brincadeira varia entre 15 a 30 minutos. Apenas no caso de uma criança com PEA foi afirmado ter tempo de permanência na brincadeira superior a 30 minutos, a criança L. (PEA ligeira). Esta informação vai ao encontro do referido anteriormente, também nas entrevistas, relativamente à sua permanência prolongada na atividade. É de realçar que a educadora de L. afirmou que este tem maior tempo de concentração relativamente a M. (as duas crianças com PEA do mesmo contexto educativo).

4.2.6. Relativamente ao tempo de brincadeira

Analisando o tempo de brincadeira, este parece encontrar-se muito dependente da rotina diária, sendo que durante a semana há pouco tempo de brincadeira, entre 1h30 a 3h por dia, depois de voltar do JI. As mães de crianças com DT referem que o tempo de brincadeira com os filhos é influenciado pelo trabalho e por especificidades da rotina vivenciadas naquele momento. As mães de crianças com PEA afirmam que brincam quase todo o dia ao domingo e cerca de 1h30 por dia nos restantes dias da semana. É também importante referir que as mães de crianças com PEA afirmaram brincar mais tempo com os filhos, comparativamente com as mães de crianças com DT. O tempo de brincadeira com o pai e com ambos os pais foi referido com pouca frequência, pois as entrevistas foram feitas apenas às mães e, maioria delas (quatro mães) estão separadas do pai do seu filho.

4.2.7. Relativamente aos comportamentos de não-brincadeira

Incidindo a análise nos comportamentos de não-brincadeira, as crianças com DT apresentaram mais comportamentos de não-brincadeira relativamente às crianças com

PEA. Especificando, a percentagem de comportamentos de conversação ativa, interação física com crianças, observação e agressão é superior nas crianças com DT, enquanto que a percentagem de comportamentos de interação não-verbal, comportamentos de transição, comportamento desocupado e não codificável é superior nas crianças com PEA.

É importante referir que no caso das crianças com PEA, L. foi a única criança que demonstrou conversação ativa com crianças e adultos, pois é a única que comunica de forma verbal, e, frequentemente, de forma perceptível.

Especificando, nas crianças com DT os comportamentos de conversação ativa com crianças e adultos foram mais frequentes no contexto de sala, enquanto que a interação não-verbal com crianças e adultos foi mais frequente no contexto de recreio. Por outro lado, nas crianças com PEA, os comportamentos de conversação ativa com crianças e adultos, bem como os comportamentos de interação não-verbal com crianças e adultos foram mais observados no recreio. Os resultados podem sugerir que o recreio é um elemento facilitador do estabelecimento de interações por parte das crianças com PEA. Porém, nas crianças com DT, a sala tornou-se um contexto mais propício para o estabelecimento de conversas com crianças e adultos.

Verifica-se assim que o recreio se evidencia como um elemento facilitador do estabelecimento de interações com crianças em ambos os grupos, bem como na interação positiva com adultos nas crianças com PEA, apesar de surgirem mais conversas com crianças no contexto de sala nas crianças com DT. Por outro lado, no que diz respeito às crianças com DT, o contexto de sala parece facilitar o estabelecimento da interação com adultos, nomeadamente ao nível do processo de conversação com estes.

Relacionando os comportamentos relativos às interações não-verbais e às conversações ativas com a introdução dos materiais dos kits 1 e 2, verificou-se que a disponibilização do kit 1 na sala aumentou a frequência de comportamentos de conversação ativa com crianças e adultos e de interação não-verbal com adultos, em ambos os grupos. Contudo, os comportamentos de interação não-verbal com crianças diminuíram no caso das crianças com DT e mantiveram-se nas crianças com PEA. Por outro lado, a apresentação dos recursos do kit 2 no recreio proporcionou o aumento da

frequência de conversação ativa com crianças e adultos nas crianças com DT, a diminuição das interações não-verbais com crianças e a manutenção de comportamentos de interação não-verbal com adultos. Olhando para as crianças com PEA, o kit 2 proporcionou oportunidades para aumentar os comportamentos de conversação ativa (ligeiramente) e de interação não-verbal com crianças, diminuindo a conversação e interação com adultos.

De uma forma geral, afirma-se que a introdução dos kits facilitou a interação com crianças por parte das crianças com DT, mas o mesmo não ocorreu no caso das crianças com PEA. Por outro lado, também aumentaram as interações negativas com crianças no caso das crianças com DT. Os recursos do kit 1 facilitaram o estabelecimento de interações com o adulto e a diminuição das interações com crianças no caso das crianças com PEA. Os recursos do kit 2 possibilitaram o aumento da interação com adultos e da interação negativa com crianças em ambos os grupos.

As crianças com DT apresentaram maior frequência de comportamentos de interações (conversação ativa e interação não-verbal) com crianças, enquanto que as crianças com PEA revelaram maior frequência de interações com adultos. É importante referir que as crianças com PEA não demonstraram interações físicas com crianças, ao contrário das crianças com DT.

Porém, é importante referir que, de acordo com a escala POS, quando ocorriam estes comportamentos de não-brincadeira em simultâneo com comportamentos de brincadeira, era dada prioridade às modalidades de brincadeira, exceto na conversação ativa. Assim, é necessário ter em conta que podem ter existido mais comportamentos de não-brincadeira que os referidos, que podem ter ocorrido em simultâneo que comportamentos de brincadeira.

As crianças com PEA apresentaram mais comportamentos de brincadeira do que de não-brincadeira, sendo que no que diz respeito aos comportamentos de não-brincadeira, demonstraram maioritariamente comportamentos de transição. Estes dados não vão ao encontro do verificado no estudo de Fallon e MacCobb (2013) com crianças com atraso global de desenvolvimento entre os 3 e os 6 anos, em que se conclui que estas crianças tiveram bastante tempo em comportamentos de não-brincadeira, principalmente em observação, e do estudo de Kangas et al. (2012) que referem a

observação como o tipo de comportamento de não-brincadeira predominante. Para além disso, também não vai ao encontro dos resultados apresentados por Wong e Kasari (2012), em que as crianças com PEA revelam menos comportamentos de brincadeira que as crianças com outras perturbações. É de referir que, tanto o estudo de Fallon e MacCobb (2013), como o de Wong e Kasari (2012), não ocorreram em contextos inclusivos, o que implica que estas crianças estavam maioritariamente a observar pares com desenvolvimento atípico.

Por fim, realça-se que as crianças com DT demonstraram menor quantidade de comportamentos de brincadeira, pois apresentaram maior quantidade de comportamentos de não-brincadeira, principalmente conversação ativa com crianças e adultos, interação não-verbal com crianças e adultos e interação física com crianças, relativamente às crianças com PEA. Assim, pode-se concluir que nas crianças com DT foram registados menos comportamentos de brincadeira, pois estas demonstraram maior frequência de comportamentos de interação com outros.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças com PEA utilizaram brinquedos semelhantes aos pares ao longo das observações, apesar de os utilizarem com frequências diferentes e, por vezes, com propósitos distintos. O grupo de crianças com PEA selecionou grande quantidade de brinquedos de natureza simbólica, sendo a criança com PEA ligeiro, a responsável pela frequência elevada da seleção deste tipo de brinquedos.

As dificuldades nas interações com crianças com PEA também se verificaram no presente estudo, pois as crianças com DT apresentaram muito maior frequência de interações com crianças, em comparação com as crianças com PEA. Por outro lado, as crianças com PEA demonstraram mais interações com adultos. É também referido maioritariamente pelas educadoras aspetos positivos relativamente à interação das crianças com DT com os pares, sendo que nas crianças com PEA se mencionam tanto aspetos negativos como positivos.

As crianças com PEA demonstraram dificuldades no que diz respeito ao brincar social, com maior frequência de comportamentos de brincadeira solitária, relativamente às crianças com DT, tal como referido pelas educadoras a predominância de brincadeira solitária. Porém, as crianças com PEA também brincam de forma paralela, assim como as crianças com DT. A maior discrepância entre as modalidades de brincadeira dos dois grupos situa-se ao nível do brincar em grupo, sendo que as crianças com PEA revelaram dificuldade em se envolver neste tipo de brincadeira.

Verificou-se que as brincadeiras funcionais, exploratórias e construtivas foram mais frequentes nas crianças com PEA, enquanto as brincadeiras dramáticas foram mais observadas nas crianças com DT, bem como apenas foram mencionadas nas entrevistas neste grupo. A pouca frequência de brincadeiras dramáticas por parte das crianças com PEA, vai ao encontro do afirmado na literatura (Rutherford et al., 2007; Jarrold, 2003; Doody & Mertz, 2013). É de referir que apesar de as crianças com PEA terem selecionado inúmeros brinquedos de natureza simbólica, demonstraram pouca frequência de comportamentos inseridos na modalidade de brincar dramático, o que indica que utilizaram estes brinquedos para outro tipo de brincadeiras. Da mesma forma,

no contexto educativo, as crianças com PEA selecionaram majoritariamente a área de jogos no tapete/garagem, e as crianças com DT a área do jogo simbólico, áreas que remetem para brincadeiras funcionais e construtivas, assim como brincadeiras dramáticas, respetivamente. Para além disso, observou-se que as crianças com PEA podem ter brincadeiras pouco diversificadas e flexíveis, ficando restritas a uma determinada atividade que repetem sucessivamente, tal como referido na literatura (Wolfberg, 2004; Kangas et al., 2012).

A severidade da PEA pode influenciar a brincadeira com os pares, pois, no presente estudo, verificou-se que a criança com PEA ligeira teve mais facilidade em brincar com outras crianças, com maior frequência de brincadeiras paralelas e em grupo, bem como em demonstrar comportamentos de brincar dramático, tal como sugerido pela literatura (Kangas et al., 2012). Para além disso, a severidade da PEA pode estar relacionada com o envolvimento na brincadeira, pois as crianças com PEA mais grave apresentam menos tempo de permanência na atividade, relativamente às crianças com DT e PEA ligeira.

Denota-se que existe estimulação, por parte das mães de crianças com PEA, das áreas menos fortes dos seus filhos com PEA, pois estas afirmaram brincar com os seus filhos brincadeiras dramáticas, apesar de não serem atividades preferidas das crianças. Para além disso, as mães com PEA afirmaram brincar mais tempo com os filhos, assim como referiram com mais frequência que as crianças brincam com os pais, comparativamente com as mães de crianças com DT.

Em relação aos comportamentos de não-brincadeira, as crianças com DT apresentaram maior frequência destes comportamentos, relativamente às crianças com PEA, pois as crianças com DT demonstraram mais comportamentos de interação com outros. Por outro lado, as crianças com PEA revelaram mais comportamentos de brincadeira do que de não-brincadeira, sendo que no que diz respeito aos comportamentos de não-brincadeira, demonstraram majoritariamente comportamentos de transição, o que não vai ao encontro com a literatura (Fallon & MacCobb, 2013).

É importante referir a influência que o contexto interior e exterior teve nos comportamentos de brincadeira das crianças. Em primeiro lugar, a natureza e quantidade dos brinquedos existentes em cada contexto parece influenciar a sua

utilização, pois os brinquedos de natureza construtiva e simbólica são predominantes na sala e os brinquedos de natureza funcional no recreio, tendo sido maioritariamente selecionados nestes contextos. Deste modo, os brinquedos existentes em cada contexto influenciam também as modalidades de brincadeira demonstradas, sendo que o brincar exploratório, construtivo e dramático foram mais frequentes na sala, enquanto que o brincar funcional surgiu com mais frequência no recreio.

Verifica-se que o contexto exerce também alguma influência nas interações que são estabelecidas com adultos e crianças. O recreio parece ser um contexto facilitador de interações com crianças em ambos os grupos, e com adultos, nas crianças com PEA. Nas crianças com DT, a sala parece facilitar as interações com adultos. Da mesma forma, o recreio promoveu a brincadeira social, pois o brincar solitário demonstrou-se mais frequente na sala, enquanto que o brincar paralelo surgiu preferencialmente no recreio, em ambos os grupos. Nas crianças com DT, também aumentaram as brincadeiras em grupo no recreio, apesar de no caso das crianças com PEA, apenas o contexto exterior parece não ser suficiente para surgirem mais brincadeiras em grupo. Assim, este estudo ressaltou a importância de as crianças brincarem no exterior, apesar de ter sido referido pelos pais que as crianças brincam, maioritariamente, no interior das habitações, principalmente no caso das crianças com PEA.

Por outro lado, a disponibilização dos kits influenciou a natureza dos brinquedos selecionados, sendo que, quando apresentado, as crianças, na sua maioria, preferiram brincar com os brinquedos existentes nos kits, talvez pela novidade que os mesmos representavam. Dessa forma, a disponibilização dos brinquedos dos kits aumentou os comportamentos de brincar exploratório em ambos os grupos, devido à novidade de muitos dos materiais disponibilizados (principalmente de natureza sensorial). Quanto à influência da sua disponibilização nas interações com as crianças e adultos, os kits parecem ter facilitado a interação com crianças nas crianças com DT, não ocorrendo o mesmo efeito nas crianças com PEA. Em relação aos adultos, nas crianças com PEA, as interações aumentaram e nas crianças com DT, apenas o kit 2 aumentou as interações. Assim, é preciso ter em conta que a disponibilização dos kits pode aumentar as interações negativas com crianças, assim como pode fazer com que as crianças,

principalmente com PEA, se afastem dos pares, devido à quantidade de crianças que o procura, tal como verificado na disponibilização do kit 2.

Ainda relativamente à influência da disponibilização dos kits, no kit 1 na sala, no caso das crianças com DT, parece ter aumentado a frequência de brincadeira solitária e em grupo. Porém, nas crianças com PEA parece ter promovido o brincar paralelo, o que pode ser justificado pelas crianças necessitarem de estar mais próximas para utilizarem os objetos do kit, ao mesmo tempo que observam e se interessam pelas brincadeiras dos pares. Por outro lado, a disponibilização dos recursos do kit 2 no recreio, parece ter tido influência negativa na brincadeira social das crianças com DT, sendo que no caso das crianças com PEA, aumentou o brincar solitário e paralelo e diminuiu o brincar em grupo, o qual já era praticamente inexistente.

Assim, as dificuldades das crianças com PEA, nas competências relacionadas com o brincar e na interação com as crianças, impedem que as crianças com PEA explorem de forma semelhante as potencialidades dos brinquedos que utilizam e usufruam de todos os benefícios de brincar, e mais especificamente, de brincar com os pares. Para além disso, as dificuldades nas competências relacionadas com o brincar influenciam o desenvolvimento de uma forma global (Eisele & Howard, 2012).

Assim, a intervenção precoce em crianças com PEA é de extrema importância, pois promove diversos benefícios que permanecem ao longo do tempo (Gadia et al., 2004). O brincar deve ser um objetivo na intervenção com crianças com PEA, pois promove oportunidades para o estabelecimento de interações sociais e comunicação com os outros. Para além disso, o brincar encontra-se bastante relacionado com a Intervenção Precoce, na medida em que o lúdico constitui um meio para a intervenção e terapia com crianças. Porém, mais importante que encarar o brincar como forma de desenvolver competências específicas, é necessário, na Intervenção Precoce, incentivar e promover o brincar, só pela atividade em si, e não tendo sempre em conta os objetivos a serem trabalhados, como ocorre frequentemente. Assim, é importante que os profissionais de Intervenção Precoce adquiram uma nova perspetiva acerca do brincar na criança.

Importa salientar a importância que os vários intervenientes desempenham na vida da criança, nomeadamente os pais, avós, educadores, profissionais, etc. Estas

peessoas tornam-se essenciais na criação de oportunidades para que as crianças com PEA possam usufruir dos benefícios do brincar. Assim, deve-se incentivar a brincadeira entre pais e filhos, não só para estimular a aquisição de determinadas competências específicas, como também para fomentar a relação entre estas e os adultos que a rodeiam e para que explorem a imaginação, criatividade e que sejam crianças felizes. Os educadores são também importantes no apoio para que as crianças com PEA se envolvam com os outros na sala (Wong & Kasari, 2012), bem como na interpretação das tentativas de interação nas crianças com necessidades especiais e promoção de oportunidades de interação entre estas crianças e os pares (Luttrupp & Granlund, 2010).

Para além disso, a inclusão das crianças com PEA em contextos educativos inclusivos facilita a aprendizagem de competências relacionadas com o brincar e competências sociais, através da criação de oportunidades de interagir com os pares com DT (Hampshire & Hourcade, 2014). Os pares com DT são capazes de apoiar estas crianças com PEA, como foi possível observar, e mostrar, de uma forma natural, formas alternativas de brincadeira e exploração de brinquedos.

Porém, é necessário ter em consideração que o brincar é uma área de expressão pessoal das crianças (Eisele & Howard, 2012), e por isso, o adulto não pode ser demasiado intrusivo e condicionar o comportamento das mesmas. Por outro lado, é fundamental compreender que as crianças com PEA apresentam padrões de brincadeira, que devem ser analisados para além das dimensões sociais e cognitivas (Wolfberg, 2004). Assim, a criança com PEA não deve ser encarada somente pela dificuldade na aquisição de determinadas competências, mas sim como uma criança com capacidades e formas diferentes de aprender (Volkmar et al., 2004).

