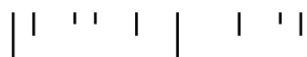


LUGAR QUE O BRINCAR NO ESPAÇO
EXTERIOR OCUPA NA VIDA DE CRIANÇAS
COM ATRASO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO
E COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO
AUTISMO

Ana Carla Nogueira

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

2022-2023



LUGAR QUE O BRINCAR NO ESPAÇO
EXTERIOR OCUPA NA VIDA DE CRIANÇAS
COM ATRASO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO
E COM PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO
AUTISMO

Ana Carla Nogueira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial
Orientadora: Professora Doutora Clárisse Nunes

2022-2023

| | ' ' | | ' ' |

“Importante não é ver o que ninguém nunca viu, mas sim, pensar o que
ninguém nunca pensou sobre algo que todo mundo vê”

- Arthur Schopenhauer

(Filósofo)

AGRADECIMENTOS

Nesta fase, uma das etapas mais importantes da minha vida, gostaria de agradecer a quem tornou tudo isto possível, pois a realização desta dissertação não teria sido possível sem a ajuda e o encorajamento de algumas pessoas.

Assim fica aqui o meu agradecimento a todos os que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a conclusão deste trabalho, nomeadamente:

Em primeiro lugar, quero agradecer à minha orientadora de dissertação, professora doutora Clarisse Nunes, pela sua compreensão e disponibilidade que sempre mostrou para me ajudar a melhorar o meu trabalho e que foi incansável ao longo de todo o processo;

Aos meus pais por me apoiarem, incentivarem, acreditarem em mim e nas minhas capacidades. Um agradecimento especial à minha mãe, que tantas vezes ouviu os meus desabafos;

À minha doce filha Margarida, que nos momentos em que eu necessitava de maior apoio, sempre se mostrou disponível para me ajudar com muito carinho;

À minha filha Rita, que apesar de ausente está sempre no meu pensamento e no meu coração;

À minha amiga Célia e ao seu filho Vítor pelo apoio incondicional e disponibilidade demonstrada em me ajudarem sempre que eu necessitava com muita amizade;

Às minhas amigas e colegas de curso que se disponibilizaram a colaborar comigo e sempre me apoiaram nas diferentes fases de elaboração desta dissertação;

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

Ao Agrupamento de Escolas, nomeadamente à direção que se mostrou disponível para colaborar neste estudo.

Aos jardins de infância contemplados, principalmente às educadoras e docentes de educação especial, que sempre foram muito acessíveis e me receberam tão bem;

E, por último, obrigado a todas as crianças, que se cruzam na minha vida, por serem todos os dias uma fonte de inspiração, aprendizagem e alegria.

A todos, o meu muito obrigado!

RESUMO

Algumas crianças revelam dificuldades no desenvolvimento de competências relacionadas com o brincar, e, principalmente, em brincar com os pares. Este estudo tem como finalidade cartografar a qualidade dos espaços exteriores dos jardins de infância frequentados por crianças com Atraso Global de Desenvolvimento (AGD) e com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e compreender o lugar que o brincar no espaço exterior ocupa na vida de crianças com PEA e com AGD, considerando os contextos familiar e da educação pré-escolar.

Neste estudo, de natureza qualitativa, participaram seis crianças entre os cinco e os seis anos, três apresentam AGD e três PEA, e ainda três docentes de educação especial e cinco mães. Os dados foram recolhidos através de observação direta e da observação indireta, particularmente de entrevistas semiestruturadas. Realizaram-se 24 observações das crianças a brincarem no contexto educativo (exterior), com e sem apresentação de um kit de brinquedos, durante a hora do recreio. Estas observações foram registadas em vídeo e analisadas recorrendo à análise de conteúdo. Em termos de instrumentos utilizou-se a Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO–Exterior para avaliar a qualidade do espaço exterior onde estas crianças brincavam. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas às mães e às docentes de educação especial, a fim de conhecer as suas perceções acerca dos comportamentos de brincadeira das crianças.

Os resultados evidenciam que as crianças com PEA utilizam brinquedos semelhantes aos pares, porém, utilizam-nos com menor frequência e, por vezes, com propósitos distintos. As crianças com AGD apresentam maior frequência de interações com os pares, enquanto as crianças com PEA revelam maior frequência de brincadeira solitária, assim como reduzida frequência de brincadeira em grupo. As brincadeiras funcionais foram mais observadas nas crianças com PEA, enquanto as brincadeiras exploratórias e construtivas foram mais frequentes nas crianças com AGD. Verificou-se que as crianças com PEA, por vezes, repetem sucessivamente determinadas brincadeiras e revelam um brincar pouco criativo. Por outro lado, percebeu-se que os comportamentos de brincadeira das crianças com PEA e com AGD apresentam algumas características distintas e que apesar dos espaços exteriores observados se caracterizarem por serem, no geral, ricos em recursos e materiais observou-se que as crianças, especialmente as com PEA,

demonstraram desenvolver um brincar pouco criativo, repetitivo e com pouca interação com os seus pares. Perante os nossos resultados, infere-se não ser suficiente existirem espaços exteriores com boa qualidade para promover um brincar criativo nestas crianças. Quanto à relevância que mães e professoras de educação especial atribuem ao brincar na vida das crianças com PEA e com AGD, estas reconhecem que é uma atividade fundamental na vida destas crianças e de grande relevância para o seu desenvolvimento cognitivo e social.

Palavras-chave: Brincar no espaço exterior; Perturbação do Espectro do Autismo; Atraso Global do Desenvolvimento; Perceções; Educação Pré-escolar.

ABSTRACT

Some children reveal difficulties developing play-related skills, especially when playing with peers. The aim of this study is to understand the place that outdoor play holds in the lives of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Developmental Delay (DD), considering the contexts of family and pre-school education.

The study seeks to characterize the play activities in which these children engage (how they play, how much time they spend playing, with whom they play, where they play, in what spaces, and what their favourite games are) and to understand the relevance that families and special education teachers attribute to this activity.

In this qualitative study, six children between five and six years old participated - three with DD and three with ASD - along with three special education teachers and five mothers. Data were collected through direct and indirect observation, mainly through semi-structured interviews. Twenty-four observations of children playing in the educational (outdoor) context were conducted during recess with and without the presentation of a toy kit. These observations were recorded on video and analyzed using content analysis. The instrument *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior* was used to assess the quality of the outdoor space where these children played. Semi-structured interviews were conducted with mothers and special education teachers to understand their perceptions of the children's play behaviours.

The results show that children with ASD use similar toys to their peers but with less frequency and sometimes for different purposes. Children with DD exhibit a higher frequency of interactions with peers, while children with ASD show a higher frequency of solitary play and a reduced frequency of group play. Functional play was more observed in children with ASD, while exploratory and constructive play was more frequent in children with DD. It was found that children with ASD sometimes repetitively engage in certain play activities and exhibit less creative play.

In conclusion, the play behaviours of children with ASD and DD have some distinct characteristics. Despite the observed outdoor spaces being generally rich in resources and materials, especially for children with ASD, they demonstrated less creative and repetitive play with little interaction with their peers. Based on these results, having high-

quality outdoor spaces may not be enough to promote creative play in these children. Regarding the importance that mothers, and special education teachers attribute to play in the lives of children with ASD and DD, they recognize it as a fundamental activity in these children's lives and of great significance for their cognitive and social development.

Keywords: Outdoor play; Autism Spectrum Disorder; Developmental Delay; Perceptions; Preschool Education.

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
2.1. Benefícios do brincar para o desenvolvimento infantil	6
2.1.1. Explicitação conceito “brincar”.....	6
2.1.1.1. Brincar livre.....	9
2.1.1.2. Brincar orientado.....	10
2.1.2. A importância do brincar e suas características	11
2.1.2.1. Brincar cognitivo.....	12
2.1.2.2. Brincar social.....	13
2.1.3. Brincadeira e o desenvolvimento das crianças	14
2.1.4. O brincar e as crianças com desenvolvimento atípico.....	17
2.2. Influência dos ambientes físicos nas brincadeiras	19
2.2.1. Vantagens do brincar no espaço exterior	20
2.3. Características das brincadeiras desenvolvidas por crianças com Atraso Global do Desenvolvimento e com Perturbação do Espectro do Autismo	23
2.3.1. Explicitação de conceitos	23
2.3.1.1. Crianças com Atraso Global do Desenvolvimento	23
2.3.1.2. Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo	24
2.3.2. Características das brincadeiras desenvolvidas.....	26
2.3.2.1. O brincar de crianças com Atraso Global do Desenvolvimento	26
2.3.2.2. O brincar de crianças com PEA	27
2.4. Influência da família no brincar de crianças com AGD e com PEA	29
3. METODOLOGIA	30
3.1. Definição da problemática do estudo.....	31
3.2. Questões de investigação e objetivos do estudo	33
3.3. Natureza e desenho do estudo.....	34
3.4. Caracterização do contexto de estudo e dos participantes	39
3.4.1. Descrição do contexto do estudo.....	39
3.4.2. Caracterização dos participantes	40
3.4.2.1. Crianças.....	40
3.4.2.2. Mães	44
3.4.2.3. Profissionais	45