No entanto, é necessário abordar as limitações do estudo, nomeadamente o facto de ter sido aplicado a poucos participantes, apesar de neste estudo não se pretender generalizar a população de crianças com PEA e DT, mas sim caracterizar as crianças da amostra. Para além disso, outro aspeto que pode ter condicionado o comportamento das crianças é a presença da observadora e a utilização de câmaras de filmar, pois estas podem ter ficado inibidas, ou por outro lado, demasiado expansivas tendo em conta o que seriam numa situação comum.

Torna-se necessário a elaboração de outros estudos para complementar a informação, devido também à falta de investigações que analisem a brincadeira no contexto exterior e a comparem com o contexto interior, que também foi referido como importante por Fallon e MacCobb (2013).

Assim, para concluir, este estudo permitiu adquirir uma nova forma de encarar o brincar, que se repercutiu diretamente com a minha atividade profissional enquanto psicomotricista. Ao intervir em contexto educativo e familiar, para além de apoiar as crianças durante as brincadeiras com os outros nestes contextos, torna-se também essencial insistir com os pais e educadores sobre a importância de aumentar o tempo de brincadeira e de brincarem com eles, devido à influência desta atividade no desenvolvimento da criança.

BIBLIOGRAFIA

- Alderson, P. (2005). Designing ethical research with children. In A. Farrel (Ed.), *Ethical research with children* (pp. 27-36). Berkshire: Open University Press. Retirado em setembro de 2018 de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=KvdDBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=ethical+research+children&ots=4cMWgHLaJA&sig=jcyDicSg5JERFx-kFo33eBUXlrA&redir_esc=y#v=onepage&q=ethical%20research%20children&f=false
- Alderson, P. & Morrow, V. (2011). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook* (2nd ed.). London: SAGE Publications, Ltd. Retirado em setembro de 2018 de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=ozX2i1u71isC&oi=fnd&pg=PP1&dq=ethical+research+children&ots=WwG8qAXx5-&sig=OxDftgM3vzd-Dgk09epPbBNmYMY&redir_esc=y#v=onepage&q=ethical%20research%20children&f=false
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *DSM-5: Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5^o ed.). London: Association Psychiatric Publishing.
- Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81 (4), 489-506. Retirado em junho de 2018 de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0014402914563694>
- Belei, R. A., Gimenez-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N. & Matsumoto, P. H.V.R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, 30, 187-199. Retirado em agosto de 2018 de <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1770>.
- Besio, S. (2017). The need for play for the sake of play. In S. Besio, D. Bulgarelli and V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.), *Play development in children with disabilities* (pp. 9-52). Warsaw/Berlin: De Gruyter Open Ltd. Retirado em abril de 2018 de <https://www.degruyter.com/view/product/481126>.
- Birtwell, K. B., Willoughby, B. & Nowinski, L. (2016). Social, cognitive, and behavioral development of children and adolescents with Autism Spectrum Disorder. In C. J. McDougle (Ed.), *Autism Spectrum Disorder* (pp. 19-27). New

- York: Oxford University Press. Retirado em abril de 2018 de <https://books.google.pt/books?id=G1Q2CwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=autism&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwib1pealZbdAhVCTBoKHYYtgCVYQ6AEIPDAD#v=onepage&q=autism&f=false>
- Bodrova, E. & Leong, D. J. (2005). The importance of play: Why children need to play. *Early Childhood Today*, 20 (1), 6-7. Retirado em setembro de 2017 de https://www.researchgate.net/publication/234633527_The_Importance_of_Play_Why_Children_Need_to_Play.
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: Intervenções psicoeducacionais. *Rev. Bras. Psiquiatr.*, 28 (Supl I), S47-S53. Retirado em junho de 2018 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462006000500007&script=sci_abstract&tlng=pt
- Campelo, L. D., Lucena, J. A., Lima, C. N., Araújo, H. M. M., Viana, L. G. O., Veloso, M. M. L., Correia, P. I. F. B. & Muniz, L. F. (2009) Autismo: Um estudo de habilidades comunicativas em crianças. *Rev. CEFAC*, 11 (4), 598-606. Retirado em junho de 2018 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462009000800008&script=sci_abstract&tlng=pt
- Casby, M. W. (2003). Developmental assessment of play: A model for early intervention. *Communication Disorders Quarterly*, 24 (4), 175–183. Retirado em outubro de 2017 de <http://www.indiana.edu/~cogdev/labwork/assessmentofplay.pdf>
- Chenhall, R. H. (2005). Integrative strategic performance measurement systems, strategic alignment of manufacturing, learning and strategic outcomes: An exploratory study. *Accounting, Organizations and Society*, 30 (5), 395-422. Retirado em outubro de 2018 de https://ac.els-cdn.com/S0361368204000662/1-s2.0-S0361368204000662-main.pdf?_tid=1f0c076f-8e40-4422-b6c8-3566967cb205&acdnat=1538736339_304fbd4de63d07997f0766086cbbd777
- Christensen, P. & James, A (2008). Introduction: Researching children and childhood cultures of communication. In P. Christensen, & A., James (Eds), *Research with children: Perspectives and practices* (2nd ed.). New York: Routledge. Retirado em outubro de 2018 de <https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=MIZOj92>

Nsqsc&oi=fnd&pg=PP1&dq=Research+with+children:+Perspectives+and+practices&ots=-xndYsxOHH&sig=FhcdGPWxs333jqy430B4_stCisI&redir_esc=y#v=onepage&q=Research%20with%20children%3A%20Perspectives%20and%20practices&f=false

- Coolahan, K. C., Fantuzzo, J., Mendez, J. & McDermott, P. (2000). Preschool peer interactions and readiness to learn: Relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *Journal of Educational Psychology*, 92, 458-465. Retirado em maio de 2018 de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.885.8435&rep=rep1&type=pdf>
- Cordazzo, S. T. D., Westphal, J. P., Tagliari, F. B., Vieira, M. L. & Oliveira, A. M. F. (2008). Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 427-438. Retirado em outubro de 2017 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712008000300014
- Doody, K. R. & Mertz, J. (2013). Preferred play activities of children with Autism Spectrum Disorder in Naturalistic Settings. *North American Journal of Medicine and Science*, 6 (3), 128-133. Retirado em julho de 2018 de http://www.najms.bwphost.com/index.php/n_a_j_med_sci_2013_6_3/article/viewFile/14/26
- Eisele, G. & Howard, J. (2012). Exploring the presence of characteristics associated with play within the ritual repetitive behaviour of autistic children. *International Journal of Play*, 1 (2), 139–150. Retirado em outubro de 2017 de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21594937.2012.692202?journalCode=rijp20>
- Fallon, J. & MacCobb, S. (2013). Free play time of children with learning disabilities in a noninclusive preschool setting: An analysis of play and nonplay behaviours. *British Journal of Learning Disabilities*, 41 (3), 212-219. Retirado em julho de 2018 de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bld.12052>
- Farrel, A. (2005). Ethics and research with children. In A. Farrel (Ed.), *Ethical research with children* (pp. 1-14). Berkshire: Open University Press. Retirado em setembro de 2018 de <https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=KvdDBgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=ethical+research+children&ots=4cMWgHLAJA&sig=jcyDi>

cSg5JERFx-kFo33eBUXlrA&redir_esc=y#v=onepage&q=ethical%20research%20children&f=false

Figueiredo, M., Gatinho, A., Torres, N., Pinto, A., Santos, A. J. & Veríssimo, M. (2015). Representações de vinculação e qualidade do brincar interativo em crianças em idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 33 (3), 335-345. Retirado em novembro de 2017 de <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/1007>

Fylan, F. (2005). Semi-structured interviewing. In J. Miles & P. Gilbert (Eds.), *A handbook of research methods for clinical and health psychology* (pp. 65-77). New York: Oxford University Press. Retirado em agosto de 2018 de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=kmZ3Yt5pY0YC&oi=fnd&pg=PA65&dq=semi-structured+interviews&ots=US1nXxIGBF&sig=fzUD-mPiKD2jJWmcWENweOikLC4&redir_esc=y#v=onepage&q=semi-structured%20interviews&f=false

Folstein, S. E. (2006). The clinical spectrum of autism. *Clinical Neuroscience Research*, 6, 113-117. Retirado em julho de 2018 de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S156627720600017X>

Gadia, C. A., Tuchman, R. & Rotta, N. T. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, 80 (2), S83-S94. Retirado em junho de 2018 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0021-75572004000300011&script=sci_abstract&tlng=pt

Gerhardt, T. E., Ramos, I. C. A., Riquinho, D. L. & Santos, D. L. (2009). Unidade 4 – Estrutura do projeto de pesquisa. In T. E. Gerhardt & D. T. Silveira (Org.), *Métodos de pesquisa* (pp. 65-88). Porto Alegre: Editora da UFRGS. Retirado em agosto de 2018 de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=dRuzRyEIzmkC&oi=fnd&pg=PA9&dq=observa%C3%A7%C3%A3o+m%C3%A9todo&ots=92Rc_WhtNH&sig=Q8MpAVoiPt6xSIBvCNGmLTrBuVI&redir_esc=y#v=onepage&q=observa%C3%A7%C3%A3o%20m%C3%A9todo&f=false

Ginsburg, K. R., the Committee on Communications & the Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*,

119 (1), 182-191. Retirado em dezembro de 2017 de
<http://pediatrics.aappublications.org/content/119/1/182>

Gotham, K., Bishop, S. L. & Lord, C. (2011). Diagnosis of Autism Spectrum Disorders. In D. G. Amaral, G. Dawson, & D. H. Geschwind (Eds.), *Autism Spectrum Disorders* (pp. 30-43). New York: Oxford University Press. Retirado em julho de 2018 de <https://books.google.pt/books?id=Prf0InCqQS0C&printsec=frontcover&dq=autism&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwib1pea1ZbdAhVCTBoKHYtgCVYQ6AEIJzAA#v=onepage&q=autism&f=false>

Graham, A., Powell, M. A. & Taylor, N. (2015). Ethical research involving children: Putting the evidence into practice. *Family Matters*, 96, 23-28. Retirado em setembro de 2018 de <https://aifs.gov.au/publications/family-matters/issue-96/ethical-research-involving-children>

Graham, A., Powell, M. A., Taylor, N., Anderson, D. & Fitzgerald, R. (2013). *Ethical Research Involving Children*. Florence: UNICEF Office of Research – Innocenti. Retirado em setembro de 2018 de <https://childethics.com/>

Grether, J. K. (2006). Epidemiology of autism: Current controversies and research directions. *Clinical Neuroscience Research*, 6 (3-4), 119-126. Retirado em julho de 2018 de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1566277206000181>

Hamm, E. M., Mistrett, S. G. & Ruffino, A. G. (2006). Play outcomes and satisfaction with toys and technology of young children with special needs. *Journal of Special Education Technology*, 21 (1), 29-35. Retirado em junho de 2018 de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38092751/Research-regarding-assistive-technology.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1536876758&Signature=w16wWqvt1%2BVFQLMkzT5Pw2ZIQHM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DAssistive_technology_and_literacy_learni.pdf#page=30

Hampshire, P. K. & Hourcade, J. J. (2014). Teaching play skills to children with autism using visually structured tasks. *TEACHING Exceptional Children*, 46 (3), 26-31.

Retirado em maio de 2018 de

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/004005991404600303>

Hoyte, F., Degotardi, S. & Torr, J. (2015). What it is all about: Topic choices in young children's play. *International Journal of Play*, 4 (2), 136-148. Retirado em março de 2018 de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21594937.2015.1060566?journalCode=rijp20>

Jarrold, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. *Autism*, 7 (4), 379–390. Retirado em outubro de 2017 de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362361303007004004>

Kangas, S., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012) Alone and in a group: Ethnographic research on autistic children's play. *International Journal of Play*, 1 (1), 37-50. Retirado em outubro de 2017 de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21594937.2012.656920>

Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, 28 (Supl I), S3-S11. Retirado em junho de 2018 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002

Kuschner, D. (2012). What is the state of play?. *International Journal of Play*, 1 (1), 103-104. Retirado em novembro de 2017 de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21594937.2012.655478>

Lam, Y. G. & Yeung, S. S. (2012). Cognitive deficits and symbolic play in preschoolers with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6 (1), 560-564. Retirado em julho de 2018 de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946711001425>

Lapan, S. D., Quartaroli, M. T. & Riemer, F. J. (2012). *Qualitative research: An introduction to methods and designs*. San Francisco: Jossey-Bass. Retirado em outubro de 2018 de <https://books.google.pt/books?id=m509ra2MVogC&printsec=frontcover&dq=quali>

tative+research&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwjT8Jze3O_dAhVGUBoKHdC
2AKIQ6AEIKDAA#v=onepage&q=qualitative%20research&f=false

- Lester, S. & Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. The Netherlands: The Bernard van Leer Foundation. Retirado em agosto de 2018 de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED522537.pdf>
- Libby, S., Powell, S., Messer, D. & Jordan, R. (1998). Spontaneous play in children with autism: A reappraisal. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28 (6), 487-497. Retirado em julho de 2018 de https://www.researchgate.net/publication/13357481_Spontaneous_Play_in_Children_with_Autism_A_Reappraisal
- Lifter, K., Foster-Sanda, S., Arzamarski, C., Briesch, J. & McClure, E. (2011). Overview of play: Its uses and importance in early intervention/early childhood special education. *Infants & Young Children*, 24 (3), 225–245. Retirado em outubro de 2017 de https://journals.lww.com/iyjournal/Fulltext/2011/07000/Overview_of_Play_Its_Uses_and_Importance_in_Early.2.aspx
- Longhurst, R. (2016). Semi-structured interviews and focus groups. In N. Clifford, M. Cope, T. Gillespie & S. French, *Key methods in geography* (3rd ed., pp. 143-156). Retirado em agosto de 2018 de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=7hcFDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA143&dq=semi-structured+interviews&ots=TCNPwr2UeD&sig=3edVqpmWkq9jIatFM9A9nt2xWpA&redir_esc=y#v=onepage&q=semi-structured%20interviews&f=false
- Luttrupp, A. & Granlund, M. (2010). Interaction – it depends – a comparative study of interaction in preschools between children with intellectual disability and children with typical development. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12 (3), 151-164. Retirado em julho de 2018 de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15017410903175677>
- Luyster, R. J., Kadlec, M. B., Carter, A. & Tager-Flusberg, H. (2008). Language assessment and development in toddlers with Autism Spectrum Disorders. *J Autism*

- Dev Disord, 38 (8), 1426-1438. Retirado em junho de 2018 de
<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10803-007-0510-1>
- Mandell, D. S., Ittenbach, R. F., Levy, S. E. & Pinto-Martin, J. A. (2007). Disparities in diagnoses received prior to a diagnosis of Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord*, 37 (9), 1795-1802. Retirado em junho de 2018 de
<https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10803-006-0314-8>
- McNabb, D. E. (2010). *Research methods for political science: Quantitative and qualitative approaches* (2nd ed). New York: M.E. Sharpe. Retirado em outubro de 2018 de https://books.google.pt/books?id=8PJYznDXQIcC&pg=PA96&dq=exploratory+research&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwjrs_OKju_dAhVhsosKHTzfCX4Q6AEIRTAE#v=onepage&q=exploratory%20research&f=false
- Miller, T. & Bell, L. (2012). Consenting to what? Issues of access, gate-keeping and ‘informed’ consent. In T. Miller, M. Birch, M. Mauthner & J. Jessop (Eds.), *Ethics in qualitative research* (pp. 61-75). London: SAGE Publications Ltd. Retirado em setembro de 2018 de https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=7gRUID9wPgUC&oi=fnd&pg=PA61&dq=dilemmas+of+informed+consent&ots=hBIQ46LTzs&sig=bqPODSbqok15VYAbqW0Lr_P1n8I&redir_esc=y#v=onepage&q=dilemmas%20of%20informed%20consent&f=false
- Milteer, R. M., Ginsburg, K. R., Council on communications and media and Committee on psychosocial aspects of child and family health & Mulligan, D. (2012). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129 (1), e204-e215. Retirado em outubro de 2017 de
<http://pediatrics.aappublications.org/content/129/1/e204>
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's Geographies*, 6 (1), 49-61. Retirado em setembro de 2018 de
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14733280701791918>

- Panksepp, J. (2007). Can play diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain?. *J Can Acad Child Adolesc Psychiatry*, 16 (2), 57-66. Retirado em novembro de 2017 de https://www.researchgate.net/publication/5460732_Can_PLAY_diminish_ADHD_and_facilitate_the_construction_of_the_social_brain
- Pellis, S. M., Pellis, V. C. & Bell, H. C. (2010). The function of play in the development of the social brain. *American Journal of Play*, 2 (3), 278-296. Retirado em abril de 2018 de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069225.pdf>
- Pinheiro, E. M., Kakehashi, T. Y. & Angelo, M. (2005). O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, 13 (5), 717-722. Retirado em agosto de 2018 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692005000500016
- Pinto, G. U. & Góes, M. C. R. (2006). Deficiência mental, imaginação e mediação social: Um estudo sobre o brincar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, 12 (1), 11-28. Retirado em outubro de 2017 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt
- Queiroz, N. L. N., Maciel, D. A. & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: Um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia*, 6 (34), 169-179. Retirado em novembro de 2017 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2006000200005&script=sci_abstract&tlng=pt
- Rapin, I. (2011). Introduction: Autism turns 65: A neurologist's bird's eye view. In D. G. Amaral, G. Dawson, & D. H. Geschwind (Eds.), *Autism Spectrum Disorders* (pp. 3-14). New York: Oxford University Press. Retirado em julho de 2018 de <https://books.google.pt/books?id=Prf0InCqQS0C&printsec=frontcover&dq=autism&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwib1pea1ZbdAhVCTBoKHYtgCVYQ6AEIJzAA#v=onepage&q=autism&f=false>
- Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F. & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Rev. Humanidades*,

- 23 (2), 176-180. Retirado em abril de 2018 de
http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20_vygotsky.pdf
- Roopnarine, J. L. (2012). What is the state of play?. *International Journal of Play*, 1 (3), 228-230. Retirado em janeiro de 2018 de
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21594937.2012.735452>
- Rubin, K.H. (2001). *The play observation scale (POS)*. Center for children, Relationship, and Culture. University of Maryland. Retirado em setembro de 2017 de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.657.7522&rep=rep1&type=pdf>
- Russ, S. W. (2003). Play and creativity: Developmental issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (3), 291-303. Retirado em abril de 2018 de
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313830308594>
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S. & Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *J Autism Dev Disor*, 37, 1024–1039. Retirado em outubro de 2017 de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10803-006-0240-9>
- Rutter, M. (2005). Aetiology of autism: Findings and questions. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49 (Pt 4), 231-238. Retirado em julho de 2018 de
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2788.2005.00676.x>
- Rutter, M. (2011). Autism Spectrum Disorders: Looking backward and looking forward. In D. Amaral, G. Dawson, & D. Geschwind (Eds.), *Autism Spectrum Disorders* (pp. 17-29). New York: Oxford University Press. Retirado em julho de 2018 de <https://books.google.pt/books?id=Prf0InCqQS0C&printsec=frontcover&dq=autism&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwib1pealZbdAhVCTBoKHytgCVYQ6AEIJzAA#v=onepage&q=autism&f=false>
- Santana, M. L. S., Purificação, M. M., Teperino, A. P. P., Taceli, I. C. & Pessoa, M. T. R. (2016). O brincar como elemento de inclusão escolar de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista (TEA). *Interfaces da Educ.*, 7 (19), 48-65.

- Retirado em outubro de 2017 de
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1061>
- Siraj-Blatchford, I. (2009). Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective. *Educational & Child Psychology*, 26 (2), 77-89. Retirado em outubro de 2017 de
<http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2223&context=sspapers>
- Sobo, E. J. (2014). Play's relation to health and well-being in preschool and kindergarten: A Waldorf (Steiner) education perspective. *International Journal of Play*, 3 (1), 9-23. Retirado em novembro de 2017 de
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/21594937.2014.886102>
- Souza, J., Kantorski, L. P. & Luis, M. A. V. (2011). Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. *Revista Baiana de Enfermagem*, 25 (2), 221-228. Retirado em agosto de 2018 de
<https://portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/5252/4469>
- Teixeira, C. e Tomás, C. (2012). Direitos das crianças com deficiência: contributos para discutir a educação inclusiva. In I. Sanches, M. Costa, A. Mota e A. Santos (Org.). *Para uma educação inclusiva: dos conceitos às práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Tekin, G. & Tekin, A. K. (2007). Meanings of child's play according to turkish early childhood educators: A phenomenological study. *Journal of Instructional Psychology*, 34 (4), 207-213. Retirado em outubro de 2017 de
<https://search.proquest.com/openview/a200f4cb9862047314e7942d389e69c5/1.pdf?pq-origsite=gscholar&cbl=48173>
- Tomás, C. (2007). “Participação não tem idade” Participação das crianças e cidadania da infância. *Revista Contexto & Educação*, 22 (78), 45-68. Retirado em outubro de 2018 de
<https://revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1065/0>
- Towler, K. (2017). Children's right to play, whoever they are, wherever they are. The play rights of children and young people with disabilities. In S. Besio, D. Bulgarelli

- & V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.), *Play development in children with disabilities* (pp. 53-57). Warsaw/Berlin: De Gruyter Open Ltd. Retirado em abril de 2018 de <https://www.degruyter.com/view/product/481126>
- UNICEF (1990). Resolução da Assembleia da República n.º 20/90 de 12 de setembro. Convenção sobre os direitos da criança. UNICEF: Nova Iorque. Retirado em abril de 2018 de http://www.pgdlisboa.pt/leis/lei_mostra_articulado.php?nid=1894&tabela=leis
- Volkmar, F. R., Lord, C., Bailey, A., Schultz, R. T. & Klin, A. (2004). Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (1), 135-170. Retirado em junho de 2018 de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1046/j.0021-9630.2003.00317.x>
- Vygotsky, L. S. (2016). Play and its role in the mental development of the child. *International Research in Early Childhood Education*, 7 (2), 3-25. Tradução de Nikolai Veresov (Australia) e Myra Barrs (United Kingdom) em 2015. Retirado em abril de 2018 de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1138861.pdf>
- Wetherby, A. M. (2006). Understanding and measuring social communication in children with Autism Spectrum Disorders. In T. Charman & W. Stone (Eds.), *Social & communication development in Autism Spectrum Disorders: Early identification, diagnosis & intervention* (pp. 3-30). New York: The Guilford Press. Retirado em julho de 2018 de https://books.google.pt/books?id=bvGo-UleAYMC&printsec=frontcover&dq=Social+%26+communication+development+in+autism+spectrum+disorders&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwjAuc65vI_dAhUp4YUKHeiiCe8Q6AEIJzAA#v=onepage&q=Social%20%26%20communication%20development%20in%20autism%20spectrum%20disorders&f=false
- Wong, C. & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Autism Dev Disord*, 42, 2152–2161. Retirado em outubro de 2017 de <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10803-012-1467-2>

- Wood, E. A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22 (1), 4-18.
Retirado em maio de 2018 de
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09669760.2013.830562>
- Wood, E. & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum* (2nd ed.). California: SAGE Publications Inc. Retirado em abril de 2018 de
https://books.google.pt/books?id=zIWfkIvBB70C&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Wolfberg, P. J. (2004). Guiding children on the autism spectrum in peer play: Translating theory and research into effective and meaningful practice. *The journal of developmental and learning disorders*, 8, 7-23. Retirado em outubro de 2017 de
https://www.researchgate.net/profile/Morton_Gernsbacher/publication/241375928_Language_is_More_than_Speech_A_Case_Study/links/53d3539f0cf220632f3ccb75/Language-is-More-than-Speech-A-Case-Study.pdf#page=9
- Zwaigenbaum, L. (2011). Screening, risk, and early identification of Autism Spectrum Disorders. In D. Amaral, G. Dawson, & D. Geschwind (Eds.), *Autism Spectrum Disorders* (pp. 75-89). New York: Oxford University Press. Retirado em julho de 2018 de <https://books.google.pt/books?id=Prf0InCqQS0C&printsec=frontcover&dq=autism&hl=pt-PT&sa=X&ved=0ahUKEwib1pea1ZbdAhVCTBoKHytgCVYQ6AEIJzAA#v=onepage&q=autism&f=false>

ANEXOS

Anexo A – Cartas de apresentação do estudo aos Jardins de Infância



Ex. Senhor

Data: 27/09/2017

Assunto: Pedido de autorização de realização de um estudo com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)

Declara-se que Melissa Vieira é estudante do 2º ano do Curso de Mestrado em Intervenção Precoce da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e que no âmbito do referido mestrado se propõe realizar um estudo relacionado com a temática: *O brincar de crianças em idade pré-escolar com PEA*. O estudo procura responder a duas questões centrais:

1. Quais as características dos comportamentos de brincadeira das crianças com PEA nos contextos educativos?
 - 1.1. Quais as modalidades de brincadeira apresentadas pelas crianças com PEA no contexto educativo?
 - 1.2. Quais os brinquedos que as crianças com PEA utilizam nas suas brincadeiras?
 - 1.3. Como é que as crianças com PEA utilizam os brinquedos existentes nos contextos educativos?
 - 1.4. Como se caracterizam as interações estabelecidas entre as crianças com PEA e os seus pares com desenvolvimento típico durante os momentos de brincadeira?
2. Quais as semelhanças e diferenças existentes entre os comportamentos de brincadeira apresentados pelas crianças com PEA e os dos seus pares com desenvolvimento típico?

Considerando as duas questões de investigação colocadas o estudo procura: (i) caracterizar o modo como as crianças com PEA brincam e (ii) identificar as semelhanças e diferenças existentes entre o modo como brincam as crianças com PEA e os seus pares com desenvolvimento típico.

Em termos metodológicos pretende-se desenvolver um estudo de natureza qualitativa. Prevê-se que a investigação se inicie em outubro de 2017 e esteja concluída em janeiro de 2018. Os participantes neste estudo serão as crianças com PEA e crianças com desenvolvimento típico em idade pré-escolar, e os seus encarregados de educação e docentes que com elas trabalham. O estudo implica o recurso às seguintes técnicas de recolha de dados:

- i) pesquisa documental: análise de documentos do processo individual das crianças para uma breve caracterização das suas capacidades e dificuldades;
- ii) Observação direta em oito momentos que envolvam situações de brincadeira com crianças com PEA: em sala de atividades e no exterior;

- iii) Entrevistas semiestruturadas: realizadas aos docentes que trabalham com as crianças com PEA, bem como aos encarregados de educação das crianças PEA no sentido de apurar as suas perceções sobre o brincar das crianças em estudo.

Aos encarregados de educação e professores será pedido por escrito a autorização com consentimento informado para participarem no presente estudo. Todos os procedimentos respeitarão os princípios éticos de investigação, isto é, será garantida a total confidencialidade e o anonimato de todos os participantes envolvidos no estudo, será solicitado o consentimento informado, como se afirmou antes, e mantido o segredo profissional.

Com o objetivo de garantir a impossibilidade de identificação dos participantes a cada participante será atribuído um código, que será conhecido apenas pela autora do estudo. Por outro lado, todos os dados recolhidos nos processos individuais constituem segredo profissional e o seu uso será exclusivamente para efeitos da realização do presente estudo.

Se for considerado oportuno pelos participantes, os resultados do estudo realizado podem ser partilhados com os participantes que o desejarem.

A realização do estudo tem a orientação da professora Maria Clárisse Alexandrino Nunes da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Considera-se que a realização deste estudo contribui para se conhecer as modalidades de brincadeira e a utilização de brinquedos em crianças com PEA nos contextos educativos, comparativamente com os seus pares com desenvolvimento típico. Este conhecimento permitirá aos profissionais adequar melhor as práticas educativas junto destas crianças.

Entende-se que a Melissa Vieira tem o perfil adequado para desenvolver este estudo.

Lisboa, 27 de setembro de 2017


Clárisse Nunes
(Professora Orientadora do estudo)



Anexo B – Consentimento informado para os Jardins de Infância



Exmo. Sr.
Diretor/Coordenador:

Maria Clárisse Alexandrino Nunes, enquanto orientadora da dissertação de Melissa Vieira, no âmbito do Mestrado em Intervenção Precoce, na Escola Superior de Educação de Lisboa, vem por este meio solicitar a colaboração da vossa instituição na permissão de recolha de dados juntos de crianças e de educadora.

A estudante Melissa Vieira deverá realizar um trabalho de componente teórico-prática com uma forte dimensão de trabalho de campo. Nesse trabalho será necessário recolher dados que permitam: (i) caracterizar o modo como as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) brincam; e (ii) identificar as semelhanças e diferenças existentes entre o modo como as crianças com PEA e os seus pares com desenvolvimento típico brincam.

Solicitamos permissão para pedir a participação no estudo de 6 crianças e as respetivas famílias e educadoras de infância, necessariamente, seguindo os procedimentos da livre participação e consentimento informado.

A realização deste trabalho contribuirá para a formação da mestranda Melissa Vieira. Os dados recolhidos podem, se for no melhor interesse das crianças e das famílias, serem devolvidos às famílias e aos profissionais que trabalham com as crianças (com devida autorização da família).

Adicionalmente, pedimos autorização para: (i) consultar o processo das crianças para caracterizar os seus gostos e interesses, (ii) observar as mesmas a brincar e, se possível, filmar esses momentos e (iii) realizar uma entrevista aos pais e educadora de infância. Após a realização da dissertação, o vídeo será destruído e pode ser facultado aos pais.

Atenciosamente,

A professora orientadora do estudo:

Assinatura dos pais:

A mestranda:

Data: ___ / ___ / ___

Anexo C – Consentimento informado aos pais



Consentimento informado

Eu, _____ (nome)
concordo em participar no estudo que tem como objetivos: caracterizar o modo como as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) brincam e identificar as semelhanças e diferenças existentes entre o modo como as crianças com PEA e os seus pares com desenvolvimento típico brincam.

No âmbito da minha participação e do meu educando:

- Compreendo que tenho o direito de colocar, agora ou durante o desenvolvimento do estudo, qualquer questão acerca do mesmo;
- Afirmando que me informaram acerca dos procedimentos metodológicos;
- Compreendi que o meu anonimato e confidencialidade será sempre protegido e que nenhum nome ou outros detalhes identificativos serão divulgados;
- Compreendo que sou livre de desistir do estudo a qualquer momento;

Poderão ser recolhidas imagens ou registos-vídeo e todos os registos serão usados estritamente para a concretização deste estudo. Os vídeos são destruídos após o término da investigação e posso ter uma cópia se solicitar. A equipa de investigação não antecipa quaisquer riscos associados à minha participação neste estudo e não há custos envolvidos.

Em suma, declaro que entendi os objetivos e benefícios da minha participação e concordo, voluntariamente, participar neste projeto de investigação.

Assinatura do participante

Assinatura do autor do estudo

(contacto telefónico: 919989489)

Data:...../...../.....|

Anexo D – Fotografias dos materiais dos kits



Figura D1. Massa gelatinosa com esferovite (kit 1)



Figura D2. Slime (kit 1)



Figura D3. Puzzle de cubos (kit 1)



Figura D4. Puzzle de 12 peças (kit 1)



Figura D5. Dominó de texturas (kit 1)



Figura D6. Legos (kit 1)



Figura D7. Blocos de madeira (kit 1)



Figura D8. Cesto de comidas (kit 1)



Figura D9. Materiais de cabeleireiro (kit 1)



Figura D10. Boneco de bebé (kit 1)



Figura D11. Materiais de médico (kit 1)



Figura D12. Materiais de cozinha (kit 1)



Figura D13. Faca, garfo, copo e prato (kit 1)



Figura D14. Materiais do kit 2

Anexo E – Tabela síntese dos vídeos

Tabela síntese dos vídeos		Crianças com DT						Crianças com PEA					
		JI-A		JI-B				JI-A		JI-B			
		J.		J.P.		F.		C.		L.		M.	
		Vídeo	Tempo	Vídeo	Tempo	Vídeo	Tempo	Vídeo	Tempo	Vídeo	Tempo	Vídeo	Tempo
Sem kit	Interior	J11	13'13''	JPI1	13'57''	F11	20'	C11	8'21''	LI1	20'01''	MI1	8'28''
		J12	18'27''	JPI2	20'01''	F12	15'40''	C12	8'06''	LI2	10'41''	MI2	11'55''
	Exterior	JE1	10'03''	JPE1	10'42''	FE1	10'	CE1	13'09''	LE1	7'36''	ME1	10'
		JE2	10'	JPE2	9'59''	FE2	10'24''	CE2	10'03''	LE2	10'15''	ME2	7'43''
Com kit	Interior	JIK1	10'04''	JPIK1	6'06''	FIK1	10'	CIK1	5'37''	LIK1	10'	MIK1	10'
		JIK2	11'47''	JPIK2	10'19''	FIK2	9'	CIK2	10'11''	LIK2	10'01''	MIK2	10'
	Exterior	JEK1	8'26''	JPEK1	9'59''	FEK1	10'13''	CEK1	10'	LEK1	9'04''	MEK1	9'04''
		JEK2	5'	JPEK2	9'32''	FEK2	7'19''	CEK2	7'01''	LEK2	10'	MEK2	10'
Nº. vídeos		8		8		8		8		8		8	
Tempo total		87 min (1h27m)		90 min e 35 seg (1h30m35s)		92 min e 36 seg (1h32m36s)		72 min e 28 seg (1h12m28s)		87 min 38 seg (1h27m38s)		77 min e 10 seg (1h17m10s)	

Anexo F – Guião da entrevista às educadoras



GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA

Objetivos gerais:

- Caracterizar as brincadeiras em que a criança com PEA e os seus pares com DT se envolvem;
- Identificar os brinquedos que a criança com PEA e os seus pares com DT utilizam nas suas brincadeiras no jardim de infância;
- Identificar as semelhanças e diferenças existentes entre o brincar das crianças com PEA e os seus pares com DT.