3.5.	Métodos e técnicas de recolha e análise de dados	46
3.5.1.	Pesquisa documental	47
3.5.2.	Observação naturalista	47
3.5.3.	Entrevistas semiestruturadas e questionários sociodemográficos	50
3.5.4.	Triangulação de dados.....	53
3.6.	Procedimentos éticos	53
4.	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	55
4.1.	Apresentação dos resultados da investigação	56
4.1.1.	Caracterização dos espaços exteriores	56
4.1.1.1.	Perfil de Caracterização do Espaço Exterior do JI ASS.....	56
4.1.1.2.	Perfil de Caracterização do Espaço Exterior do JI V.V.	59
4.1.1.3.	Perfil de Caracterização do Espaço Exterior do JI T.....	61
4.1.1.4.	Perfil de Caracterização do Espaço Exterior do JI S.J.L.	63
4.1.2.	Comportamentos de brincadeira de crianças com PEA e com AGD	68
4.1.2.1.	Retrato dos materiais e brinquedos usados.....	69
4.1.2.2.	Brincadeiras preferidas.....	75
4.1.2.3.	Brinquedos preferidos	79
4.1.2.4.	Principais locais de brincadeira.....	80
4.1.2.5.	Tempo/períodos de brincadeira.....	81
4.1.2.6.	Características das interações estabelecidas com os outros	82
4.1.2.7.	Características da natureza da comunicação	88
4.1.2.8.	Características do envolvimento nas brincadeiras /o modo como interage com os brinquedos/ materiais	90
4.1.2.9.	Características do comportamento de não brincadeira.....	93
4.1.2.10.	Perceções de pais e docentes de educação especial sobre o contributo do brincar para o desenvolvimento da criança com PEA e com AGD. Semelhanças e diferenças.....	95
5.	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	100
5.1.	Características dos espaços exteriores	101
5.2.	Natureza das brincadeiras em que as crianças com PEA e com AGD se envolvem no espaço exterior	103
5.3.	Natureza das interações em que as crianças com PEA e com AGD se envolvem no espaço exterior	112
5.4.	Perceções das mães e docentes de educação especial sobre o brincar e a sua importância para as crianças com AGD e com PEA	115
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117

Bibliografia	123
Anexos.....	132

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Caixa de areia com os materiais</i>	36
Figura 2 <i>Objetos integrados no kit</i>	36
Figura 3 <i>Perfil de caracterização exterior JI ASS.</i>	57
Figura 4 <i>Classificação obtida JI ASS.</i>	58
Figura 5 <i>Fotografias do JI ASS.</i>	58
Figura 6 <i>Perfil de caracterização do espaço exterior JI V.V.</i>	59
Figura 7 <i>Classificação obtida JI V.V.</i>	60
Figura 8 <i>Fotografias JI V.V.</i>	60
Figura 9 <i>Perfil de caracterização do espaço exterior JI T.</i>	61
Figura 10 <i>Classificação obtida: JI T.</i>	62
Figura 11 <i>Fotografias JI T.</i>	62
Figura 12 <i>Perfil de caracterização do espaço exterior JI S.J.L.</i>	63
Figura 13 <i>Classificação obtida: JI S.J.L.</i>	64
Figura 14 <i>Fotografias do espaço exterior: JI S.J.L.</i>	65
Figura 15 <i>Perfil de caracterização do espaço exterior dos quatro JI – comparação</i>	66
Figura 16 <i>Classificações obtidas pelos JI</i>	67
Figura 17 <i>Espaço frequentado por crianças PEA.</i>	68
Figura 18 <i>Espaço frequentado por crianças AGD.</i>	68
Figura 19 <i>Retrato dos brinquedos e materiais utilizados pelas crianças durante as observações.</i>	73
Figura 20 <i>Características das interações estabelecidas por crianças durante as observações.</i>	86
Figura 21 <i>Características da natureza da comunicação das crianças com AGD durante as observações.</i>	90
Figura 22 <i>Características da natureza da comunicação por crianças com PEA durante as observações.</i>	90
Figura 23 <i>Características do comportamento de não brincadeira manifestados pelas crianças durante as observações.</i>	95

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 <i>Descrição da fase I do desenho do estudo</i>	35
Tabela 2 <i>Descrição da fase II do desenho do estudo</i>	36
Tabela 3 <i>Descrição da fase II do desenho do estudo (cont.)</i>	37
Tabela 4 <i>Descrição da fase III do desenho do estudo</i>	38
Tabela 5 <i>Caracterização das crianças participantes no estudo</i>	41
Tabela 6 <i>Caracterização das crianças com AGD, segundo o sexo, idade, agregado familiar, apoios e terapias.</i>	41
Tabela 7 <i>Caracterização das crianças com PEA, segundo o sexo, idade, agregado familiar, apoios e terapias.</i>	43
Tabela 8 <i>Caracterização dos encarregados de educação das crianças com AGD</i>	44
Tabela 9 <i>Caracterização dos encarregados de educação das crianças com PEA</i>	45
Tabela 10 <i>Caracterização dos docentes de educação especial que acompanham as crianças com AGD</i>	45
Tabela 11 <i>Caracterização dos docentes de educação especial que acompanham as crianças com PEA</i>	46
Tabela 12 <i>Síntese dos registos vídeos</i>	49
Tabela 13 <i>Retrato dos brinquedos e materiais utilizados pelas crianças com PEA nas observações</i>	69
Tabela 14 <i>Retrato dos brinquedos e materiais utilizados pelas crianças com AGD nas observações</i>	71
Tabela 15 <i>Perceções da natureza dos brinquedos e materiais preferidos das crianças com PEA</i>	74
Tabela 16 <i>Perceções da natureza dos brinquedos e materiais preferidos das crianças com AGD</i>	75
Tabela 17 <i>Perceções das brincadeiras preferidas das crianças com PEA</i>	76
Tabela 18 <i>Perceções sobre as brincadeiras preferidas das crianças com AGD</i>	77
Tabela 19 <i>Perceções dos brinquedos preferidos das crianças com PEA</i>	79
Tabela 20 <i>Perceções dos brinquedos preferidos das crianças com AGD</i>	80
Tabela 21 <i>Características das interações estabelecidas por crianças com PEA durante as observações.</i>	83
Tabela 22 <i>Características das interações estabelecidas por crianças com AGD durante as observações.</i>	84
Tabela 23 <i>Perceções sobre a tipologia das interações estabelecidas pelas crianças com PEA.</i> 86	
Tabela 24 <i>Perceções sobre a tipologia das interações estabelecidas pelas crianças com AGD.</i> 87	
Tabela 25 <i>Características da natureza da comunicação de crianças com PEA durante as observações.</i>	88
Tabela 26 <i>Características da natureza da comunicação de crianças com AGD durante as observações.</i>	89
Tabela 27 <i>Perceções sobre as características do envolvimento nas brincadeiras das crianças com PEA.</i>	91
Tabela 28 <i>Perceções sobre as características do envolvimento e nas brincadeiras das crianças com AGD.</i>	92
Tabela 29 <i>Características do comportamento de não brincadeira de crianças com PEA durante as observações.</i>	94

Tabela 30 <i>Características do comportamento de não brincadeira de crianças com AGD durante as observações.</i>	94
Tabela 31 <i>Relevância atribuída ao brincar pelas mães e docentes de educação especial de crianças com AGD.</i>	96
Tabela 32 <i>Relevância atribuída ao brincar para o desenvolvimento de crianças com AGD pelas mães e docentes de educação especial.</i>	96
Tabela 33 <i>Relevância atribuída ao brincar pelas mães e docentes de educação especial de crianças com PEA.</i>	97
Tabela 34 <i>Relevância atribuída ao brincar para o desenvolvimento de crianças com PEA pelas mães e docentes de educação especial.</i>	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AE	Agrupamento de Escolas Alto dos Moinhos
AGD	Atraso Global de Desenvolvimento
APA	American Psychiatric Association
C.P.	Clínica Psiléxis
CPCJ	Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em Risco
CRI	Centros de Recursos para a Inclusão
CST	Centro de Saúde da Terrugem
DA	Desenvolvimento atípico
DEE	Docente de educação especial
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais
DSM-IV	Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais IV
DSM-IV-R	Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais IV-R
DSM-V	Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais V
DT	Desenvolvimento típico
F	Feminino
H	Horas
H.C	Hospital de Cascais
HSM	Hospital Santa Maria do Centro Hospitalar de Lisboa
JI	Jardim de infância
M	Masculino
M	Meses
Min.	Minutos
Nº	Número
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PDAH	Perturbação de Défice de Atenção/Hiperatividade
PDI	Perturbação do Desenvolvimento Intelectual
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
RTP	Relatórios técnicos pedagógicos

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância

1. INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

A presente dissertação desenvolve-se no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial - Ramo: Problemas de Cognição e Multideficiência da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Lisboa, e tem como tema de investigação as características das brincadeiras e dos comportamentos das crianças com PEA e com AGD no espaço exterior e das interações que estabelecem nesse momento com os seus pares. O tempo de brincar das crianças, atualmente, tem merecido cada vez mais atenção, devido aos diversos estudos e respetivos resultados empíricos que apontam para os seus benefícios. É sabido que as crianças com PEA e com AGD podem ter dificuldade em brincar, e, principalmente, em brincar com os outros. Assim, este estudo pretende analisar os comportamentos de brincadeira no espaço exterior de crianças com PEA e com AGD no contexto educativo e familiar. Para dar sustentação ao teor do estudo desenvolvido, tornou-se essencial compreender de forma mais profunda o tema sobre a qual incide a investigação, ou seja, o brincar no espaço exterior de crianças com AGD e com PEA em idade pré-escolar, segundo o qual formulou-se questões procurando dar resposta às situações que derivam do carácter lúdico do brincar. Para tal, recorreu-se a autores de referência, sustentando o assunto que se vai aprofundar, tais como: Carlos Neto, Gabriela Bento, Kishimoto, Catherine Garvey, Bettelheim, Ginsburg, Pais, Azevedo e Vygotsky. As motivações para o estudo emergem de vários aspetos, por um lado, a curiosidade relativa ao modo como as crianças com desenvolvimento atípico brincam no espaço exterior, e como estas exploram os recursos e materiais ao seu dispor, por outro, tentar perceber a importância que os adultos atribuem ao brincar. Por exemplo, saber se para eles o ato de brincar é somente um momento de lazer, ou se compreendem o seu contributo para o desenvolvimento e para a aprendizagem das crianças. Considera-se que brincar não é apenas uma atividade para dar prazer, porque independentemente do ato fortuito, promove também a aprendizagem. Considerando estas motivações, neste estudo procurou-se investigar quais as características dos espaços exteriores frequentados por crianças com PEA e com AGD e em que brincadeiras estas crianças se envolvem e que interações estabelecem com os pares. Tendo por base esta questão de investigação, definiram-se três questões mais específicas:

- i. Quais as características dos espaços exteriores frequentados por crianças com PEA e com AGD?
- ii. Em que brincadeiras as crianças com AGD e com PEA se envolvem e que interações estabelecem com os pares nesses momentos?
- iii. Quer percepções as famílias e os docentes de educação especial têm sobre as características das brincadeiras em que a criança com PEA e com AGD se envolve e que relevância atribuem a essa atividade na criança?