Blocos	Objetivos	Indicações para formulação do questionário
I Enquadramento da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar os conteúdos da entrevista; - Motivar o entrevistado; - Legitimar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar informações sobre os objetivos do trabalho, explicando o que se pretende inferir. - Solicitar a colaboração do entrevistado, justificando o valor da sua contribuição para o estudo. - Pedir autorização para gravar a entrevista, assegurando o anonimato do entrevistado.
II Características das brincadeiras da criança com PEA e DT	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as brincadeiras em que a criança com PEA e com DT se envolvem; - Averiguar o tempo de permanência na atividade das crianças com PEA e DT; - Conhecer a perceção da educadora acerca das semelhanças e diferenças existentes as crianças com PEA e DT, relativamente ao brincar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode descrever de que forma a criança com PEA costuma brincar? E a que é que habitualmente ela costuma brincar na sala de atividades e no recreio? E a criança com DT? (a que esteve envolvida no estudo) • Quais são as brincadeiras preferidas dela? E as da criança com DT? • Onde é que ela costuma brincar? E a criança com DT? • Com quem é que ela costuma brincar? e a criança com DT? • Quanto tempo costuma permanecer na mesma brincadeira? E a criança com DT? • Na sua opinião quais as semelhanças e as diferenças existentes entre as brincadeiras em que a criança com PEA se envolve e as dos seus colegas com desenvolvimento típico?

<p>III Brinquedos utilizados pelas crianças</p>	<p>- Identificar os brinquedos usados pela criança com PEA e pela criança com DT</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pode descrever quais os brinquedos com que a criança com PEA costuma brincar? E a criança com DT? • Quais são os brinquedos preferidos da criança? E a criança com DT? • Quais os que a criança com PEA mais utiliza na sala de atividades? E no recreio? E a criança com DT?
<p>IV Conclusão da entrevista</p>	<p>- Conhecer as dúvidas existentes acerca da entrevista;</p> <p>- Concluir a entrevista, agradecendo a colaboração;</p>	<p>- Para terminar, gostaria de saber se tem alguma dúvida ou se pretende acrescentar alguma ideia que não tenha sido referida ao longo da entrevista?</p> <p>- Agradeço a colaboração e a disponibilidade, para a realização deste estudo. Informo que depois de transcrever a entrevista, se pretender, posso devolvê-la para confirmar se o registo corresponde às opiniões que desejava expressar.</p>

Anexo G – Guião de entrevista aos pais



GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA AOS PAIS

Objetivos gerais:

- Conhecer as perceções dos pais relativamente às características das brincadeiras em que o/a seu/sua filho/a com PEA/DT se envolve;
- Compreender como brincam os pais com o/a seu/sua filho/a com PEA/DT;
- Identificar os brinquedos que o/a filho/a com PEA/DT utiliza nas suas brincadeiras.

Blocos	Objetivos	Indicações para formulação do questionário
I Enquadramento da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar os conteúdos da entrevista; - Motivar o entrevistado; - Legitimar a entrevista. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dar informações sobre os objetivos do trabalho, explicando o que se pretende inferir. - Solicitar a colaboração do entrevistado, justificando o valor da sua contribuição para o estudo. - Pedir autorização para gravar a entrevista, assegurando o anonimato do entrevistado.
II Características das brincadeiras da criança com PEA/DT	<ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar as brincadeiras em que as crianças com PEA/DT se envolvem; - Averiguar o tempo de permanência na atividade das crianças com PEA/DT 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode descrever de que forma o/ a seu /sua filho/a costuma brincar? E a que é que habitualmente ele/ela costuma brincar? • Quais são as brincadeiras preferidas dele/dela? • Onde é que ele/ela costuma brincar? • Com quem é que ele/ela costuma brincar? • Quanto tempo costuma permanecer na mesma brincadeira? • Quanto tempo costuma brincar em média por dia em casa?
III Brincadeiras com os pais	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender como brincam os pais com o/a seu/sua filho/a com PEA/DT 	<ul style="list-style-type: none"> • Gostaria que falasse ainda um pouco sobre o modo como é que você costuma brincar com o/a seu/sua filho/a? • Em média quanto tempo costuma depender com o/a seu/sua filho/a nessa atividade?
IV Brinquedos utilizados	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os brinquedos usados pela criança com PEA/DT 	<ul style="list-style-type: none"> • Pode descrever quais os brinquedos com que o/a seu /sua filho/a costuma brincar? • Quais são os brinquedos preferidos do /a seu/sua filho/a? • Quais os que mais utiliza em casa?

<p>V Conclusão da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none">- Conhecer as dúvidas existentes acerca da entrevista;- Concluir a entrevista, agradecendo a colaboração;	<ul style="list-style-type: none">- Para terminar, gostaria de saber se tem alguma dúvida ou se pretende acrescentar alguma ideia que não tenha sido referida ao longo da entrevista?- Agradeço a colaboração e a disponibilidade, para a realização deste estudo. Informo que depois de transcrever a entrevista, se pretender, posso devolvê-la para confirmar se o registo corresponde às opiniões que desejava expressar.
--	--	--

Anexo H – Questionário sociodemográfico às educadoras



INSTITUTO
POLITÉCNICO
DE LISBOA



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

Questionário de caracterização sociodemográfica das educadoras de infância

Jl: _____

Este breve questionário pretende recolher dados que no âmbito da realização da dissertação do Curso de Mestrado em Intervenção Precoce da Escola Superior de Educação de Lisboa, com o seguinte título: *O brincar de crianças em idade pré-escolar com PEA*.

Garante-se a total confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. Agradeço a sua colaboração.

1. Género

Feminino

Masculino

2. Idade

3. Situação profissional

4. Experiência profissional

4.1. Geral

Anos de experiência						
0 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 10 anos	11 a 13 anos	14 a 16 anos	17 a 20 anos	21 ou mais

4.1. No jardim de infância atual

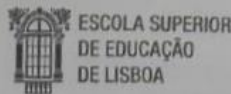
Anos de experiência						
0 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 10 anos	11 a 13 anos	14 a 16 anos	17 a 20 anos	21 ou mais

4.2. Experiência com crianças com PEA

Anos de experiência						
0 a 3 anos	4 a 6 anos	7 a 10 anos	11 a 13 anos	14 a 16 anos	17 a 20 anos	21 ou mais

Obrigado por responder a este questionário.

Anexo I – Questionário sociodemográfico aos pais



Questionário ao Encarregado de Educação

Caracterização sociodemográfica

Nome: _____

Este breve questionário pretende recolher dados que no âmbito da realização da dissertação do Curso de Mestrado em Intervenção Precoce da Escola Superior de Educação de Lisboa, com o seguinte título: *O brincar de crianças em idade pré-escolar com PEA*.

Garante-se a total confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos. Agradeço a sua colaboração.

1. Género

Feminino Masculino

2. Identificação do agregado familiar

Assinale com um X os membros do agregado familiar e indique a sua idade

	Pai	Mãe	Filho/a com NEE	Irmãos	Outro. Qual?
X					
Idade					

3. Estado Civil do Encarregado de Educação

Solteiro (a) Casado (a) / Em união de facto
 Divorciado (a) / Separado Viúvo (a)

4. Habilitações literárias do encarregado de educação

Assinale com um X o nível de escolaridade dos seguintes membros da família

	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	12º ano	Licenciatura	Mestrado	Outra
Pai							
Mãe							
Outro							

5. Situação laboral dos pais

5.1. Assinale com um X a situação laboral dos seguintes membros da família

Família	Empregado	Desempregado	Reformado	Emprego sazonal	Outro. Qual?
Pai					
Mãe					

5.2. Indique por favor a profissão dos membros da família

Família	Profissão
Pai	
Mãe	

Obrigada por responder a este questionário.

Anexo J – Exemplo da transcrição de um vídeo

Nome do vídeo		CIK2 (Vídeo de C. na sala com disponibilização do kit 1)
Intervenientes	Ativos	
	Passivos	
Local		Sala (garagem)
Tempo		10'11''
Caracterização/ Descrição das brincadeiras		<p>O C. sentado na garagem com a caixa do kit à sua frente, a esfregar as mãos uma na outra, enquanto as observa. Olha para o <i>slime</i> que está dentro do recipiente ao seu lado e toca-lhe com o indicador direito, cautelosamente, por um instante. Retira o dedo, esfrega-o com o polegar e na palma da mão esquerda, muito devagar, enquanto olha à sua volta. Olha novamente para o <i>slime</i>, toca novamente com o indicador direito por um instante, de forma cautelosa, e esfrega o dedo na palma da mão esquerda, muito devagar, enquanto olha para as mãos. Toca com o indicador direito no <i>slime</i>, enquanto olha, levanta o dedo um pouco e toca novamente. Retira a mão e esfrega o dedo na palma da outra mão. Olha novamente para o <i>slime</i>, toca com o polegar direito novamente, esfrega o dedo no polegar direito e na palma da mão esquerda (2 vezes). Inclina-se na direção do <i>slime</i>, ficando deitado para o lado direito, toca muito lentamente com o indicador e polegar em algo muito pequeno que está no chão e senta-se inclinado para o <i>slime</i> e à frente deste. Toca com o indicador esquerdo no <i>slime</i>, levanta ligeiramente o dedo, volta a tocar e retira o dedo. Esfrega-o com o polegar esquerdo, olha em volta e olha para o <i>slime</i>. Toca com o indicador direito, esfrega o dedo no polegar direito e na palma da mão esquerda, enquanto olha para os dedos à sua volta e para o <i>slime</i>. Toca com o indicador esquerdo três vezes, levantando pouco, sendo a terceira um toque mais profundo e demorado. Retira o dedo, esfrega-o no polegar direito, volta a colocar o dedo dentro do <i>slime</i>, mais vezes seguidas e mais profundamente. Para, esfrega o indicador no polegar esquerdo, esfrega as mãos, enquanto olha em volta. Olha novamente para o <i>slime</i>, toca com o indicador direito, diversas vezes, retira e observa o dedo. Volta a colocá-lo mais profundamente, retira-o e observa-o. Olha para a frente, enquanto inicialmente abana a cabeça na lateral e de forma pausada, esfrega as mãos e sorri. Inclina-se novamente para o <i>slime</i>, coloca o indicador esquerdo dentro do mesmo, por várias vezes seguidas. Levanta o indicador, esfrega-o no polegar esquerdo e esfrega as mãos, enquanto olha para a caixa. Aproxima-se da caixa, retira um tomate, e volta para o mesmo sítio (arrastando-se sentado). Coloca o tomate dentro do recipiente do <i>slime</i>, deixa-o ficar por instantes tira-o e observa-o, sempre muito atento (2 vezes). Coloca o</p>

tomate no chão, toca no *slime* com o indicador esquerdo, tira-o e esfrega-o no polegar esquerdo. Pega no tomate, coloca-o dentro do recipiente do *slime* (em cima do mesmo), deixa-o ficar por instantes e tira-o (2 vezes). Da segunda vez, deixa escapar o tomate das suas mãos. Apanha-o, eleva-o e deixa-o cair para acertar dentro do recipiente do *slime* mas sai para fora (2 vezes). Deixa-o cair a uma altura mais pequena e entra dentro do recipiente do *slime*. Coloca a mão direita em cima do tomate, retira, coloca a mão esquerda em cima do tomate e retira-o. Observa-o atentamente enquanto o roda e coloca-o no chão. Pega no recipiente com o *slime*, vira-o ao contrário, mas este não cai e volta a virar para cima. Volta a tentar que o *slime* caia, virando o recipiente ao contrário, mas este não cai. Coloca o indicador esquerdo dentro do *slime*. Vira-o de lado e coloca-o no chão. Mexe com o indicador e polegar esquerdos no *slime*. Pega no recipiente do *slime* e toca várias vezes no *slime* com o indicador direito. Pousa o recipiente do *slime* no chão, pega no tomate com a mão esquerda e coloca-o dentro do recipiente, em cima do *slime*. Faz pressão e roda o tomate em cima do *slime*. Retira o tomate, deixa-o cair a uma certa altura, mas este não entra dentro do recipiente. Pega no recipiente, vira o *slime* ao contrário e este cai. Toca no *slime* levemente com os dedos, olha para o recipiente do *slime* e troca de mão toca com a direita, desta vez com mais vigor. Agarra o *slime*, este cai-lhe para o chão, esfrega a mão que agarrou o *slime* (direita) nas calças. Puxa o *slime*, tenta retirá-lo do chão, mas não consegue, pois está preso. Tenta agarrar novamente e agarra-o. Observa-o, olha na direção da observadora e sorri. Coloca o *slime* no chão, esfrega a mão na outra enquanto olha em frente. Mexe no *slime* com a mão, apertando e largando, enquanto ora o observa, ora olha em frente. Pega no *slime* a olhar em frente, pega-o com as duas mãos e deixa-o cair no chão, olhando para o mesmo. Esfrega as mãos uma na outra, coloca a mão direita dentro do recipiente do *slime*, retira a mão, agarra-o e coloca-o no chão. Pega no *slime*, coloca-o dentro do recipiente e empurra-o para baixo com os indicadores. Vira o recipiente ao contrário, fazendo com que o *slime* cai no chão. Pega no *slime*, coloca-o dentro do recipiente, mas não entra e cai no chão. Tenta novamente, mas volta a cair no chão. Empurra o *slime* para dentro do recipiente, com este de lado no chão, e consegue. Vira o recipiente ao contrário, o *slime* cai, toca-lhe com as duas mãos alternadamente, (agarra e larga, toca com os dedos...). Tenta empurrar o *slime* para dentro do recipiente que está de lado no chão, mas desvia o olhar para a auxiliar e o menino que saem da sala. O *slime* cai, olha novamente para ele, toca no *slime*, agarra-o e coloca-o dentro do recipiente (desta vez, posicionado para cima), empurrando com os dedos. Vira o recipiente ao contrário, o *slime* cai, toca no *slime*, agarra-o, levanta-o do chão e deixa-o cair. Tenta colocá-lo no recipiente, mas este cai. Agarra e coloca-o dentro do recipiente. Vira o recipiente ao contrário, o *slime* cai, toca no *slime*, agarra-o, coloca-o dentro do recipiente e observa-o. Vira o recipiente ao contrário, o *slime* cai, mexe-o, agarra-o e deixa-o cair. Toca no *slime* utilizando os rebordos da caixa, voltada para baixo. Tenta empurrar o *slime* para dentro do recipiente, mas este cai. Pega-o novamente, coloca-o

	<p>dentro do recipiente, vira o recipiente ao contraio, o <i>slime</i> cai, agarra-o e deixa-o cair, toca-lhe com o rebordo do recipiente, pega-lhe, tenta colocá-lo na caixa. mas este cai. Tenta colocar novamente, mas não consegue. Tenta mais uma vez e consegue, pois apoia o recipiente no chão e empurra com os dedos para baixo. Vira o recipiente ao contraio, o <i>slime</i> cai, pega-lhe, tenta colocá-lo na caixa, mas este cai. Tenta colocar novamente, mas não consegue. Tenta mais uma vez e consegue. Desvia o olhar para a porta porque a educadora entra na sala. Empurra o <i>slime</i> para baixo com os dedos, vira o recipiente ao contrário, o <i>slime</i> cai, pega-lhe, tenta colocá-lo na caixa, mas este cai. Tenta mais uma vez e consegue. Vira o recipiente ao contrário, o <i>slime</i> cai, agarra o <i>slime</i>, levanta-o e deixa-o cair. Tenta colocá-lo na caixa três vezes, mas este cai. Coloca o recipiente em cima do <i>slime</i>, voltado para baixo, empurra o slime com os dedos e afasta o recipiente. Pega no <i>slime</i>, tenta colocá-lo na caixa, mas este cai. Empurra o slime para dentro do recipiente com este de lado e consegue. Vira o recipiente ao contrário, o <i>slime</i> cai, mexe-o e coloca-o na caixa. Vira o recipiente ao contrário e o <i>slime</i> cai. Pega no <i>slime</i>, tenta colocá-lo na caixa, mas este cai. Coloca-o dentro do recipiente, este tomba de lado, C. empurra-o com os dedos para o interior, coloca-o voltado para cima e toca-lhe com os dedos. Vira o recipiente ao contrário, o <i>slime</i> cai, agarra-o, levanta-o e deixa-o cair. Agarra-o, empurra-o com os dedos para dentro do recipiente, enquanto olha para a educadora.</p>
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Slime</i> - Tomate

Anexo K – Exemplo de uma transcrição de entrevista

Entrevistadora: Em primeiro lugar, queria agradecer pela participação no estudo. Como sabe, este estudo tem como objetivo analisar o brincar das crianças com PEA e comparar com as crianças com DT. Importa-se que grave a entrevista? Apenas para facilitar a análise de dados, depois a gravação é apagada, não se preocupe.