Considerando as questões de investigação antes descritas o presente estudo teve como objetivos: cartografar a qualidade dos espaços exteriores dos jardins de infância frequentados por crianças com AGD e com PEA; mapear as brincadeiras livres e as interações estabelecidas entre as crianças com AGD e com PEA e os seus pares quando brincam no espaço exterior dos jardins de infância, bem como o modo como utilizam os brinquedos/materiais nesse espaço; identificar as semelhanças e diferenças existentes entre o modo como as crianças com PEA e com AGD brincam quando estão no espaço exterior; e ainda conhecer as percepções das famílias e dos docentes de educação especial sobre o brincar e o modo como a criança com PEA e com AGD brinca quando está no espaço exterior.

Entendemos que ao conhecer e compreender os comportamentos que as crianças com PEA e com AGD apresentam quando brincam, é possível adequar as práticas educativas de forma que estas crianças não se privem de uma atividade tão essencial na infância como é o brincar.

Quanto à estrutura desta dissertação, a mesma encontra-se organizada em capítulos. Inicialmente faz-se uma introdução ao estudo, depois apresenta-se o enquadramento teórico, que é constituído por uma revisão de literatura referente ao brincar e o seu contributo para o desenvolvimento infantil, em que se procura esclarecer o que se entende por brincar, as tipologias existentes e se analisa o papel do mesmo no desenvolvimento infantil. Este capítulo inclui também um tópico sobre o brincar de crianças com PEA e com AGD, e alguns resultados de investigação realizados que procuram caracterizar os comportamentos de brincadeira das crianças com PEA e com AGD.

O capítulo seguinte, dedicado ao Estudo Empírico: Metodologia de Investigação, apresenta as questões de investigação e os objetivos do estudo, a natureza e desenho do

estudo, o contexto dos estudo e os respectivos participantes (crianças, encarregados de educação e profissionais), bem como os métodos e as 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 com AGD e as semelhanças e diferenças existentes entre os comportamentos de brincadeira destas crianças, tendo em conta: o tipo de brinquedos e os materiais utilizados, os principais locais de brincadeira, as interações estabelecidas, as modalidades de brincadeira (nível social e cognitivo), o envolvimento nas brincadeiras, o tempo de brincadeira e os comportamentos de não-brincadeira. No segundo subcapítulo incide-se sobre a discussão dos resultados, que inclui o confronto entre os resultados obtidos com a literatura existente.

Seguidamente, surgem as considerações finais, em que é feita uma reflexão acerca do estudo, das suas implicações futuras e das 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 seu benefício para o desenvolvimento infantil. Começa-se por fazer uma explicitação do conceito de brincar, o brincar livre e o brincar orientado, de seguida caracteriza-se o brincar, abordando o brincar social e o brincar cognitivo e a sua importância para o desenvolvimento infantil. Posteriormente, analisa-se o brincar das crianças com desenvolvimento atípico, dando ênfase às características do brincar de crianças com PEA e com AGD. Faz-se referência às percepções de Pais e docentes de educação especial sobre o brincar e, por fim, uma abordagem à influência dos ambientes físicos nas brincadeiras e salienta-se a importância de brincar no espaço exterior.

2.1. Benefícios do brincar para o desenvolvimento infantil

Este subcapítulo, relativo aos benefícios do brincar para o desenvolvimento infantil, explicita o conceito “brincar”, caracteriza e analisa o brincar social/cognitivo e reflete sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil.

2.1.1. Explicitação conceito “brincar”

Brincar constitui uma atividade ímpar, se pensarmos que é uma das atividades mais comuns na infância, por este motivo suscita um enorme interesse na comunidade educativa e atrai investigadores de diferentes áreas. Assim, e numa altura em que a importância do brincar no desenvolvimento pleno das crianças, desde os seus primeiros anos de vida, tem requerido atenção social, importa conhecer melhor este tema. De sublinhar que brincar é um direito da criança tal como mencionado na Convenção sobre os Direitos da Criança: “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 2019).

Na tentativa de esclarecer o significado de brincar neste estudo, importa referir que o termo brincar sofreu algumas alterações ao longo dos tempos e segundo (Porto Editora, 2023), brincar significa “divertir-se com jogos; entreter-se com brincadeiras infantis; recrear-se; distrair-se; folgar; foliar; gracejar; zombar; proceder com leviandade; fazer movimentos caprichosos”. Por outro lado, o dicionário (Priberam, 2023) expressa que o ato de brincar está intimamente associado aos conceitos de divertimento e entretenimento, seja com alguém ou com algum objeto.

Analisando o que diversos autores ao longo do tempo têm vindo a descrever como significado do brincar, começamos por referir que Garvey (1992) considera que o “brincar é uma atividade espontânea e voluntária, sem objetivos intrínsecos” (p.3). O autor menciona ainda que esta atividade é frequentemente descrita como jogo, jogo livre e que não é controlável. Segundo este autor o brincar constitui simultaneamente o resultado e o vestígio da herança biológica do homem bem como da sua capacidade de produzir cultura. Brincar é um comportamento muito frequente em “períodos de expansão intensa do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação; o que nos pode levar a supor que a atividade lúdica está intimamente ligada com estas áreas de desenvolvimento” (p.7).

Na mesma época do autor anterior Pais (1992) destaca três ideias principais no brincar: (i) a ação (o desenrolar da brincadeira); (ii) a liberdade (atividade não estruturada) e (iii) o prazer (satisfação que a criança tem ao fazê-lo). O mesmo autor refere também que o brincar se desenvolve em função das necessidades, dos interesses e /ou curiosidade dos indivíduos. Pais (1992) descreve ainda o “brincar como uma linguagem comum e universal, que permite minimizar e ultrapassar divergências e expressar valores, sentimentos e criar afetos. Através do brincar transmite-se valores culturais, que se vão assimilando e renovando através das gerações. Brinca-se porque é agradável, porque diverte, porque favorece a evasão, porque é imprescindível à saúde mental das pessoas e dos grupos, - Brincar - conseguir o equilíbrio entre o conhecido e o imaginado, entre a liberdade e o prazer sem cair na alienação ou no vício, é, na verdade, uma coisa muito séria” (p. 373).

Por sua vez, Bettelheim (2003) defende que o brincar é a manifestação de um estágio mais precoce, estágio esse em que as atividades são isentas de regras, a não ser aquelas que a criança inventa. No entanto, essas regras podem ser modificadas continuamente em função da imaginação das crianças. No entender de Kishimoto (2009) “A brincadeira é o resultado de ações conduzidas por regras, em que se pode usar ou não objetos, mas que tenha as características do lúdico: ser regrado, distante no tempo e no espaço, envolver imaginação, dispor de flexibilidade de conduta e de incerteza “ (p.1).

Na literatura mais recente muitos autores afirmam que o brincar é uma atividade natural da primeira infância, influenciada por fatores históricos, sociais e culturais (Wood &

Attfield, 2005), sendo por isso uma ação mediada pelo contexto sociocultural (Queiroz et al., 2006). Como atividade da infância, o brincar requer o envolvimento das crianças, ativando o seu corpo e a mente (Wood & Attfield, 2005). Trata-se de uma atividade dinâmica e ativa (Queiroz et al., 2006; Tekin & Tekin, 2007), que engloba uma grande diversidade de comportamentos que podem ser realizados em todos os contextos (Wood & Attfield, 2005). Brincar é, portanto, uma linguagem universal a qualquer ser humano, sem ter em conta a sua cultura, área geográfica, crença ou religião (Neto & Lopes, 2017). Analisando o que as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016) expressam acerca deste assunto, percebe-se que neste documento o brincar também é entendido como sendo uma atividade espontânea da criança, que parte de um interesse intrínseco, e tem como principais características o ser prazerosa, libertadora da ação da criança, e promotora da imaginação e da exploração do ambiente social e físico. No sentido de esclarecer a etimologia da palavra as autoras antes referidas, destacam o facto de o termo brincar ser um pouco particular da língua portuguesa, podendo a sua origem proceda do latim *vinculum* (laço) ou do germânico *blinkan* (brilhar). A leitura do documento acima referido (OCEPE) permite ainda identificar um conjunto de vocábulos que, frequentemente é relacionado, de alguma forma, com o conceito de “brincar”, tais como: jogar (por vezes usado como sinónimo), atividade lúdica, e ainda “jogo livre”. Perante esta pluralidade de expressões as autoras referem que brincar é de certa forma diferente de jogar, sobretudo pelo facto de ser imprevisível (ausência de uma finalidade estabelecida, progride consoante o que acontece, não obedece a regras prévias). Por conseguinte, o brincar pode descrever-se como sendo um “jogo da iniciativa da criança”, em que esta escolhe o que quer fazer e com quem, mantendo o controlo sobre o desenrolar da atividade” (Silva et al., 2016, p.105). Considerando esta perspetiva a participação do/a educador/a na brincadeira, quando não se sobrepõe às intenções da criança, possibilita que a criança amplie e enriqueça o brincar, e o “jogo da iniciativa da criança”.

Após várias leituras podemos concluir que ao conceito brincar são atribuídos diversos sentidos, podendo este decorrer dos vários significados que cada pessoa atribui (Tekin & Tekin, 2007; Wood & Attfield, 2005), e das suas experiências e perspetivas pessoais (Tekin & Tekin, 2007). Para além disso, o brincar também 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). Como tal, 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).

Apesar de existirem distintas definições do termo brincar, é possível chegar-se a um consenso no que diz respeito à sua importância para a criança. Vários autores (e.g. Chateau, 1987; Fonseca, 1999; NHS, 1994; SMP, 1999), estão de acordo em considerar o brincar como um comportamento essencial ao bem-estar da criança e ao seu desenvolvimento, através do exercício das suas potencialidades. Brincar é uma atividade natural e essencial na vida de todas as crianças. Através das brincadeiras, as crianças experimentam o mundo ao seu redor, descobrem novas habilidades e desenvolvem a sua criatividade e imaginação. Considerando que o brincar pode ser livre ou orientado por outrem, analisemos com mais atenção as características destas formas de brincar.