Mãe J.P.: Pode gravar claro, à vontade.

Entrevistadora: Então pode descrever de que forma é que o J.P. costuma brincar? A que é que ele habitualmente costuma brincar?

Mãe J.P.: É assim, ele não tem brinquedos específicos. Espalha tudo, brinca com tudo e depois não arruma nada. É o estado dele. Brinquedos... tem alguns, mas depois esquece. Televisão... agora, começou há pouco tempo a estar um bocadinho mais entretido com a televisão. Porque até lá, não ligava nada à televisão. E os brinquedos é assim também. Está um bocadinho entretido, mas depois muda.

Entrevistadora: Mas quais é que acha que são as brincadeiras favoritas dele?

Mãe J.P.: Ele entretém-se um bocadinho com Legos... montagem. Está a começar a... é o entretenimento dele. Montar e desmonta... outros brinquedos não. Carrinhos às vezes... mas é como lhe digo, ele está um bocadinho com aquilo, mas depois esquece-se. Não está fixo, sempre muito tempo na mesma coisa.

Entrevistadora: E onde é que ele costuma brincar? Em que sítio?

Mãe J.P.: Ah, depende. Tanto na sala, como na cozinha, como no quarto, na rua, no quintal. Anda na bicicleta, anda lá na trotineta dele.

Entrevistadora: Costuma ir ao parque?

Mãe J.P.: Às vezes, sim. Agora, já costumo ir mais com ele.

Entrevistadora: Com quem é que ele costuma brincar?

Mãe J.P.: Brinca comigo, brinca com os irmãos, mais com a irmã, que é com as pessoas que ele está habituado.

Entrevistadora: Então quanto tempo, mais ou menos, é que ele costuma estar a brincar com a mesma coisa, a mesma brincadeira?

Mãe J.P.: Cinco, dez, quinze minutos. Se ele não estiver a ver televisão, está ali um bom bocadinho entretido.

Entrevistadora: E quanto tempo por dia é que ele costuma brincar? Mais ou menos? Num dia típico de escola, por exemplo?

Mãe J.P.: Pouca coisa, que ele vem cansado.

Entrevistadora: Pois.

Mãe J.P.: Ele vem cansado, já começa a abrir a boca para dormir. Ao jantar já é custoso. Vê ali um bocadinho de televisão, está ali entretido na mesma. Mas depois aterra, pronto ali fica até de manhã.

Entrevistadora: Gostaria que falasse também um bocadinho sobre o modo como costuma brincar com o J.P. Que brincadeiras fazem?

Mãe J.P.: Ajudo-o a montar com os Legos, quando ele não é capaz. Brinco com ele... ele começa a... como a irmã estimula-o... com letras e números. Eu também, às vezes, estou com ele a ver o que é que ele está a fazer e ensino-o, a estimulá-lo quando está bem e está mal. Pronto, é esse... ele é muito atento, ele apanha tudo muito fácil e então depois começa com as brincadeiras dele. E mesmo sozinho mete números, mete letras... “Oh mãe, que número é este?”. Porque já está a juntar e depois não sabe dizer, então eu digo... é assim.

Entrevistadora: E em média, mais ou menos, quanto tempo é que costuma brincar com o seu filho, nessas atividades? Por dia? Se costuma ter mais tempo, menos tempo por dia?

Mãe J.P.: É sempre ao fim de semana quando estou em casa. Porque eu trabalho fim de semana sim, fim de semana não. Pronto não... mas quando estou com ele, brinco, estou com ele a ver televisão, gosto também de ver bonecos com ele. Mas pronto, quando digo que já chega, que a televisão também já está cansada, ele agarra e vamos brincar alguma coisa. Menos na semana passada, houve... acho que há um dia em que é para levar um livro para casa e eu estive a ler-lhe a história. Estive a ajudá-lo a fazer os desenhos, que ele quis fazer uns desenhos sobre a história. E vejo livros com ele. Ele tem livros. Leio com ele.

Entrevistadora: Qual é que diria ou quais é que são os brinquedos favoritos dele? Brinquedos ou materiais?

Mãe J.P.: É assim... Ele gosta muito de brincar com carros e com Legos. Mas quando está com a irmã, é a pintura. Eles estão lá os dois entretidos com pinturas. Ele também gosta de mexer, cortar. Se lhe derem oportunidade de ter uma tesoura na mão, ele corta tudo (risos). Por isso, tem vários... mas acho que mais os Legos agora. Estimula-lhe o cérebro... montar puzzles também. Gosta muito também de estar a montar os puzzles.

Entrevistadora: Construções no geral.

Mãe J.P.: É, é mais isso.

Entrevistadora: Para terminar, gostaria de saber se tem alguma dúvida ou se quer acrescentar algo que não tenha sido referido ao longo da entrevista?

Mãe J.P.: Não, acho que está tudo.

Entrevistadora: Mais uma vez, agradeço a colaboração e a disponibilidade, para a realização deste estudo. Se quiser, depois de transcrever a entrevista, posso devolvê-la para confirmar se o registo corresponde às opiniões que pretendia expressar.

Anexo L – Exemplo de uma análise de brinquedos utilizados durante as observações

Criança M.

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores
Brinquedos e materiais utilizados no contexto da sala de atividades	Existentes nas diversas áreas de atividade	Brinquedos de natureza funcional	- Carruagens do comboio
		Brinquedos de natureza construtiva	- Peças de lego - Jogo de construção - Peça de jogo de encaixe - Puzzle com 4 camadas
	Disponibilizados no kit 1	Brinquedos de natureza sensorial	- Massa gelatinosa com esferovite - <i>Slime</i>
		Brinquedos de natureza funcional	- Recipiente do <i>slime</i>
		Brinquedos de natureza construtiva	- Peças de lego - Puzzle de cubos - Puzzle de 12 peças (cavalo)
		Brinquedos de natureza simbólica	- Cesto de comidas - Termómetro de brincar - Alimentos de plástico (tomate, cenoura, uva, limão) - Utensílios de cozinha (conchas, colher da massa)
	Brinquedos e materiais utilizados no recreio	Existentes no espaço físico	Brinquedos de natureza psicomotora
Disponibilizados no kit 2		Brinquedos de natureza sensorial	- Areia
		Brinquedos de natureza funcional	- Tampa de plástico - Balde - Pás - Carro - Forminhas - Ancinhos - Peneira - Jipe

Anexo M – Exemplo de uma análise das interações estabelecidas durante as observações

Criança L.

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores de comportamento	Freq.
Interações estabelecidas envolvendo brinquedos existentes no espaço físico da sala de atividades	De natureza positiva para com outras crianças e decorrentes da iniciativa de outros	Aceita objetos dados por outras crianças	“J.P. dirige-se a ele “L., L.!””, com o cesto de comidas na mão, L. olha e J.P. diz “toma” (...).” “J.P. aproxima-se novamente “L.!””, dá-lhe os copos e L. diz “copos!”.” “(…) J.P. vem-lhe pôr mais um copo ao pé dos outros.”	3
		Aceita a iniciativa de brincadeira de outras crianças	“Pega novamente no limão e bate com os dois na mesa de forma repetida e rápida. Para e recomeça, juntando-se o J.P. também a bater com a cenoura, L. olha bastante para o J.P e ri-se.” “(…) J.P. finge que corta o seu cabelo utilizando duas facas.” “(…) J.P. diz “Oh L., queres brincar ao peixeiro?”, L. coloca a cadeira ao lado de J.P., diz “peixeiro!” e senta-se na cadeira.”	3
		Aceita que lhe tirem objetos	“J.P. pega no balde, retira um peixe da mão do L. enquanto ri (...).”	1
	De natureza positiva para com o adulto e decorrentes da iniciativa pessoal	Chama o adulto para lhe mostrar algo	“(…) chama a educadora uma vez “Oh (nome da educadora)!” (...).” “(…) coloca em cima da bancada para mostrar ao auxiliar que estava na mesa de atividades, chamando-o pelo nome, (...).” “(…) encontra um boneco misturado no meio dos animais, (...) diz “(nome da educadora), (nome da educadora), (nome da educadora)!””, esticando o boneco na sua direção. Diz “(impercetível)...caiu na caixa dos animais”, (...), volta a chamar “(nome da educadora), (nome da educadora), (nome da educadora)”.” “Põe-lhe (à auxiliar) o secador próximo das costas, abana-o, toca-lhe nas costas levemente e chama o seu nome. (...) L. diz “está partido”, mostrando o secador e a peça.”	4
		Faz perguntas a adultos	“(…) pergunta se quer castanhas, o auxiliar diz “castanhas”, L. repete “castanhas... queres castanhas?”, auxiliar diz “quero” (...).”	1
	De natureza positiva para com outras crianças e decorrentes da iniciativa pessoal	Comenta o que o rodeia com outras crianças	“(…) diz (a F.) “o teu cabelo está muito... (impercetível).” “(…) diz para o J.P. “sou o teu irmão” (...).” “J.P. diz “peixeiro!” (...) e L. diz “carro”. J.P. diz “queres corrida?”, L. diz “não, comboio!”, J.P. diz “vamos de comboio? Ó J.O., anda brincar, isto é um carro”, L. diz “não!”.” “L. diz (a J.P.) “apanhei-o” (...).”	4

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores de comportamento	Freq.
Interações estabelecidas envolvendo brinquedos existentes no espaço físico da sala de atividades	De natureza positiva para com outras crianças e decorrentes da iniciativa pessoal	Fala com outras crianças, utilizando um discurso impercetível	“(…) aproxima-se de J.P. e diz algo impercetível (…).” “L. vira-se para a zona que J.P. está, diz algo impercetível (…).”	2
		Chama a atenção de outras crianças	“Fica à espera, em silêncio, que o J.P., que está de costas na bancada, se afaste para o L. ter espaço. Acaba por dizer “Hei”, aproxima-se e toca-lhe com o cesto para que este olhe. Mas o J.P. continua a olhar em frente e L. repete “hei!”.”	1
	De natureza negativa para com outras crianças e decorrentes da iniciativa de outros	Não deixa que outras crianças tirem objetos	“J.P. aproxima-se e retira-lhe o cesto de comidas, L. diz “espera”, mas J.P. não devolve o cesto e L. mais alto diz “não, não, J.P., não”. J.P. volta a colocar o cesto em cima da mesa, retirando-lhe duas laranjas e um limão que cai no chão.” “J.P. aproxima-se, retira a caixa de ovos, L. diz “não” e agarra-a também para que J.P. não a leve. Diz “J.P.”, num tom baixo e J.P. acaba por largar.” “L. apanha o balde de peixes do chão, J.P. puxa-o do outro lado (…).” “Entretanto, L. senta-se e J.P. alcança-o e tenta tirar-lhe o peixe da mão, L. choraminga.” “Entretanto, já J.O. está a agarrar no base de lego, L. aproxima-se e agarra do outro lado, conseguindo que a J.O. largasse o objeto.”	5
		É impedido o seu caminho por outras crianças	“Entretanto, surge no seu caminho J.P. que está a cantar e não o deixa passar. L. bate uma palma e continua a empurrar a cadeira, fazendo com que J.P. saia do caminho.”	1

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores de comportamento	Freq.
Interações estabelecidas envolvendo brinquedos existentes no espaço físico da sala de atividades	De natureza negativa para com outras crianças e decorrentes da iniciativa de outros	É empurrado por outras crianças	“(...) L. senta-se no seu colo com o balde de peixes na mão e J.P. empurra-o com pouca força. L. diz não (...)”	1
		É agarrado por outras crianças	“(...) L. afasta-se de gatas, ainda com outro peixe na mão, e J.P. agarra-o pela bata nas costas (...)”	1
		Fica irritado quando outras crianças fingem que a agridem	“J.P. finge bater com o tabuleiro na cabeça de L. 4 vezes, enquanto diz “tau, tau, tau, tau”. L. faz uma vocalização “ahh”, tenta puxar a cadeira de J.P. (...)”	1
		Fica incomodado quando outras crianças se aproximam	“(...) J.O. aproxima-se e L. diz “ah”.”	1
Interações estabelecidas envolvendo brinquedos disponibilizados no kit 1 na sala de atividades	De natureza positiva para com outras crianças e decorrentes da iniciativa de outros	Aceita quando outra criança lhe tira um objeto	“(...) (B.) tira-lhe o copo da mão. L. olha, mas não faz nada (...)” “L. vê que a menina tem a panela (...)” “N. retira uma bolinha que está em cima da tampa da caixa, L. estica o braço e diz “ohh”, mas não tenta tirar.”	3
		Troca de materiais com outra criança	“F. abana o <i>slime</i> à sua frente e diz “olha aqui”. L. tenta alcançar o <i>slime</i> , mas F. afasta-se e diz “então dá aquilo à F.”, apontando para o recipiente com as bolas de massa gelatinosa com esferovite. L. deixa a F. tirar o recipiente e pega no <i>slime</i> .” “F. (...) diz “L., L. olha aqui, olha” (...) F. traz na sua mão uma bola de <i>slime</i> e uma seringa, e pousa-os no chão. Retira o carro e o <i>slime</i> da mão de L. e este pega na bolinha de <i>slime</i> que F. pousou no chão.”	2
	De natureza positiva para com o adulto e outras decorrentes da iniciativa pessoal	Fala com adultos, utilizando um discurso impercetível	“(...) diz (à observadora) “Olha olha, (impercetível)”.” “(...) diz algo impercetível, aproximando o bloco da observadora e olhando para o <i>slime</i> .” “Diz mais palavras impercetíveis (...) olha para a observadora.” “Olha para a observadora, diz algo (...)” “(...) diz (...) “(impercetível)... outra vez” e olha para a observadora.” “(...) olha para a observadora e diz algo impercetível.”	6

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores de comportamento	Freq.
Interações estabelecidas envolvendo brinquedos disponibilizados no kit 1 na sala de atividades	De natureza positiva para com o adulto e outras crianças e decorrentes da iniciativa pessoal	Faz perguntas a adultos	<p>“(...) diz “Posso pôr o dado aqui?”, esticando o cubo para a observadora e apontando posteriormente para o <i>slime</i>.”</p> <p>“Olha para a observadora e caixa com o kit, diz “Posso jogar... (impercetível)?”.”</p> <p>“(...) diz “posso meter... (impercetível)?”, levantando o bloco para cima e para o <i>slime</i> posteriormente. (...)”</p> <p>“Retira outro bloco de madeira da caixa, diz “(impercetível)... fazer outra vez?” e olha para a observadora.”</p> <p>“(...) L. diz “Dina, dina, dina...” a olhar para a observadora., diz “posso tirar... (impercetível)?” (...).”</p> <p>“L. continua a olhar para a observadora e pergunta “posso brincar com as bolinhas?... Posso brincar?”. A observadora diz que sim, L. pergunta “posso brincar?”, a observadora diz “a F. está a dizer que sim”, L. pergunta “posso brincar?” e a observadora diz “podes”.”</p>	6
		Comenta a atividade com adultos	“Olha para a observadora, diz “já está”, levantando o bloco no ar.”	1
		Inicia uma interação com o adulto	“(...) aproxima-o (secador) do cabelo da observadora e faz “vrrr”.”	1
		Tenta tocar noutras crianças	“Aproxima a mão do cabelo de B. para lhe tocar (...).”	1