2.1.1.1. Brincar livre

“O brincar livre não tem regras, objetivos ou finalidade específica. Acontece naturalmente, sem a intervenção de adultos ou brinquedos estruturados. As crianças simplesmente brincam com o que estiver disponível, seja isso um pedaço de papel, uma caixa vazia... as possibilidades são infinitas!”

A brincadeira livre costuma ser definida como uma brincadeira ditada, iniciada e controlada pelas próprias crianças (Hewes, 2014; Zigler & Bishop-Josef, 2006) ou seja, acontece quando as crianças escolhem o que querem fazer, como querem fazer e quando parar e tentar outra coisa (Santer et al., 2007). Como tal, o brincar livre é espontâneo, é conduzido pelo interesse da criança, é uma atividade natural e essencial para o desenvolvimento infantil. O brincar livre permite à criança desenvolver a sua curiosidade, imaginação e habilidades importantes que a acompanharão por toda a vida. Brincar, é um ato no qual a criança assume o papel que a satisfaz de acordo com a sua motivação

¹ <https://edukar.pt/brincar-livre-importante-ou-mito/>

intrínseca, entrando num mundo de fantasia e imaginário, onde todos os desejos se tornam possíveis de se realizar (Vygotsky et al., 1998).

Segundo Williamson (2013), brincar livre é a seleção de atividades inerentes ao brincar escolhidas de acordo com a motivação intrínseca da criança, envolvendo a intervenção mínima do adulto. Na primeira infância, este tipo de brincar assume um papel preponderante, por promover o desenvolvimento de competências sociais, criativas, a imaginação da criança e a compreensão do mundo que a rodeia. Além disso, o brincar livre pode despoletar na criança o desenvolvimento de competências inerentes à gestão de conflitos, resolução de problemas e autorregulação (Santer et al., 2007). A este respeito Wenner (2011) menciona que ao brincar de forma livre as crianças “expressam angústias e medos, buscando inconscientemente formas de assumir o controle dos próprios sentimentos” (p.30). Especificando um pouco mais este conceito, na perspectiva de Ferland (2006), na brincadeira livre, as crianças tomam decisões sobre o que querem fazer e quais os brinquedos ou materiais que querem utilizar. Este autor defende que “este tipo de brincadeira favorece a imaginação, a fantasia e a criatividade da criança.” (p.53).

Sobre este tipo de brincar, Sheridan (2002) enfatiza a importância do brincar livre e ativo, por este ser essencial para o desenvolvimento de competências motoras da criança, dado que tem possibilidade de usar diferentes estruturas corporais, a coordenação, a agilidade e o planeamento motor, a consciência corporal, o aumento da força e dos níveis de energia, etc. As sensações provenientes dos seus movimentos e do contexto em que brinca fornecem importantes informações sensoriais que a criança aprende a processar e que lhe permitem adaptar-se aos diferentes contextos em que se insere (Zukowski & Dickson, 1990). Como referem Svetlova et al (2010) brincar envolve todas as especificidades da criança - o pensamento, a expressão criativa de pensamentos e sentimentos e os desafios do ponto de vista motor – que interagem no processo dinâmico da brincadeira.

2.1.1.2. Brincar orientado

O conceito de brincar orientado refere-se a uma atividade lúdica que pressupõe a aprendizagem de determinada competência e que é regida por regras, materiais e papéis pré-estabelecidos. Por norma, estes são definidos pelo adulto, que assume um papel de liderança na brincadeira (Ferland, 1997). Os benefícios do brincar orientado refletem-se

essencialmente no desenvolvimento do brincar cooperativo e no cumprimento de regras (Ferland, 1997; Williamson, 2013). O brincar orientado pode ocorrer num tempo e local específico tal como jogos, dramatizações, etc.

Comparando as duas concepções do brincar antes apresentadas, Ferland (1997) descreve que quando o brincar assume uma estrutura pré-estabelecida, é restringida a liberdade da criança, pelo que o brincar livre permite uma maior estimulação do pensamento criativo da criança em comparação com o brincar orientado. Assim, para que o brincar orientado mantenha o seu carácter lúdico, deve garantir-se que é entendido pela criança como uma atividade lúdica onde ela possa sentir prazer durante a sua participação.

2.1.2. A importância do brincar e suas características

Ao longo dos anos, muitos têm sido os estudos realizados sobre o brincar e diversos investigadores atribuem ao brincar um lugar de destaque na infância. Ao brincar, fazer jogos, brincar ao faz-de-conta, fazer dramatizações, etc. a criança vai ter contacto com a sociedade em que está inserida, aproximando-se das múltiplas formas de ser, pensar e viver dessa mesma sociedade.

Para autores como Cerqueira-Santos (2004) e Cordazzo et al. (2008), brincar é uma atividade universal livre e espontânea do ser humano, manifestando-se com mais frequência na infância. Outros autores, como Fortuna (2000); Robles (2010) e Tessaro e Jordão (2015) descrevem o brincar como uma atividade ou ação da criança, voluntária, espontânea, delimitada no tempo e no espaço, prazerosa, tendo uma relação íntima com a criança. Silva (2010) refere a perspetiva de uma atividade saudável e útil do ponto de vista físico e mental e principalmente por ser um direito da criança. Sarmiento e Ferreira (2017) também salientam que a criança ao brincar desperta o seu intelecto para novas aprendizagens, uma vez que o ato de brincar solta a imaginação e a criatividade da criança para acontecimentos do seu dia-a-dia. Neste sentido, a criança começa a ganhar competências que surgem da interação social, da representação de papéis sociais, da cooperação e interajuda, da comunicação que lhes possibilita “(...) múltiplas oportunidades para [interagirem]cooperativamente, expressarem os seus sentimentos, usarem a linguagem para comunicarem sobre os papéis que representam e responderem às necessidades umas das outras” (Hohmann & Weikart, 2011, p.188).

Brincar permite ainda à criança sentir prazer e, como se descreveu antes, interagir com as pessoas que a rodeiam e com o meio envolvente (Queiroz et al., 2006). É também o modo de satisfazer as suas necessidades (Queiroz et al., 2006; Vygotsky, 2016) e de as expressar (Vygotsky, 2016). Como tal, o brincar permite que a criança se manifeste através de gestos e atitudes, repletos de significados (Rolim et al., 2008).

A alegria e o prazer são sentimentos típicos do brincar (Kangas et al., 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). 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 só com o prazer dado à criança não está completo, pois existem alguns jogos/brincadeiras que não dão prazer, pois não obtém o resultado esperado pela criança e geram frustração.

No entanto, como se mencionou anteriormente, brincar retrata a ação mais nobre da criança, tendo por base os seus interesses, necessidades, motivações e preferências. Segundo Neto e Lopes (2018) o brincar caracteriza-se por ser: (i) livre; (ii) um direito da criança; (iii) inclusivo; (iv) um suporte para a saúde física, emocional, cognitiva e social; (v) uma forma de respeito e apreciação do envolvimento natural, (vi) exploração; (vii) adaptação; e (viii) um risco. O autor refere ainda que o brincar promove (ix) o desenvolvimento e a aprendizagem. Pensando na importância e nas características do brincar, este pode ser analisado do ponto de vista do desenvolvimento da cognição (brincar cognitivo) e da socialização (brincar social) (Eisele & Howard, 2012; Rubin, 2001). Observemos então o que distingue estas duas designações.

2.1.2.1. Brincar cognitivo

De acordo com Rubin (2001) o brincar cognitivo 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. 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. Quanto ao brincar funcional, a criança envolve-se em atividades motoras simples, devido ao prazer obtido nas mesmas. 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 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.

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 (Cordazzo et al., 2008; Rolim et al., 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 o desenvolvimento (Cordazzo et al., 2008).

2.1.2.2. Brincar social

O brincar social pode estruturar-se, para Rubin (2001) em brincar solitário, brincar paralelo e brincar em grupo. 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.

No entanto, o brincar social espontâneo retrata o brincar iniciado exclusivamente pela criança, tendo por base os seus interesses, necessidades, motivações e preferências, e como refere Kishimoto (2013) “(...) a liberdade de ação da criança é condição essencial da expressão lúdica. Sem ela, a cultura lúdica deixa de existir” (p. 25). A brincadeira não

serve só para a criança passar o tempo, como já se referiu antes. Aliás Bettelheim (1988), citado em Borges (2001) “mostra que (...) nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo, sua escolha é sempre motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que acontece com a mente da criança determina as suas atividades lúdicas; brincar é a sua linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos” (p.1).

O brincar social espontâneo transporta a criança para o mundo da fantasia, onde esta não tem restrições, “(...) onde nada é imposto, onde conta o processo e não o produto, onde a aprendizagem é ativa, facilitando o desenvolvimento e o crescimento” (Silva, 2010, p.11). Deste modo, é importante estimular momentos de brincadeira social, espontânea ou dirigida, a fim de promover o desenvolvimento das crianças, tanto ao nível emocional, como social, cognitivo e físico.

2.1.3. Brincadeira e o desenvolvimento das crianças

As primeiras influências do brincar e do jogo como atividades pedagógicas partiram de teóricos como Froebel, Pestalozzi e Decroly, que consideraram a criança como um ser competente e capaz, cujas aprendizagens resultam das variadas interações que estabelecem nos seus contextos de vida. A literatura tem vindo a reconhecer que é através do brincar e da ação que a criança constrói conhecimento e aprende como lidar e resolver problemas quotidianos, como se disse antes. O brincar permite à criança interiorizar as rotinas da sua vida ao mesmo tempo que explora o mundo que a rodeia. É neste sentido que, por volta do século XX, os estudos de Vygotsky referido Rolim et al.(2008) começam a ganhar força, uma vez que este associa o brincar ao desenvolvimento integral e às aprendizagens feitas pela criança, pois é nesta base que, a criança vai desenvolver aprendizagens mais complexas. De notar que ao brincar “a criança exprime a sua personalidade (...) desenvolve curiosidade e criatividade, estabelece relações entre aprendizagens (...) e assume responsabilidades” (Silva et al., 2016, p.10). Portanto, as crianças apreendem e compreendem o mundo através da brincadeira e fazem-no interagindo com o ambiente que as rodeia nos seus contextos de vida.

Diversos autores, como Wajskop (1995), Ginsburg (2007), Azevedo (2013) e Silva (2016) têm refletido sobre a importância desta atividade no desenvolvimento infantil.

Segundo Wajskop (2012) brincar enquanto atividade dominante na criança apresenta três potencialidades fundamentais: é a forma pela qual a criança começa a aprender; é onde inicia a formação dos seus processos de imaginação e é onde se apropria das funções sociais e das normas de comportamento. Este autor refere ainda que para Vigotsky a brincadeira possui três características importantes: a imaginação, a imitação e a regra e estas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis. A este respeito Ginsburg e Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health (2007) consideram que o brincar proporciona às crianças o ambiente ideal para que estas se possam desenvolver a nível cognitivo, físico, social. Defende ainda que as crianças precisam de tempo livre e não programado para crescer. Brincar traduz-se essencialmente por “(...) uma maneira que as crianças têm para interpretar e assimilar o mundo, os objetos, a cultura, as relações e os afetos das pessoas” (Wajskop, 1995, p.66). Deste modo, a brincadeira é cada vez mais considerada como uma atividade que promove o desenvolvimento global da criança, pois incentiva à interação entre pares e adultos, promove a resolução de conflitos e ajuda as crianças a serem cidadãos críticos e reflexivos, constituindo uma forma holista de a criança aprender (Silva et al., 2016).

A verdade é que a criança brinca desde o momento em que nasce, o que mostra que este é um ato espontâneo e, por isso, as aprendizagens que esta realiza tornam-se mais significativas quando feitas através das brincadeiras. O brincar traz vantagens para o desenvolvimento holístico da criança, como se descreveu antes. A este respeito Azevedo (2013) identifica várias dimensões do desenvolvimento onde brincar se torna uma ferramenta de aprendizagens: (i) Desenvolvimento Físico; (ii) Desenvolvimento Social; (iii) Desenvolvimento Emocional e (iv) Desenvolvimento Cognitivo. Especifiquemos alguns aspetos:

Em termos do desenvolvimento Físico, durante a brincadeira a criança explora a força, o movimento, o equilíbrio e ainda o seu próprio corpo como meio para atingir um fim na brincadeira.

Ao nível do desenvolvimento Social, enquanto brinca, a criança desenvolve não só, mas também, o seu sentido de pertença a um grupo. Essas mesmas brincadeiras levam a criança a dar importância aos outros, à sua opinião, aos seus desejos, ajudam-na a conseguir lidar com o comportamento dos que a rodeiam, levam-na a aprender a dividir

e partilhar objetos. Desde muito cedo que ao brincar a criança envolve-se e interage com o mundo (Ginsburg & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 2007; Milteer et al., 2012). Deste modo, o brincar possibilita o aumento de competências de cooperação (Miltteer et al., 2012; Santana et al., 2016; Siraj-Blatchford, 2009), resiliência (Lester & Russell, 2010; Milteer et al., 2012), negociação com os outros (Miltteer et al., 2012), elaboração de estratégias, resolução de conflitos (Cordazzo et al., 2008; Milteer et al., 2012) e autorregulação (Bodrova & Leong, 2005). 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).

Quanto ao desenvolvimento Emocional, importa destacar que o brincar leva a criança a expressar e transmitir sentimentos sobre situações que a possam deixar feliz ou mesmo frustrada. É durante a brincadeira que a criança tem a possibilidade de recriar sentimentos. Quando brinca, a criança experimenta 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).

O brincar também influencia na construção da personalidade, pois estimula o desenvolvimento da autoestima (Rolim et al., 2008; Santana et al., 2016), a autoconfiança e o sentido do eu (Santana et al., 2016).

Ao nível do desenvolvimento cognitivo, o brincar contribui para a criança aprender a resolver problemas, a desenvolver estratégias e o pensamento abstrato, por exemplo nas brincadeiras de faz-de-conta. Alguns autores (e.g. Ginsburg & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 2007; Milteer et al., 2012; Queiroz et al., 2006; Rolim et al., 2008; Russ, 2003), referem que o brincar permite o desenvolvimento da criatividade fomentando o desenvolvimento dos processos afetivos e cognitivos que são importantes na criança (Russ, 2003). Facilita também o desenvolvimento da imaginação (Ginsburg et al., 2007; Milteer et al., 2012; Santana et al., 2016). Também estimula a atenção (Rolim et al., 2008; Santana et al., 2016), a concentração (Rolim et al., 2008), a afetividade, a percepção (da Silva Santana et al., 2016), a memória (Bodrova & Leong, 2005; da Silva Santana et al., 2016) e a capacidade de reconhecimento de símbolos (Bodrova & Leong, 2005). Facilita igualmente o

desenvolvimento de competências sensoriomotoras (Sobo, 2014); a destreza (Ginsburg & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 2007) e a flexibilidade de pensamento (Sobo, 2014). De salientar igualmente que o brincar influencia a saúde, o bem-estar geral (Lester & Russell, 2010; Sobo, 2014; Towler, 2017) e o bem-estar emocional (Ginsburg & Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health, 2007).

Deste modo, é importante realçar que a brincadeira é da maior importância para o desenvolvimento cognitivo, moral e físico da criança nos seus primeiros anos de vida, constituindo-se como a atividade mais genuína, não deixando de ser séria e de grande significado (Froebel, 1912, citado por Kishimoto, 2002). Neste sentido, é pertinente afirmar que o brincar permite que a criança desenvolva as suas capacidades de atenção, raciocínio, criatividade e imaginação; melhore o conhecimento das suas habilidades e limites; reforce o seu sistema imunitário e a sua saúde mental; interaja com os outros e entenda a importância do cumprimento de regras.

Porque o ato de brincar é integrador, mobilizador, cheio de intencionalidades, é prazeroso e responsável por uma série de aspetos no desenvolvimento holístico da criança, torna-se importante pensar nele como um meio de desenvolvimento e de aprendizagem e não como uma ferramenta de distração. O brincar é essencial para o desenvolvimento de todas as crianças, incluindo as que apresentam comportamentos que se desviam dos padrões comuns e diversidade funcional.

2.1.4. O brincar e as crianças com desenvolvimento atípico

A forma como a criança explora e manipula os objetos, as interações sociais que estabelece quando brinca, as interações subjacentes a essa ação e o modo como se compromete com a mesma, são diversas consoante o seu desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico. Segundo Fonseca (1999) as especificidades de cada criança vão influenciar a forma como ela interage com os brinquedos e as suas brincadeiras. No caso de haver uma incapacidade, esta pode afetar as manifestações lúdicas. As crianças com desenvolvimento considerado atípico têm, nalguns casos, uma capacidade de atenção e de motivação mais baixa, causadoras de défice na organização das experiências exploratórias. A atividade lúdica nestas crianças pode estar comprometida se por

exemplo, elas não conquistarem a autonomia corporal, condição indispensável das atividades de exploração, que se traduzirão em aprendizagem e desenvolvimento. Estas crianças, pelas limitações que podem revelar a nível motor, mental, sensorial, social, podem ver-se privadas de um direito internacionalmente consagrado, que é o direito ao brincar.

As crianças com desenvolvimento atípico, independentemente da sua natureza, podem apresentar dificuldade em estabelecer relações com pares, por isso o brincar para estas crianças é ainda mais importante. Kishimoto (2010) defende a importância do apoio do adulto, seja o educador ou os pais, para que as crianças possam mais facilmente envolver-se e participar em brincadeiras. Esta autora refere que as crianças só aprendem a brincar, brincando. Por este motivo, o adulto deverá interagir com as crianças e ser um companheiro de brincadeira servindo assim de modelo. Deverá ainda facilitar, desde muito cedo, o contacto com brinquedos para que as crianças os possam explorar. De acordo com Guralnick (2010) a capacidade das crianças se envolverem em brincadeiras mais complexas e de grupo depende do seu desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e comunicativo bem como da sua capacidade para entrar, manter-se na brincadeira e resolver os conflitos que possam surgir. A brincadeira assume, assim um compromisso muito sério insubstituível no processo vital, de encontro consigo mesmo com o outro e com o meio ambiente. Nesse sentido, a brincadeira pode ser uma estratégia utilizada por pais e profissionais da saúde e da educação para estimular o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Cordazzo et al., 2007).

Estudos como o de Monteiro (2021) têm demonstrado claramente que as crianças com desenvolvimento atípico, independentemente da sua natureza, apresentam: menor envolvimento, menor tempo de concentração e maior dificuldade em concluir as brincadeiras. Segundo este estudo, de um modo geral, nas suas brincadeiras revelam dificuldade no jogo simbólico e grande imaturidade nas suas brincadeiras. Em relação ao papel do adulto no brincar das crianças com desenvolvimento atípico, verificou-se que cabe ao adulto potenciar o brincar participando de forma ativa no ato ora como parceiro ora como orientador, sendo as crianças com desenvolvimento atípico as que mais beneficiam da intervenção do adulto no contexto quotidiano, principalmente, por este promover as interações entre pares. No seu estudo Ferreira (2018) concluiu também que

a presença do educador, as estratégias que utiliza e a intervenção efetuada através do brincar são facilitadores do desenvolvimento social e do desenvolvimento em geral da criança.

Embora o brincar seja um direito consagrado para todas as crianças, incluindo as crianças com necessidades específicas (Towler, 2017), por vezes, surgem alguns obstáculos que dificultam o brincar destas 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 & Russell, 2010). O meio deve estimular a atividade lúdica de forma que a criança possa criar, recrear e interagir. Há que encarar a brincadeira nestas crianças não apenas como uma simples forma de ocupar o seu tempo, mas também como agente de promoção do seu desenvolvimento. O brincar é importante para qualquer criança, independentemente das características que apresente. Neto (2001) menciona que “a criança tem a sua cidadania própria, que passa por uma necessidade fundamental: o acesso ao espaço e a oportunidade de jogo” (p.42). Nesta afirmação, o autor sustenta que brincar não é somente um direito, mas também uma necessidade.