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores de comportamento	Freq.
Interações estabelecidas envolvendo brinquedos disponibilizados no kit 1 na sala de atividades	De natureza negativa para com outras crianças e decorrentes da iniciativa de outros	Não aceita que outras crianças utilizem objetos que está a utilizar	<p>“B. aproxima-se, tenta alcançar o <i>slime</i> com a mão, mas L. afasta-o e diz algo impercetível.”</p> <p>“(…) B. tenta novamente agarrar o <i>slime</i>, mas L. afasta-se. B. vai atrás dele, em pé, L. pega na seringa e continua a fugir da menina, de joelhos no chão (…).”</p> <p>“Coloca a bola no recipiente, olhando para N., abana-o, uma bola salta e N. tenta agarrá-la, mas L. é mais rápido e consegue ficar com ela.”</p> <p>“F. aproxima-se, retira a última bola que ainda está na caixa e diz “vou precisar eu deste”. L. estica a mão para tentar agarrar na bola, diz uma vocalização impercetível zangado, enquanto F. tenta tirar o recipiente com as bolas da sua mão, mas L. faz força e não deixa. F. diz “L., L.” (…).”</p> <p>“F. diz “L., dá cá, dá cá”, enquanto tenta pegar no <i>slime</i>, mas L. não deixa. F. diz “Ohh” (…). F. diz “dá-me, um bocadinho”, (…). diz “dá um bocadinho à F.” (…).”</p> <p>“N. aproxima-se de L. (para lhe tirar o objeto), L. afasta-se de joelhos, enquanto diz “oh oh oh”.”</p> <p>“(…) continua a fugir de N. que ainda está atrás de si (para lhe tirar o objeto) pela garagem.”</p>	7
		Não olha quando outra criança o chama para mostrar algo	“F. diz “olha aqui” e volta a abrir a seringa em cima do <i>slime</i> , abrindo-a. L. não olha (…).”	1
	De natureza negativa para com outras crianças e decorrentes da iniciativa pessoal	Tira objetos de outras crianças (que não estava a utilizar anteriormente)	“(…) pega no recipiente da massa gelatinosa com esferovite. B. diz “mas eu estou a dar isto” (…).”	1
		Tira objetos de outras crianças (que estava a utilizar anteriormente)	“Vê que N. está a mexer nas bolinhas de massa gelatinosa com esferovite, L. diz “ei, tu não, ei!” e tira a bolinha que o menino está a utilizar.”	1
		Afasta-se quando outra criança lhe pede um objeto	“(…) F. diz “dá cá, L., dá cá”, L. coloca o secador no chão. Agarra no peixe e afasta-se de gatas.”	1

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores de comportamento	Freq.
Interações estabelecidas envolvendo brinquedos existentes no espaço físico do recreio	De natureza positiva para com o adulto e decorrentes da iniciativa pessoal e de outros	Chama o adulto	“(...) olha para a observadora, chama-a, dizendo “da da” (...).” “(...) começa a gritar o nome da auxiliar.” “(...) chama “(nome da auxiliar!)” (...).” “(...) chama “(nome da auxiliar!)” (...).” “(...) chama “(nome da auxiliar!)” (...).”	5
		Segue indicações de adultos	“A observadora diz “está daquele lado”, L. olha para trás com o polegar na boca, a observadora diz “está daquele lado” e aponta para o lado oposto ao que L. está. L. dá meia volta ainda com o polegar esquerdo na boca, retira-o e coloca a mão no guiador. Dirige-se para o lado indicado pela observadora (...).” “A observadora diz “está ali a...”, que, entretanto, surgiu no recreio, do outro lado da zona dos triciclos. L. dirige-se para a zona que a observadora indicou (...).” “(...) observadora lhe diz “podes tirar”, tocando-lhe no casaco. L. olha para a observadora nos olhos e tira o casaco sozinho.”	3
		Pede permissão ao adulto para tirar o casaco	“Aproxima-se da observadora e diz “Dada, quero tirar o casaco”. “Olha para trás e volta a dizer “Dada, (impercetível)... casaco”, enquanto mexe no seu casaco e começa a tirá-lo. A observadora diz “queres tirar o casaco?”, L. olha nos olhos da observadora e diz “sim”. A observadora diz “não sei se podes, vai perguntar à (auxiliar de sala), vai lá, não sei se podes tirar”. ”	2
		Pede ajuda ao adulto	“(...) tenta tirar o triciclo. Não consegue (...) olha para a observadora, diz “dá, dá!”, frustrado.”	1
	De natureza positiva para com outras crianças e decorrentes da iniciativa pessoal e de outros	Fala com outras crianças, utilizado um discurso impercetível	“Diz algo impercetível para A.L. enquanto estica o braço para este (...).” “(...) diz novamente algo impercetível para o menino (A.L.), esticando a mão esquerda a apontar para ele.” “A.L. aproxima-se e L. faz uma vocalização a olhar para ele (...).”	3
		É tocado por outras crianças	“Aproxima-se de C.M. que também está a andar de triciclo e este toca-lhe com a mão no chapéu, devagarinho.”	1

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores de comportamento	Freq.
Interações estabelecidas envolvendo brinquedos existentes no espaço físico do recreio	De natureza negativa para com outras crianças e decorrentes da iniciativa de outros	Não aceita que outras crianças toquem nos objetos que está a utilizar	“(…) A.L. aproxima-se e toca-lhe no guiador. L. diz “não!” e retira-lhe a mão.”	1
Interações estabelecidas envolvendo brinquedos disponibilizados no kit 2 no recreio	De natureza positiva para com outras crianças e decorrentes da iniciativa de outros	É abraçado por outras crianças	“(…) J.P., entretanto, coloca o braço à sua volta pelas costas.”	1
		É convidado para brincar por outra criança	“R.O. diz “está aqui um” e mostra-lhe o balde que está a utilizar para partilharem. R.O. diz “anda L., anda fazer uma coisa, isto está muito pesado”.”	1
	De natureza positiva para com o adulto e decorrentes da iniciativa pessoal	Pede ajuda a adultos	“(…) L. olha para a observadora novamente e diz “(impercetível)… balde”, enquanto tem o braço ainda esticado para trás.” “L. volta a olhar para a observadora “é o balde, é o balde, está ali!”, enquanto estica o braço na direção do balde. A observadora diz que tem de pedir ao J.P. (…).”	2
		Pede objetos a adultos	“L. está a esticar a mão virada para cima em direção à pá que M. está a utilizar, enquanto olha para a observadora e diz “A pá, (impercetível) a pá”.”	1
		Faz perguntas a adultos	“Olha para a observadora e diz “(impercetível)… Posso despejar no chão?”, tocando no balde.”	1
	De natureza positiva para com outras crianças e decorrentes da iniciativa pessoal	Pede objetos a outras crianças	“(…) diz “R.O., R.O., (impercetível) a pá?”, esticando a mão com a palma para cima. R.O. diz-lhe “o quê, L.?”, L. diz “Dás-me a…” enquanto aproxima a sua mão da pá. R.O. não faz nada e L. diz “dá!”, já impaciente.”	4

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores de comportamento	Freq.
Interações estabelecidas envolvendo brinquedos disponibilizados no kit 2 no recreio	De natureza positiva para com outras crianças e decorrentes da iniciativa pessoal	Pede objetos a outras crianças	<p>“Diz “jopá” várias vezes a olhar para J.P. e a observadora. J.P. diz “queres a pá?”, L. olha para ele e diz “jopá, o balde”. J.P. levanta-se, aproxima-se de L., diz “queres um balde?”, L. diz “sim”. J.P. pergunta “queres um balde ou uma pá?”, L. diz “um balde”.“</p> <p>“L. diz (a J.P.) “dá ca o balde” (...).”</p> <p>“(...) este chama-o “J.P.!”, J.P., diz “Não”, sem olhar para ele. L. diz “J.P., quero o balde! J.P., quero o balde!”.”</p>	4
		Dá objetos a outras crianças	“(...) dá-lhe (a M.) então um ancinho que está na caixa.”	1
		Partilha objetos com outras crianças	“M. enche o mesmo balde (...).”	1
	De natureza negativa para com o adulto e outras crianças e decorrentes da iniciativa de outros	É repreendido por adultos	<p>“A observadora diz “não é preciso ele sair, já tens espaço, está bem?”.”</p> <p>“A observadora diz para pararem de empurrar (...).”</p> <p>“A observadora diz “Ó L. isso não” (...).”</p> <p>“(...) a observadora diz “ó L. então?” (...).”</p> <p>“A observadora diz “Não, L., não! Olhem assim vou ter que arrumar tudo”.”</p> <p>“(observadora) “ó L. assim não, de propósito não (...).”</p>	6
		Não aceita que outras crianças lhe tirem objetos	<p>“Y. tenta tirar o carro da mão de L., este não deixa, faz força e diz “Para... (impercetível)!”; zangado.”</p> <p>“Y. aproxima-se para lhe tirar o jipe, mas L. afasta-o.”</p> <p>“Y. tenta tirar o carro (...) e L. diz “na na na, não!!!”,”</p> <p>J.P. pega no balde de L. e diz “L. deixas-me fazer só para aqui?”. L. diz “Epá para!” (...).”</p> <p>“J.P. olha para o moinho que L. tem na mão, pega-o, mas L. não larga e diz “oh J.P.!”. J.P. diz “dá cá só um bocadinho...”, L. diz “Nãããã!”, alto (...). J.P. (...) larga o moinho e diz “só ia utilizar um bocadinho”.”</p>	5

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores de comportamento	Freq.
Interações estabelecidas envolvendo brinquedos disponibilizados no kit 2 no recreio	De natureza negativa para com outras crianças e decorrentes da iniciativa pessoal	Tenta tirar objetos de outras crianças (que estava a utilizar anteriormente)	<p>“L. (...) tenta tirar o carro da mão do amigo, mas o Y. afasta-se e diz “isto não é tudo dele”.</p> <p>“L. olha para a observadora, enquanto tenta tirar o carro do menino e faz vocalizações de zangado, mas Y. vai afastando o carro.”</p> <p>“L. começa a choramingar, volta a tentar tirar o carro, fazendo vocalizações, mas o menino (Y.) afasta-se novamente.”</p> <p>“J.P. tira o balde que L. estava a utilizar há pouco. L. olha para a observadora e diz “ei dá ca o balde” (...).”</p> <p>“J.P. pega no balde que L. tinha (...) L. diz “é meu, é meu” (...) L. tenta alcançar o balde, dizendo “é meu” (...) J.P. diz “Oh...”, pega no balde, ao mesmo tempo que L. pega do outro lado e puxam ambos em direções contrárias (...).”</p>	5
		Afasta outras crianças, de forma brusca	<p>“Vira-se para B., e diz “ahhh, sai! Sai!”. (...) L. continua “sai, sai” (...).”</p> <p>“L. (...) vira-se para S.A., que está ao seu lado, empurrando-lhe os ombros para trás, diz “sai S.A., sai, sai!”.”</p> <p>“Entretanto Q. está muito chegado a ele, L. diz “para, não”, enquanto empurra o ombro do amigo para trás.”</p>	3
		Tira objetos de outras crianças (que estava a utilizar anteriormente)	<p>“L. larga o carro por momentos, Q. apanha-o, larga-o também e L. pega novamente. Q. diz “L., tu me tiraste”, enquanto tenta alcançar o carro e L. afasta o carro.”</p> <p>“(…) M. pega na pá que L. tinha pousado, L. tira da mão de M.”</p>	2
		Bate noutras crianças quando lhe retiram um objeto	<p>“(…) Y. tira-lhe o carro, L. faz “ei” e bate-lhe com a pá no braço, enquanto diz “ah ah ah”.”</p> <p>“Bate com a pá na cabeça de Y. (...).”</p>	2
		Tira objetos de outras crianças (que não estava a utilizar anteriormente)	<p>“L. tira-lhe a pá, R.O. faz força, mas acaba por deixar.”</p>	1
		Despeja areia para cima de outra criança	<p>“(…) coloca areia dentro da pá e despeja-a em cima de um amigo pois não consegue alcançar Y.”</p>	1

Anexo N – Exemplo de uma cotação segundo a escala POS

CEK1	Time sample	Categorias	Indicadores de comportamento
1.º minuto	10 s	Brincar solitário funcional	Despeja o resto da areia que tem no balde dentro da caixa de areia. Pega no balde e vira-o ao contrário.
	20 s	Brincar solitário funcional	Pega em areia com a mão e coloca-a dentro do balde.
	30 s	Brincar solitário funcional	Pega em areia com a mão e coloca-a dentro do balde.
	40 s	Brincar solitário funcional	Pega em areia com a mão e coloca-a dentro do balde. Despeja o balde na caixa de areia, colocando a mão por baixo.
	50 s	Brincar solitário funcional	Pega em areia com a mão e coloca-a dentro do balde. Despeja o balde na caixa de areia, colocando a mão por baixo.
	60 s	Brincar solitário funcional	Pega em areia com a mão e coloca-a dentro do balde. Despeja o balde na caixa de areia, colocando a mão por baixo.
2.º minuto	10 s	Brincar solitário funcional	Pega em areia com a mão e coloca-a dentro do balde.
	20 s	Brincar solitário funcional	Despeja o balde na caixa de areia, colocando a mão por baixo.
	30 s	Brincar solitário funcional	Continua a despejar o balde com a sua mão por baixo.
	40 s	Brincar solitário funcional	Pega em areia com a mão e coloca-a dentro do balde. Despeja o balde na caixa de areia, colocando a mão por baixo.
	50 s	Brincar solitário funcional	Pega em areia com a mão e coloca-a dentro do balde.
	60 s	Brincar solitário funcional	Coloca mais areia no balde com as mãos.
3.º minuto	10 s	Brincar solitário funcional	Despeja o balde com a mão por baixo. Pega em areia com a mão e coloca-a dentro do balde.
	20 s	Interação não-verbal com adultos	Bate palmas a olhar para a observadora.
	30 s	Brincar solitário funcional	Pega em areia com a mão e coloca-a dentro do balde.
	40 s	Brincar solitário funcional	Despeja o balde, com a mão por baixo.
	50 s	Brincar solitário funcional	Pega em areia com a mão e coloca-a dentro do balde.
	60 s	Brincar solitário funcional	Despeja o balde, com a mão por baixo e despeja a areia que tem na sua mão.
4.º minuto	10 s	Brincar solitário exploratório	Afunda a sua mão na areia, movimentando-a debaixo da mesma, enquanto a observa.
	20 s	Brincar solitário funcional	Pega em areia com a mão e coloca-a dentro do balde.
	30 s	Brincar solitário funcional	Despeja o balde com a mão por baixo e coloca mais areia no interior.
	40 s	Brincar solitário	Despeja o balde com a mão por baixo.

		funcional	
	50 s	Brincar solitário exploratório	Pega em areia com a sua mão, observa-a e abre a mão, caindo a areia lentamente para dentro do balde.
	60 s	Brincar solitário funcional	Coloca areia dentro do balde com a mão e despeja-o com a mão por baixo.
5.º minuto	10 s	Brincar solitário funcional	Continua a despejar o balde e coloca mais areia no interior, com as mãos.
	20 s	Brincar solitário funcional	Enche o balde com as mãos e despeja-o, com a mão por baixo.
	30 s	Brincar solitário exploratório	Observa a areia na sua mão e deixa-a cair devagar.
	40 s	Brincar solitário funcional	Coloca areia no balde com as mãos.
	50 s	Brincar solitário funcional	Coloca mais areia no interior do balde com as mãos.
	60 s	Brincar solitário funcional	Coloca areia no balde e despeja-a com a mão por baixo.

Anexo O – Exemplo de uma folha de registo da escala POS (adaptada da original)

F.	FI2
----	-----

+

Caracterização dos comportamentos observados		1º minuto						2º minuto						3º minuto						4º minuto						5º minuto						
		10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	10	20	30	40	50	60	
Comportamentos de não brincadeira	Não codificáveis																															
	Fora da sala																															
	Transição	X						X		X																						
	Observação							X																								
	Agressão																															
	Interação física com crianças																															
Desocupado																																
Conversação ativa	Com crianças																		X				X	X				X				
	Com adultos				X																											
Interação não verbal	Com crianças								X					X	X	X	X															
	Com adultos																															
Comportamentos solitários	Ocupado																															
	Construtivo																															
	Exploratório																															
	Funcional					X	X																									
	Dramático																															
Jogos																																
Comportamentos paralelos	Ocupado																															
	Construtivo										X	X					X		X	X		X	X			X	X			X		
	Exploratório												X					X														
	Funcional		X	X																												
	Dramático																															
Jogos																																
Comportamentos em grupo	Ocupado																															
	Construtivo																															
	Exploratório																															
	Funcional																															
	Dramático																															
Jogos																																

Anexo P – Exemplo de uma análise de conteúdo de entrevista (fase 1)

Educadora do JI-A

Unidades de registo	Indicadores de comportamento	Frequência
“O C. tem os brinquedos preferidos” “O C. tem a preferência sempre pelos mesmos materiais.”	O C. prefere sempre os mesmos materiais.	2
“o os Legos” “e os Legos também”	O C. prefere os Legos	2
“com as caixas de madeira” “O C. tem uma preferência pelas madeiras”	O C. prefere as caixas de madeira	2
“limita-se a alguns espaços da sala: o espaço da prateleira dos jogos”	O C. prefere o espaço da prateleira de jogos	1
“O C. é sempre os tapetes” “espaço do tapete” “e o tapete azul”	O C. prefere os tapetes	3
“também por vezes, pontualmente, vai buscar lápis para desenhar com folhas na mesa”	O C. pontualmente vai buscar os lápis e desenha nas folhas.	1
“atirar depois os lápis para o chão.”	Por vezes, o C., depois de desenhar, atira os lápis para o chão	1
“... jogos de encaixe, empilhamentos.”	O C. tem como brinquedos favoritos os jogos de encaixe e empilhamentos.	1
“Só muito pontualmente é que gosta de se chegar a algumas meninas.”	O C., pontualmente, aproxima-se de algumas meninas.	1
“O C. saltita. Tem momentos de mais longa duração, outros de curta. Mas, de um modo geral, é sempre de curta duração.”	O C. muda frequentemente de atividade, com momentos geralmente de curta duração.	1
“o C. brinca sempre isoladamente.”	O C. brinca sozinho.	1
“O J., se houver carrinhos na sala, quer todos os dias brincar no tapete com os carrinhos.” “As brincadeiras preferidas do J. é nitidamente carrinhos” “e pelos carrinhos” “... traz carrinhos.”	O J. tem como brincadeira preferida brincar com os carrinhos.	4
“construções, também no tapete” “e construções no tapete.”	O J. tem como brincadeira preferida fazer construções no tapete.	2
“como tem preferência pelos jogos de chão”	O J. tem como brinquedo preferido os jogos de chão	1
“é sempre a preferência os dois tapetes juntos.”	O J. tem preferência por brincar nos dois tapetes juntos	1
“só se o impulsionarmos a isso é que vai para a mesa dos jogos de mesa.”	Apenas se impulsionarem o J., este vai para a mesa dos jogos de mesa.	1
“Agora começou pontualmente a brincar nas trapalhadas ou na casinha.”	O J. começou, pontualmente, a brincar na área das trapalhadas e na casinha.	1

Unidades de registo	Indicadores de comportamento	Frequência
“Com os amigos do tapete: o T., o A., o L.O., o... quem é o outro...o B. e o M.A.”	Costuma brincar com 5 amigos no tapete: o T., o A., o L.O., o B. e o M. A	1
“O J., se for nas áreas preferidas dele, é capaz de estar a manhã toda.”	O J., se for nas áreas preferidas dele, é capaz de estar na mesma atividade uma manhã inteira.	1
“O J. tem intencionalidade no que está a fazer”	O J. demonstra intencionalidade no que está a fazer.	1
“prefere jogar e brincar com outro amigo”	O J. prefere jogar e brincar com outro amigo.	1
“O J. começou a ganhar apetência por livros. Traz livros para a escola, traz brinquedos dele no dia do brinquedo, à sexta-feira.”	O J. começa a gostar de ver livros, tem trazido alguns para a escola, assim como brinquedos à sexta feira	1
“Nenhuma.”	Não há nenhuma semelhança entre as brincadeiras de C. e de J. ou de outra criança com DT.	1

Anexo Q – Exemplo de uma análise de conteúdo de entrevista (fase 2)

Mãe do C.

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores de comportamento	Freq.
Características das brincadeiras em que C. se envolve	Principais locais de brincadeira	Todas as divisões da casa	O C. gosta de brincar em todas as divisões da casa, com os seus brinquedos.	3
		Indiferente	No fundo, o C. quer brincar.	1
	Brincadeiras que gosta e preferidas	Mexer o corpo	O C. gosta de se mexer.	1
		Mexer as mãos enquanto dança	O C. gosta de mexer as mãos, enquanto dança.	1
		Empilhar	A brincadeira favorita dele é empilhar.	1
		Correr, saltar e dançar	O que o C. gosta mais de fazer é correr, saltar e dançar.	1
	Brinquedos que gosta	Utilização frequente dos mesmos brinquedos	O C. utiliza com frequência os mesmos brinquedos.	1
		Peluches	O C. gosta de peluches.	1
		Bolas	Os brinquedos favoritos dele são as bolas.	1
			O C. gosta de bolas.	1
		Brinquedos musicais	O C. gosta de tudo o que está relacionado com música.	1
			O piano é o brinquedo preferido do C.	1
			O C. gosta de brinquedos musicais	1
	Carros e legos	Os brinquedos favoritos dele são carros e Legos.	1	
	Com quem brinca	Prefere dançar com outra pessoa	O C. gosta de dançar com outra pessoa.	1
		Sozinho e com os pais	O C. gosta de brincar sozinho e com os pais.	1
	Capacidade de envolvimento nas brincadeiras	Duração da brincadeira: 20 minutos	Se o C. estiver concentrado, pode ficar 20 minutos com o mesmo brinquedo.	1
		Maior foco nas atividades preferidas	O tempo que fica a brincar depende da brincadeira.	1
		Maior interesse por atividades novas	O C. fica mais tempo com o mesmo brinquedo se for a primeira vez que brinca com ele, pois se costuma brincar com este, já o conhece.	1

Tema	Categorias	Subcategorias	Indicadores de comportamento	Freq.
Características das brincadeiras em que C. se envolve	Tempo de brincadeira diária em casa	Quando chega do JI	O C. brinca sempre que chega a casa, vindo da escola.	1
		Duas horas durante a semana	Nos dias de ida ao jardim de infância brinca duas horas em casa, até à hora de deitar.	1
	Tipo de brincadeiras com os pais	Brincar à apanhada e fazer cócegas	Quando nós, a mãe e o pai, brincamos com o C., o que ele gosta mais é que vá correr atrás dele para a cama e lhe façamos cócegas. Rimos muito.	1
		Brincar com os mesmos brinquedos que C. está a utilizar	Quando brinca comigo, o C. quer que brinque com os brinquedos que está a utilizar.	1
		Brincar com o piano	Gosta de brincar com o piano, comigo.	1
	Tempo de brincadeira diária com os pais	Brincadeira pouco frequente com o pai	O C. não costuma brincar diariamente com o pai.	1
		Uma hora diária de brincadeira	Brinco com o C. cerca de 1 hora por dia.	1

Anexo R – Figuras e tabelas relativos às observações complementares à apresentação e análise dos resultados

Tabela R1

Natureza dos brinquedos utilizados pelas crianças com PEA (mais detalhado)

Crianças com PEA		Natureza dos brinquedos utilizados																	
		Sensorial			Psicomotora			Funcional			Construtiva			Simbólica			Diversa		
		C.	L.	M.	C.	L.	M.	C.	L.	M.	C.	L.	M.	C.	L.	M.	C.	L.	M.
Sala	Ex.	0	0	0	0	0	0	6	2	1	1	1	4	2	12	0	0	2	0
	Kit	1	2	2	0	0	0	0	1	1	1	3	3	2	8	4	0	0	0
Recreio	Ex.	0	0	0	5	1	2	1	0	0	1	0	0	1	0	0	4	0	0
	Kit	1	1	1	0	0	0	3	7	8	0	0	0	0	0	0	0	0	0

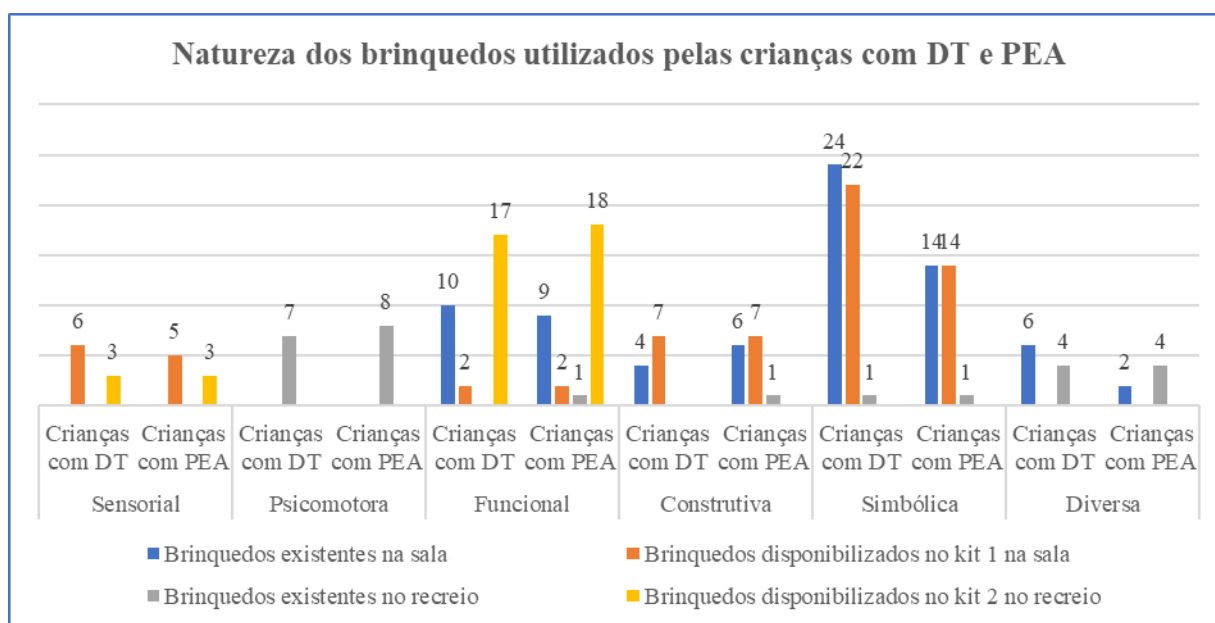


Figura R1. Natureza dos brinquedos utilizados pelas crianças com DT e PEA (mais detalhado)

Taboça R2

Interações estabelecidas pelas crianças com DT

Interações estabelecidas pelas crianças com DT		Positivas				Negativas				Total
		Crianças		Adultos		Crianças		Adultos		
		Inic. de outros	Inic. pessoal	Inic. de outros	Inic. pessoal	Inic. de outros	Inic. pessoal	Inic. de outros	Inic. pessoal	
Sala	Brinquedos existentes	21	96	0	13	11	35	0	0	176
	Subtotal	117		13		46		0		
	Brinquedos do kit	18	135	10	12	28	29	0	0	232
	Subtotal	153		22		57		0		
Total		270		35		103		0		408
Recreio	Brinquedos existentes	43	102	0	5	16	14	1	0	181
	Subtotal	145		5		30		1		
	Brinquedos do kit	21	140	1	9	19	15	5	0	210
	Subtotal	161		10		34		5		
Total		306		15		64		6		391
Total		103	473	11	39	74	93	6	0	799
		576		50		167		6		

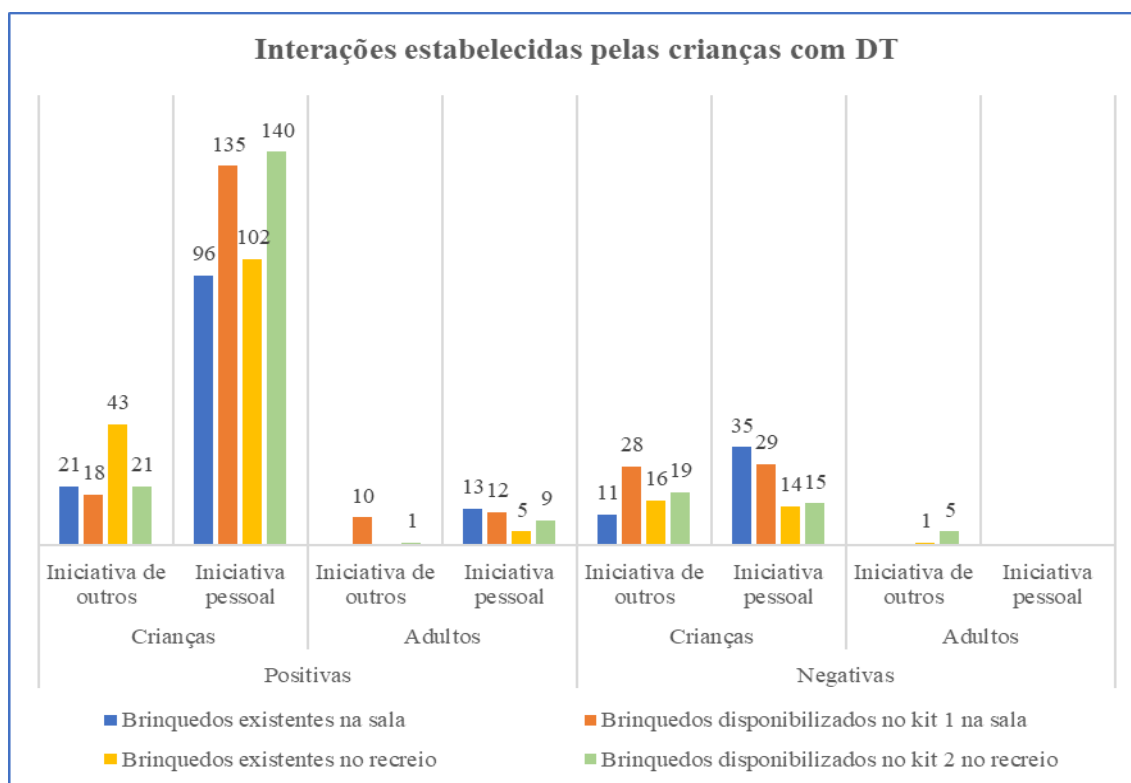


Figura R2. Interações estabelecidas pelas crianças com DT

Tabela R3.

Interações estabelecidas pelas crianças com PEA

Interações estabelecidas pelas crianças com PEA		Positivas				Negativas				Total
		Crianças		Adultos		Crianças		Adultos		
		Inic. de outros	Inic. pessoal	Inic. de outros	Inic. pessoal	Inic. de outros	Inic. pessoal	Inic. de outros	Inic. pessoal	
Sala	Brinquedos existentes	10	9	4	7	12	9	7	0	58
	Subtotal	19		11		21		7		
	Brinquedos do kit	7	1	2	22	9	5	1	0	47
	Subtotal	8		24		14		1		
Total		27		35		35		8		105
Recreio	Brinquedos existentes	2	18	8	17	2	1	11	0	59
	Subtotal	20		25		3		11		
	Brinquedos do kit	11	7	5	28	12	15	9	0	87
	Subtotal	18		33		27		9		
	Total	38		58		30		20		
Total		30	35	19	74	35	30	28	0	251
		65		93		65		28		

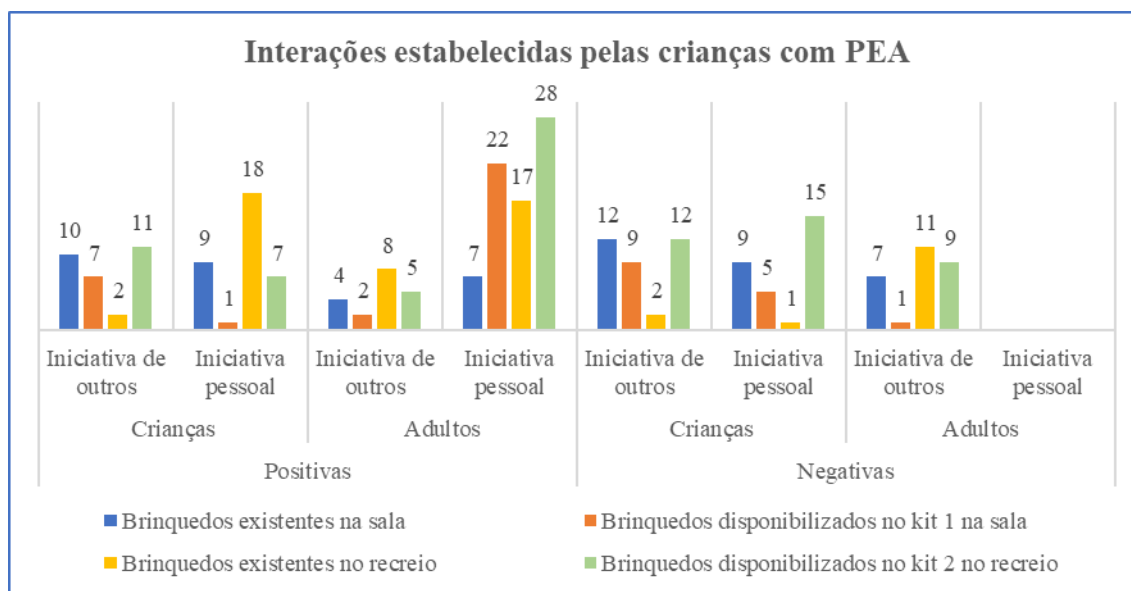


Figura R3. Interações estabelecidas pelas crianças com PEA

Tabela R4

Modalidades de brincadeira (nível social e cognitivo) das crianças com DT

Modalidades de brincadeira das crianças com DT		Brincar solitário				Brincar paralelo				Brincar em grupo				Total
		E.	F.	C.	D.	E.	F.	C.	D.	E.	F.	C.	D.	
Sala	Brinquedos existentes	0	5	1	6	9	14	13	28	1	3	0	0	80
	Subtotal	12				64				4				
	Brinquedos do kit	14	0	6	0	4	5	0	9	7	1	1	24	71
	Subtotal	20				18				33				
	Total	32				82				37				151
Recreio	Brinquedos existentes	0	3	0	0	0	53	0	0	0	33	0	3	92
	Subtotal	3				53				36				
	Brinquedos do kit	0	3	0	0	5	42	1	1	0	21	0	6	79
	Subtotal	3				49				27				
	Total	6				102				63				171
Total		14	11	7	6	18	114	14	38	8	58	1	33	322
		38				184				100				
		11,8%				57,14%				31,06%				100%