2.2. Influência dos ambientes físicos nas brincadeiras

Os recursos existentes nos ambientes físicos oferecem inúmeras qualidades/potencialidades, que permitem à criança identificar a sua funcionalidade, sem que outro lhe explicita claramente. Essa informação surge de forma intuitiva e decorre da experiência que esta tem (*affordance*). Uma *affordance* implica, portanto, uma relação entre as propriedades de um objeto e as capacidades da pessoa que com ele interage. É essa interação que determina como o objeto pode ser usado por essa pessoa especificamente² Portanto, as potencialidades dos objetos / materiais existentes no ambiente físico são únicas para cada indivíduo (por exemplo, enquanto uma criança pode perceber uma árvore como algo para trepar, outra pode vê-la como um lugar para se esconder). Contudo, Kyttä (2004) sugeriu dois critérios fundamentais para se criar um

² <https://www.interaction-design.org/literature/topics/affordances>

ambiente ideal para a brincadeira: a diversidade de recursos do ambiente e o acesso a brincadeiras e exploração. A este respeito Fjørtoft (2001) explorou a relação das possibilidades ambientais com as brincadeiras e o desenvolvimento das crianças e concluiu que a complexidade e a diversidade dos recursos existente no ambiente estão relacionados com o aumento das oportunidades de brincadeiras. Miranda e seus colegas (2017) descrevem o conceito de ambientes amigos da criança ao afirmar que ambientes externos de alta qualidade fornecem uma ampla variedade de recursos relacionados com espaços, equipamentos e materiais que incentivam uma variedade de interações e tipos de brincadeiras, além de permitir a mobilidade independente das crianças.

2.2.1. Vantagens do brincar no espaço exterior

“Brincar e ser ativo no recreio desenvolve o cérebro contribuindo para mais sucesso escolar”.

(Neto & Lopes, 2017, p.72)

Brincar ao ar livre em casa e na escola é essencial para o desenvolvimento saudável da criança (Frost & Norquist, 2007; Garrick, 2009; Rivkin, 1998). De facto, vários são os estudos (Brussoni et al., 2012; Burriss & Burriss, 2011; Cheng & Johnson, 2010; Gill, 2014; Gleave & Cole-Hamilton, 2012; Moss, 2012) realizados sobre o brincar no espaço exterior que evidenciam que as brincadeiras ao ar livre em geral têm grande importância para o aumento da atividade física, que por sua vez traz diversos efeitos positivos para a saúde das crianças (menos sobrepeso, melhor forma física, menos doenças cardiovasculares, etc.), melhor saúde mental e qualidade de vida (tanto para a criança como para a família), melhor competência cognitiva (resultados de aprendizagem e competências académicas) e social (melhores relações sociais - também entre diferentes grupos étnicos), melhor adaptação na vida escolar e redução do comportamento anti-social e do vandalismo. Além disso, pesquisas também mostram que brincar no exterior é importante para o relacionamento das crianças com a natureza, independência, capacidade de orientação espacial e pertença ao lugar (Lester & Maudsley, 2006). Destaca-se ainda o facto de a criança ter a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (Silva et al., 2016). Em síntese, o espaço exterior é, portanto, um espaço educativo que oferece diversas

potencialidades e oportunidades. Perante estes dados é importante refletir acerca dessas potencialidades, procurando estruturar esses espaços de forma cuidada e planeada, disponibilizando equipamentos e outros recursos de qualidade e seguros que possam contribuir para desenvolver a criatividade e imaginação das crianças (Silva et al., 2016). Para Bento (2020), numa sociedade cada vez mais moderna, tecnológica, globalizada e informada, a necessidade de se conceberem espaços e tempos que permitam encontrar um equilíbrio entre natureza e tecnologia, segurança e risco, descanso e atividade torna-se urgente. Esta autora refere que através das experiências de brincar no espaço exterior, em contacto com elementos naturais e em interação com pares e adultos significativos, a criança é estimulada a desenvolver competências ligadas ao conhecimento e controlo do corpo, à avaliação e gestão do risco, à criatividade e resolução de problemas, à necessidade de cuidado e respeito pelo meio, entre outras. Todas estas experiências contribuirão para a formação de jovens cidadãos mais ativos, saudáveis, bem consigo, com os outros e com o mundo. No seu estudo Bento (2020), menciona os principais benefícios do brincar no exterior: (i) Aprendizagem baseada na experiência; (ii) Desenvolvimento cognitivo; (iii) Autorregulação e Atenção; (iv) Comunicação e Desenvolvimento Social; (v) Cooperação, resolução de problemas e criatividade; (vi) Movimento e risco; e (vii) Saúde, bem-estar e consciência ambiental.

Sublinha-se ainda que estar ao ar livre proporciona experiências ricas a nível sensorial, as quais parecem encorajar as crianças a serem mais observadoras e curiosas sobre o que as rodeia, levando a um desejo de explorar, investigar e dar sentido às suas observações (Thomas & Harding, 2011). Bento (2020) salienta ainda que a variedade e a quantidade de estímulos existentes nos espaços exteriores (e.g. animais, plantas, fenómenos atmosféricos) chamam a atenção do sujeito e estimulam a curiosidade de perceber o meio envolvente e descobrir o que está à sua volta.

Brincar ao ar livre pode contribuir ainda para um melhor autocontrolo e uma atenção mais focada. Por exemplo, Neto e Lopes (2017) refere no seu livro “Brincar em Cascais”, que estudos de investigação em meio escolar demonstram que as crianças mais ativas no recreio são aquelas que melhor aprendem dentro da sala de aula. Isto significa que as crianças que têm mais autonomia, controlo motor e mais arriscam no recreio, são aquelas que têm mais capacidade de atenção e concentração nas aprendizagens escolares. Muitos

estudos têm vindo a demonstrar uma relação muito forte entre atividade física e lúdica e rendimento escola.

As crianças também parecem ter maior liberdade para se expressar quando estão ao ar livre. Por exemplo, várias pesquisas sugerem que as crianças usam uma linguagem mais complexa ao ar livre do que dentro de casa (Frost, 2004) e que as crianças do jardim de infância usam melhor a comunicação e habilidades de tomada de perspectiva durante brincadeiras no espaço exterior (Hartle, 1994). Brincar ao ar livre também parece trazer benefícios sociais: as crianças são menos inibidas ao ar livre e mais assertivas (McClintic & Petty, 2015; White, 2011). A este respeito Bento (2020), assinala que ao ar livre parecem surgir outros temas de conversa, brincadeiras e desafios, que potenciam interações diferenciadas entre crianças. O espaço exterior permite explorar diversos materiais, sons, movimentos e sensações que dificilmente conseguimos transportar para o interior. Em diferentes atividades como o brincar de faz de conta ou fazer construções, a criança utiliza a sua imaginação e o seu pensamento, tirando partido das interações com os outros e com o meio envolvente. Ao explorar diferentes espaços através dos seus sentidos e partes do corpo a criança explora diferentes conceitos, como o peso, a força, o tamanho, a distância, o tempo, a gravidade, entre outros, dando os primeiros passos no desenvolvimento do pensamento científico (Bento, 2020).

Uma parte natural das brincadeiras infantis ao ar livre também é descrita como brincadeira arriscada. Designa-se brincadeira arriscada quando as crianças assumem riscos nas brincadeiras. Estas são descritas como brincadeiras que oferecem oportunidades para desafiar e testar limites, explorar limites e aprender sobre riscos (Ball, 2002; Little & Wyver, 2008). Este tipo de brincadeiras traz benefícios ao desenvolvimento das crianças nomeadamente em termos físicos, psicológicos, social, bem como de habilidades de avaliação de risco e gestão de riscos (Brussoni et al., 2015; Sandseter et al., 2021).

Segundo Bento (2020), todas as crianças têm um instinto natural para a ação e o seu corpo desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem. No espaço exterior surgem diversas oportunidades de movimento, o que permite à criança explorar o seu corpo e descobrir-se a si própria. Deste modo, o exterior permite não só atividade física, mas também explorar dimensões cognitivas, sociais e emocionais. Para além dos benefícios relacionados com o bem-estar físico, os espaços exteriores também contribuem

para o equilíbrio psicológico do indivíduo. Os ambientes naturais estimulam a tranquilidade, introspeção, respeito e ligação aos outros e ao mundo. Para esta autora o contacto e brincar nos espaços exteriores pode contribuir para o desenvolvimento da consciência ambiental e fomentar atitudes de proteção e respeito pelo meio ambiente.

Em síntese, o brincar ao ar livre, especialmente em ambientes naturais, tem um potencial significativo para beneficiar o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças, bem como a sua saúde e o bem-estar geral, as habilidades de autorregulação e a atenção. A brincadeira no exterior está também associada a um maior nível de inclusão e de envolvimento de todas as crianças, assim como ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem (Bilton et al., 2017). Um espaço exterior rico e diversificado em oportunidades, permite às crianças envolverem-se em brincadeiras diferentes. É importante que as crianças possam escolher o que fazer, onde fazer e como fazer, cabendo ao adulto apoiar. Desta forma o espaço exterior rico em oportunidades, tornar-se mais inclusivo para todas as crianças, na medida em que todas encontram possibilidade de exploração (Casey, 2005).

2.3. Caraterísticas das brincadeiras desenvolvidas por crianças com Atraso Global do Desenvolvimento e com Perturbação do Espectro do Autismo

Neste subcapítulo, começa-se por abordar os conceitos de AGD e PEA, depois caracteriza-se o brincar destas crianças.

2.3.1. Explicitação de conceitos

Neste tópico faz-se uma abordagem aos conceitos de Atraso global do desenvolvimento e Perturbação do Espectro do Autismo.

2.3.1.1. Crianças com Atraso Global do Desenvolvimento

Segundo McConnell (1998) quando uma criança não adquire as “tarefas desenvolvimentistas” correspondentes à sua faixa etária, e não há um diagnóstico específico, ou qualquer condição aparente que explique tal situação, existe uma tendência para se considerar que a criança tem um atraso do desenvolvimento.