Tabela R5

Modalidades de brincadeira (nível social e cognitivo) das crianças com PEA

Modalidades de brincadeira das crianças com PEA		Brincar solitário				Brincar paralelo				Brincar em grupo				Total
		E.	F.	C.	D.	E.	F.	C.	D.	E.	F.	C.	D.	
Sala	Brinquedos existentes	13	36	49	2	11	6	13	1	0	1	0	0	132
	Subtotal	100				31				1				
	Brinquedos do kit	33	29	2	3	39	20	5	1	2	0	0	0	134
	Subtotal	67				65				2				
	Total	167				96				3				266
Recreio	Brinquedos existentes	1	25	0	0	0	80	0	0	0	2	0	0	108
	Subtotal	26				80				2				
	Brinquedos do kit	3	40	0	0	20	74	1	0	0	1	0	0	139
	Subtotal	43				95				1				
	Total	69				175				3				247
Total		50	130	51	5	70	180	19	2	2	4	0	0	513
		236				271				6				
		46,00%				52,83%				1,17%				100%

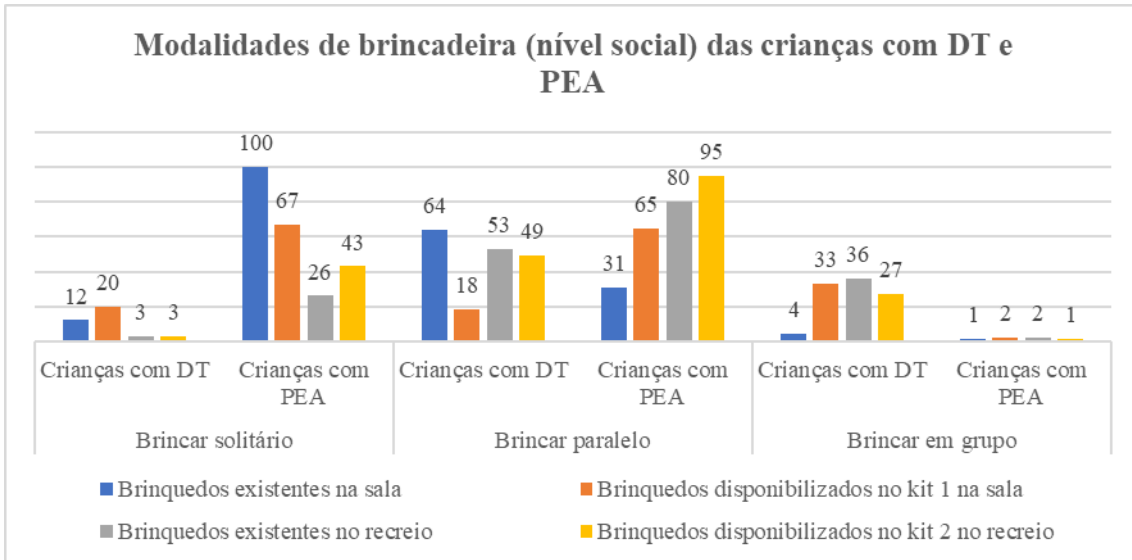


Figura R4. Modalidades de brincadeira (nível social) das crianças com DT e PEA (mais detalhado)

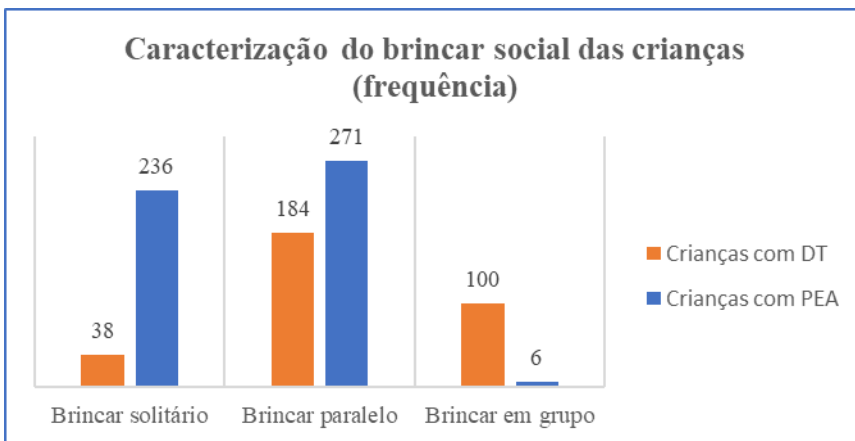


Figura R5. Caracterização do brincar social das crianças com DT e PEA (frequência)

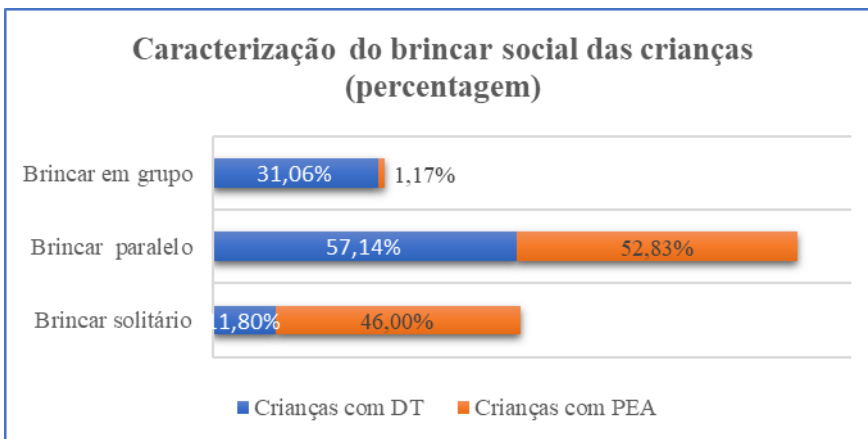


Figura R6. Caracterização do brincar social das crianças com DT e PEA (percentagem)

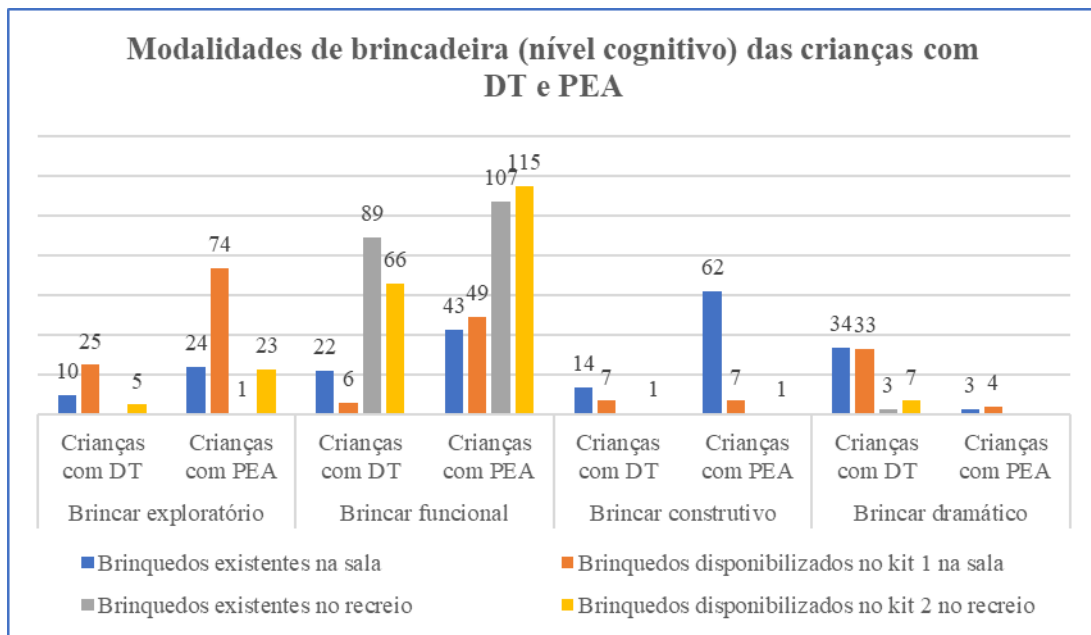


Figura R7. Modalidades de brincadeira (nível cognitivo) das crianças com DT e PEA (mais detalhado)

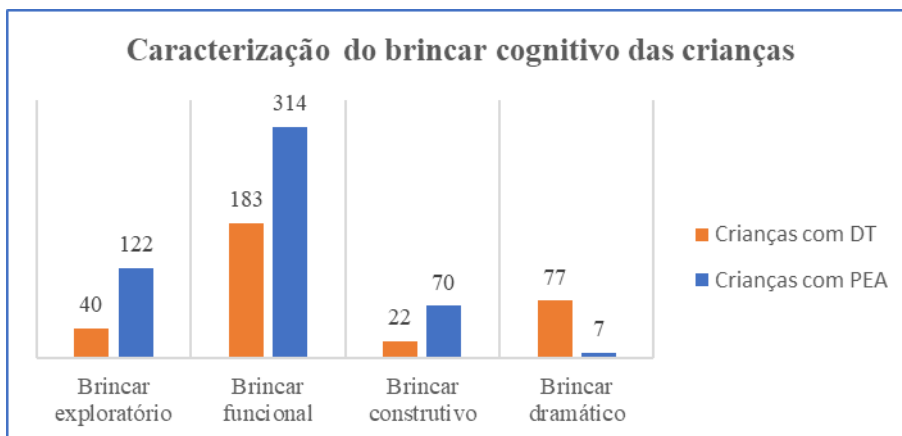


Figura R8. Caracterização do brincar cognitivo das crianças (frequência)

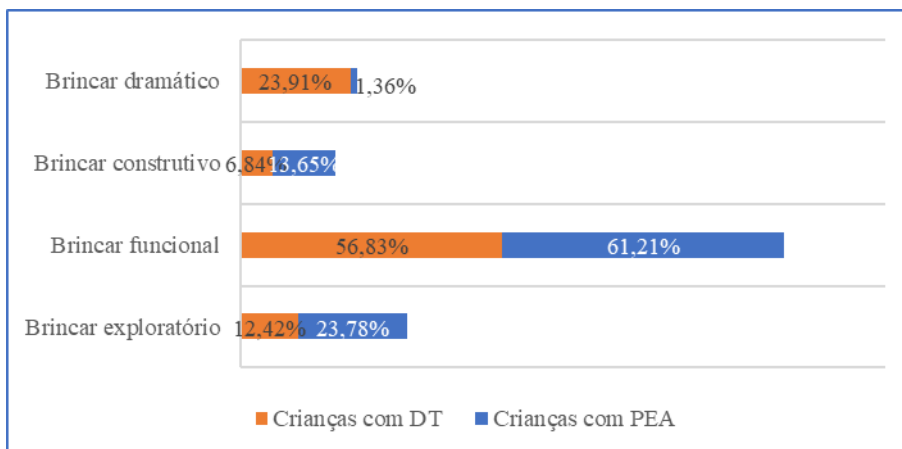


Figura R9. Caracterização do brincar cognitivo das crianças (percentagem)

Tabela R6.

Comportamentos de não-brincadeira das crianças com DT

Comportamentos de não-brincadeira das crianças com DT		Conv. ativa		Int. não-verbal		Int. fís. com cr.	Obs.	Tr.	Comp. desoc.	Agr.	Comp. não cod.	Tot.
		C.	A.	C.	A.							
Sala	Brinq. exist.	26	4	9	0	0	24	34	0	0	3	100
	Subtot.	30		9								
	Brinq. do kit	54	6	5	4	2	21	15	0	2	0	109
	Subtot.	60		9								
Total		90		18		2	45	49	0	2	3	209
Recreio	Brinq. exist.	21	2	32	3	4	15	6	0	5	0	88
	Subtot.	23		35								
	Brinq. do kit	34	6	8	3	7	25	10	7	1	0	101
	Subtot.	40		11								
	Total	63		46		11	40	16	7	6	0	189
Total		135	18	54	10	13	85	65	7	8	3	398
		153		64								
		38,44%		16,08%								

Tabela R7

Comportamentos de não-brincadeira das crianças com PEA

Comportamentos de não-brincadeira das crianças com PEA		Conv. ativa		Int. não-verbal		Int. fís. com cr.	Obs.	Tr.	Comp. desoc.	Agr.	Comp. não cod.	Tot.
		C.	A.	C.	A.							
Sala	Brinq. exist.	1	2	5	1	0	10	20	9	0	0	48
	Subtot.	3		6								
	Brinq. do kit	3	5	5	5	0	6	13	3	0	6	46
	Subtot.	8		10								
Total		11		16		0	16	33	12	0	6	94
Recreio	Brinq. exist.	3	7	3	11	0	19	17	12	0	0	72
	Subtot.	10		14								
	Brinq. do kit	4	1	8	6	0	5	6	7	3	1	41
	Subtotal	5		14								
	Total	15		28		0	24	23	19	3	1	113
Total		11	15	21	23	0	40	56	31	3	7	207
		26		44								
		12,56%		21,26%								

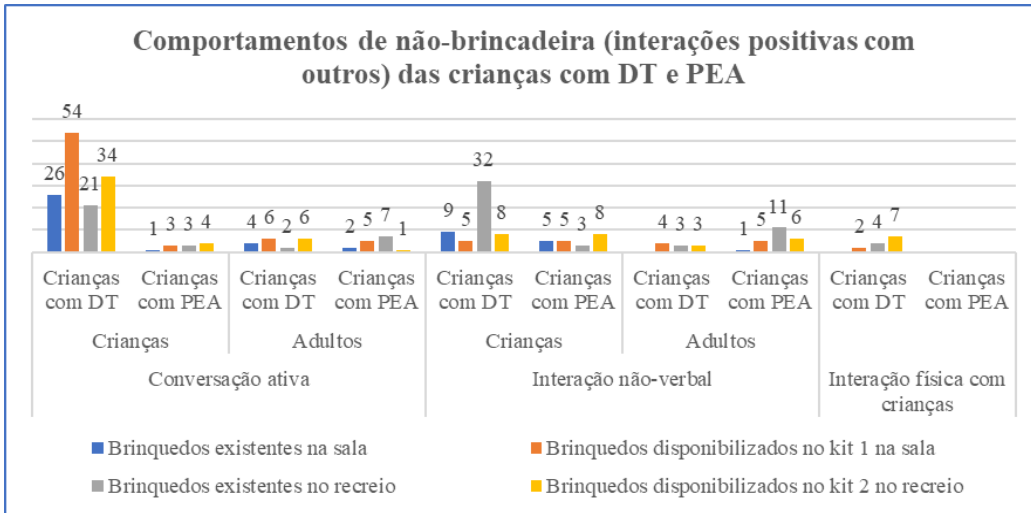


Figura R10. Comportamentos de não-brincadeira (interações positivas com outros) das crianças com DT e PEA

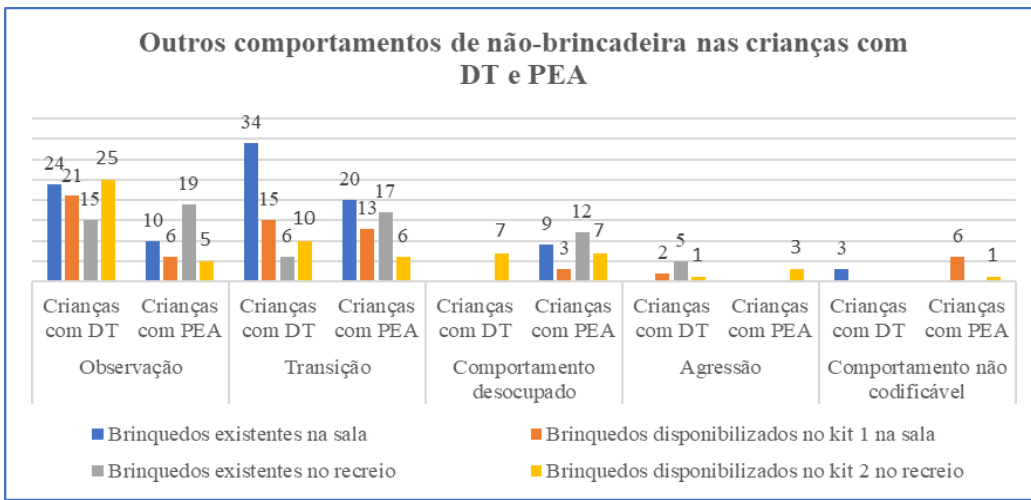


Figura R11. Outros comportamentos de não-brincadeira nas crianças com DT

Tabela R8

Comportamentos de brincadeira e não-brincadeira das crianças com DT e PEA

Comportamentos observados	Crianças com DT		Crianças com PEA	
Comportamentos de brincadeira	322	44,72%	513	71,25%
Comportamentos de não-brincadeira	398	52,28%	207	28,75%
Total	720	100%	720	100%

Tabela R9.

Comportamentos de não-brincadeira das crianças com DT e PEA

Comportamentos de não-brincadeira	Crianças com DT		Crianças com PEA	
Interação positiva com crianças e adultos	230	57,79%	70	33,82%
Outros comportamentos	168	42,21%	137	66,18%
Total	398	100%	207	100%