O Atraso Global do Desenvolvimento (AGD) tem sido entendido como um conceito não categorial e flexível (Cohen & Spenciner, 1994), o que é ilustrado pelo facto de não figurar como uma categoria de diagnóstico individualizada no Manual de Diagnóstico e Estatística dos Distúrbios Mentais na sua versão mais recente, DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), e não se encontrar referido nas versões anteriores - DSM-IV-R (American Psychiatric Association, 2002) e DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994). No DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), o AGD surge enquadrado nas perturbações do desenvolvimento intelectual, aplicando-se a crianças com idade igual ou inferior a 5 anos que não conseguem atingir os marcos do desenvolvimento típicos para a sua faixa etária e que ainda não têm idade para serem avaliadas com escalas standardizadas. Contudo, as crianças com um diagnóstico de AGD devem ser reavaliadas após algum tempo. Na linha do mencionado no DSM-V, a utilização da designação AGD apenas até à idade escolar é realçada por vários autores (e.g., Cohen & Spenciner, 1994; Shevell et al., 2003; Vance, 1998), ainda que em Portugal se verifique um uso mais generalizado do termo, sendo comum a sua utilização em relação a crianças no início da idade escolar. A maioria das vezes são crianças que, apesar de terem mais de cinco anos, ainda não estão a frequentar o primeiro ciclo (Silva & Albuquerque, 2011). Deste modo estas limitações podem revelar forte impacto na vida destas crianças e respetivas famílias.

2.3.1.2. Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo

Segundo a American Psychiatric Association (2002), a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), é definida como uma Perturbação Global do Desenvolvimento caracterizada por um défice nas três grandes áreas de desenvolvimento: interação social, comunicação e comportamento. Atualmente os conceitos de elegibilidade da Perturbação do Espectro do Autismo de acordo com a American Psychiatric Association (2013) são os seguintes: Défices persistentes na comunicação social e interação social transversais a múltiplos contextos; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Os sintomas têm que estar presentes no início do período de desenvolvimento e causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, ocupacional ou noutras áreas importantes do funcionamento do individuo.

A literatura reporta que esta condição é um distúrbio complexo que influencia o desenvolvimento social e cognitivo e que tem uma grande heterogeneidade neurobiológica (Gadia et al., 2004). Segundo (Wetherby, 2006), estas crianças têm, frequentemente, dificuldade na aprendizagem de símbolos, gestos, palavras, imitação e no brincar. Lima (2018) refere no seu estudo que a PEA é atualmente considerada uma patologia do neuro desenvolvimento caracterizada por défices na comunicação e interação social, assim como por alterações no comportamento. Ao nível da comunicação e interação social as alterações traduzem-se por défices na reciprocidade socio-emocional, no uso de comportamentos comunicacionais não verbais (gestos, olhar, linguagem corporal) e na sua integração com a comunicação verbal para regular a interação social. Associam-se ainda restrições marcadas na competência para compreender, iniciar e manter as relações sociais. Na componente comportamental, a PEA é caracterizada pela presença de comportamentos, interesses ou atividades restritas e repetitivas que interferem de forma invasiva no funcionamento normal do sujeito (American Psychiatric Association, 2013).

Autores como Carter e Scherer (2013) referem que esta perturbação surge, em regra associada a outras patologias do neuro desenvolvimento, tais como a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI), da Linguagem e do comportamento nomeadamente com a Perturbação de Défice de Atenção/Hiperatividade. Manifesta-se clinicamente numa idade muito precoce (habitualmente antes dos dois anos de idade) e mantém-se ao longo da vida. As dificuldades na comunicação e interação social podem também ser manifestadas por défices na reciprocidade socio-emocional (American Psychiatric Association, 2013; Gadia et al., 2004), na perceção do contexto social (Rutter, 2011) e no desenvolvimento, manutenção e compreensão das relações (American Psychiatric Association, 2013).

As crianças com PEA apresentam, frequentemente, estereotipias motoras como por exemplo: balançar o corpo, andar em círculos, entre outros (Gadia et al., 2004), as quais funcionam como forma de obtenção de prazer ou de se acalmar (Klin, 2006). As estereotipias verbais caracterizam-se pela repetição de determinadas palavras, frases ou canções (Gadia et al., 2004). Estas crianças podem também demonstrar dificuldade em lidar com a mudança (Birtwell et al., 2016; Gadia et al., 2004; Klin, 2006), bem como a

ligação excessiva ou fascínio pelo movimento de determinados objetos (Gadia et al., 2004).

Estas crianças podem manifestar ainda hipo ou hipersensibilidade sensorial ou um interesse incomum por estímulos sensoriais (American Psychiatric Association, 2013; Gadia et al., 2004; Klin, 2006), por exemplo sons altos e ruídos fortes. Relativamente à visão, as luzes fortes podem criar algum stress nestas crianças (Klin, 2006), no entanto, outras ficam deslumbradas com estímulos luminosos (Gadia et al., 2004; Klin, 2006). A nível da sensibilidade ao toque, as crianças com PEA podem ser bastante sensíveis (Gadia et al., 2004; Klin, 2006), 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).

A literatura refere também que as crianças com PEA revelam dificuldades no desenvolvimento da atenção conjunta (American Psychiatric Association, 2013; Bosa, 2006; Klin, 2006; Wetherby, 2006; Wong & Kasari, 2012), ou seja, a coordenação entre as pessoas e os objetos (Wetherby, 2006). Este défice na atenção conjunta influencia o desenvolvimento da linguagem (Wetherby, 2006). Estas crianças podem também revelar dificuldades no funcionamento: cognitivo (American Psychiatric Association, 2013; Birtwell et al., 2016; Wetherby, 2006), motor ou características motoras incomuns (American Psychiatric Association, 2013), sensoriomotor (Rapin, 2011) e comportamental (Birtwell et al., 2016; Gadia et al., 2004) designadamente manifestação de comportamentos desafiantes (American Psychiatric Association, 2013) e autoagressivos (American Psychiatric Association, 2013; Klin, 2006) que podem ser utilizados como formas de comunicação desadequadas (Wetherby, 2006).

2.3.2. Caraterísticas das brincadeiras desenvolvidas

As crianças com desenvolvimento PEA E AGD podem apresentar dificuldade em estabelecer relações com pares, em socializar e comunicar, por isso importa perceber o que nos diz o estado da arte sobre o brincar destas crianças.

2.3.2.1. O brincar de crianças com Atraso Global do Desenvolvimento

Relativamente ao brincar, as crianças com AGD podem ter dificuldade em iniciar interações com objetos ou pessoas, aparentando desinteresse por brinquedos e em brincar

(Hamm et al., 2005). A literatura refere que a criança com necessidades específicas, na maioria das vezes, brinca menos e demonstra com menos frequência jogo simbólico, relativamente às crianças com desenvolvimento considerado típico (Barton, 2015; Casby, 2003). Guralnick (2010) ressalva, no entanto, que a capacidade das crianças se envolverem em brincadeiras mais complexas e de grupo depende do seu desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e comunicativo bem como da sua capacidade para entrar, manter-se na brincadeira e resolver os conflitos que possam surgir. Relativamente a crianças com AGD na nossa pesquisa não se identificaram estudos sobre esta condição, os estudos que surgem exploram o brincar e as crianças com desenvolvimento atípico. No seu estudo³ Adriano (2020) refere que dada a importância do brincar no desenvolvimento das crianças e considerando que as crianças com desenvolvimento atípico revelam dificuldades a nível da relação social e estão, muitas vezes, excluídas dos momentos de brincadeira em grupo é importante, face aos benefícios associados ao brincar, garantir-lhes a oportunidade de participarem nestes momentos. É fundamental que o educador estabeleça um vínculo com estas crianças e fomente a interação e envolvimento nas brincadeiras.

2.3.2.2. O brincar de crianças com PEA

É do nosso conhecimento que as crianças com PEA podem ter dificuldade em brincar, e, principalmente, em brincar com os outros. O estudo realizado por Martins e Góes (2013) ajuda na discussão desta temática, já que para eles o brincar de crianças com autismo é relatado como sendo limitado e peculiar. Estes autores referem que o desenvolvimento e a manutenção de vínculos sociais em crianças com PEA é claramente influenciado por aspetos do seu funcionamento relacionados com a comunicação e o comportamento. Estas crianças apresentam um défice no que respeita às competências de imitação e atenção conjunta, tendendo a uma menor cooperação, reduzida frequência no iniciar de interações e na utilização de um repertório mais limitado, traduzido numa menor criatividade e complexidade, comparativamente a crianças com desenvolvimento dito típico.

³ O impacto da presença dos educadores de infância no brincar de crianças com desenvolvimento atípico

Também o estudo⁴ de Vieira (2018) sobre o brincar de crianças em idade pré-escolar com PEA refere que estas crianças revelaram dificuldade na interação com o outro, na comunicação e socialização e no desenvolvimento de competências relacionadas com o brincar, principalmente, brincar com os pares.

Silva et al. (2013) apontam que o brincar é uma ótima maneira para estimular a interação de crianças com autismo com o mundo, favorecendo o contato com a vida em sociedade. Nesse sentido, Lima e Fumes (2013) asseguram que é necessário proporcionar a estas crianças a oportunidade de brincar. Sobre esta situação, os mesmos autores em 2011 apontam ser necessário realizar uma ponte entre a criança com autismo, a sociedade e o mundo. Para tanto, o educador deverá estabelecer um vínculo com a criança com PEA, conseguir estabelecer contacto visual e contribuir para interação e envolvimento nas brincadeiras.

No seu estudo⁵ Ferreira (2018) descreve e reflete sobre o brincar em crianças com PEA e os seus pares com desenvolvimento típico, com o propósito de identificar as estratégias utilizadas pelo(a) educador(a) com papel de mediador. Os resultados deste estudo indicaram que as crianças com PEA, na ausência do(a) educador(a), assumem maioritariamente um brincar do tipo solitário, comparativamente aos seus pares de desenvolvimento típico. Por outro lado, na presença do(a) educador(a), estas crianças aumentam a sua participação em situações de brincar de grupo. Assim, a brincadeira é uma possibilidade de desenvolvimento da criança nessa condição, sendo um instrumento estimulador de sua interação e inserção cultural e social, particularmente quando tem o suporte do adulto. O brincar é fundamental para o desenvolvimento da criança, no que se refere aos aspetos do crescimento, da saúde e socialização, além de ser uma forma de o sujeito se comunicar consigo e com os outros. A prática pedagógica que usa a brincadeira no processo de ensino e de aprendizagem de crianças com PEA pode favorecer a interação social e a inclusão.

⁴ O brincar de crianças em idade pré-escolar com perturbação do espectro do autismo

⁵ Tipos de brincadeira de crianças com perturbação do espectro do autismo e os seus pares com desenvolvimento típico na presença e ausência do(a) educador(a)

2.4. Influencia da família no brincar de crianças com AGD e com PEA

“Os pais e o brincar sustentam para sempre o crescimento” - Eduardo Sá

É na família que se desenvolve, de forma natural, o processo essencial de transmissão de costumes, de conhecimentos e de tradições (Reimão, 1994, cit. in Homem, 2002). A família transmite à criança os valores, atitudes, papéis, etc., que lhe permitem integrar-se na sociedade e todo um património lúdico. Neto (2001) refere a influência dos pais como uma das variáveis de estudo utilizadas em investigações sobre o desenvolvimento da criança e o jogo. Os fatores familiares são apontados como responsáveis por interferir no universo lúdico, salientando a importância da interação entre pais e filhos. A forma como esta interação ocorre e o resultado das atitudes geradas pela mesma, podem influenciar o equilíbrio emocional e afetivo da criança, refletindo-se no modo de brincar destas brincarem. Pessanha (2001) também salienta que fatores como o meio, a estrutura familiar, o ambiente, a educação e a cultura, podem determinar e influenciar o desenvolvimento global da criança e o seu comportamento lúdico.

A brincadeira partilhada entre pais e filhos facilita o conhecimento mútuo, faculta aprendizagens de carácter informal, desenvolve competências pessoais e sociais: tomada de decisões, resolução de conflitos, resistência à frustração, expressão de sentimentos, etc. Fonseca (1999) sublinha a necessidade de a participação dos pais nos jogos e brincadeiras dos filhos ser uma atividade o mais natural possível. É importante que os pais proporcionem situações e oportunidades de brincadeira que promovam o envolvimento entre pais e filhos, que participem sem comandar e que mostrem interesse pelos comportamentos lúdicos dos filhos reforçando-os positivamente, e, à medida que a criança vai tendo sucesso, devem apresentar-lhes novos desafios.

A família deve respeitar a individualidade, as dificuldades e as potencialidades singulares da criança, atendendo às suas necessidades, cabendo aos adultos que acompanham estas crianças um papel fundamental, no sentido de as estimularem a brincar, pois quanto maior é o elo entre o adulto e a criança, mais significativa e prazerosa é a brincadeira. Consequentemente, a brincadeira é um importante reforço para a inclusão e desenvolvimento da criança.

3. METODOLOGIA

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo é dedicado ao enquadramento metodológico, integrando a definição da problemática, a descrição das questões de investigação e objetivos, a explicitação da natureza e desenho do estudo, a apresentação dos participantes, a descrição dos métodos e técnicas de recolha e análise de dados, e, por fim, o relato dos procedimentos éticos tidos em consideração no desenvolvimento deste estudo.

3.1. Definição da problemática do estudo

Tal como referem Almeida e Freire (2000), “uma investigação inicia-se sempre pela definição de um problema” (p. 37). Tal implica que o autor do estudo defina o problema que considera pertinente investigar e explicita a sua relevância. Ou seja, desenvolva “uma ideia através de uma progressão lógica de ideias, de argumentos e de factos relativos ao estudo que se deseja empreender” (Freixo, 2009, p.157).

A melhor forma de iniciar um trabalho de investigação, segundo Quivy e Campenhoudt (1988), é formular um problema recorrendo a uma pergunta de partida, pois é a partir desta que exprimimos o que pretendemos saber e esclarecer. Para os autores a pergunta deverá apresentar “qualidades de clareza, de exequibilidade e de pertinência” (1998, p.44). Tendo por base estes pressupostos, neste tópico define-se o problema a estudar e a pergunta de partida para, posteriormente, podermos definir os objetivos e dar continuidade à investigação.

Começamos por apresentar o problema a investigar. Sabemos que o brincar é uma atividade indiscutivelmente ligada à infância consagrando-se como um direito da criança tal como mencionado na Convenção sobre os Direitos da Criança. “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (UNICEF, 2019). Neto e Lopes (2017) consideram o brincar como uma linguagem universal do ser humano, independentemente da sua cultura, área geográfica, crença ou religião. De facto, os resultados da investigação realizada nas últimas décadas sobre o brincar têm revelado ser esta atividade de extrema relevância para o desenvolvimento das crianças e para a promoção do seu bem-estar (e.g. Neto, 2021). Sendo o brincar fundamental na formação integral da criança, é essencial existirem oportunidades para que todas as crianças possam vivenciar essas experiências, incluindo

as que manifestam características funcionais um pouco distintas do comum, como é o caso das crianças com PEA e com AGD. Vários autores tem investigado esta temática junto de crianças com PEA (e.g. Vieira, 2018) e os resultados revelam que as brincadeiras destas crianças apresentam algumas características diferentes, por exemplo: é mais frequente brincarem de forma solitária, usar brinquedos semelhantes aos pares, mas com objetivos distintos e não realizarem brincadeiras dramáticas. Relativamente a crianças com AGD na nossa pesquisa não se identificaram estudos sobre esta condição. Por outro lado, apesar de a literatura ser extensa no que refere ao brincar no espaço exterior (e.g. Bento, 2020; Neto, 2021), também não se identificaram estudos realizados, tendo como foco o lugar do brincar em crianças com PEA ou com AGD.

Nos últimos anos tem sido dada alguma relevância à importância de as crianças brincarem nos espaços exteriores. Por exemplo, criar oportunidades de aprendizagem nos espaços exteriores, nomeadamente em contextos naturais, tem sido uma preocupação e tema de investigação do professor Carlos Neto, ao longo dos últimos 40 anos. Segundo este autor, as crianças apreendem e compreendem o mundo através da brincadeira e fazem-no interagindo com o ambiente físico e social que as rodeia nos seus contextos de vida. O brincar contribui para o desenvolvimento das capacidades das crianças, de relação interpessoal, de ser e estar com os outros numa atitude de aceitação, respeito, confiança e formação da sua identidade e autonomia. Neto (2021) refere que “os benefícios são muito significativos em termos de capacidade adaptativa/motora, cognitiva, emocional e social), cultura de sobrevivência, confronto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais” (p.39). A brincadeira assume, assim um compromisso muito sério, sendo insubstituível na vida das crianças. Segundo Neto e Lopes (2017) “Brincar e ser ativo na infância equivale a ser feliz, empreendedor e ter sucesso na idade adulta” (p.68). Mas será que a brincadeira ocupa o mesmo lugar no caso das crianças com necessidades mais específicas? Por exemplo, o estudo de Vieira (2018) reporta que as crianças com PEA utilizaram brinquedos semelhantes aos pares, ainda que com finalidades e frequência, por vezes, diferentes. Salienta ainda que estas crianças evidenciaram maior frequência de brincadeira solitária, relativamente às crianças com desenvolvimento típico e envolveram-se mais em brincadeiras funcionais, exploratórias e construtivas e menos em

brincadeiras dramáticas. Verificou que as crianças com PEA, por vezes, repetem sucessivamente determinadas brincadeiras. No seu estudo, Vieira conclui que os comportamentos de brincadeira das crianças com PEA e com DT apresentam algumas características distintas. Porém, o estudo de Vieira não se foca nas brincadeiras realizadas no espaço exterior, nem nas crianças com ADG, pelo que se considerou relevante perceber como brincam as crianças com PEA e com AGD nesse espaço. Tendo por base esta problemática, apresenta-se de seguida a questão a investigar e os objetivos do estudo.

3.2. Questões de investigação e objetivos do estudo

O presente estudo tem como finalidade, compreender o lugar que o brincar no espaço exterior ocupa na vida de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) e com Atraso Global de Desenvolvimento (AGD), considerando os contextos familiar e da educação pré-escolar. Esta finalidade resulta das inquietações que nos instigaram a realizar o presente estudo: Que lugar ocupa o brincar no espaço exterior na vida de crianças com desenvolvimento AGD e PEA, considerando os contextos da educação pré-escolar e o familiar? Decorrente desta pergunta geral foram formuladas as seguintes questões de investigação mais específicas:

- i. Quais as características dos espaços exteriores frequentados por crianças com PEA e com AGD?
- ii. Em que brincadeiras as crianças com AGD e com PEA se envolvem e que interações estabelecem com os pares nesses momentos?
- iii. Que perceções as famílias e os docentes de educação especial têm sobre as características das brincadeiras em que a criança com PEA e com AGD se envolve e que relevância atribuem a essa atividade na vida da criança.

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

- i. Cartografar a qualidade dos espaços exteriores dos jardins de infância frequentados por crianças com AGD e com PEA;
- ii. Mapear as brincadeiras livres e as interações estabelecidas entre as crianças com AGD e com PEA e os seus pares quando brincam no espaço exterior dos jardins

de infância, bem como o modo como utilizam os brinquedos/materiais nesse espaço;

- iii. Identificar as semelhanças e diferenças existentes entre o modo como as crianças com PEA e com AGD brincam quando estão no espaço exterior;
- iv. Conhecer as percepções das famílias e dos docentes de educação especial sobre o brincar e o modo como a criança com PEA e com AGD brinca quando está no espaço exterior.

3.3. Natureza e desenho do estudo

O presente estudo inscreve-se no paradigma interpretativo/qualitativo, na medida em que “procura penetrar no mundo pessoal dos sujeitos” (Coutinho, 2022, p.18), no caso particular conhecer a perspectiva/pontos de vista de professores de educação especial e mães de crianças com PEA ou com AGD em idade pré-escolar sobre a atividade do brincar no espaço exterior. Como explicita Usher (1996, citado por Coutinho, 2022) “há que ir buscar os significados profundos dos comportamentos que se constroem [sic] na interação humana” (p.18). Ou seja, procurar dar resposta às questões orientadoras recorrendo a uma metodologia de investigação de natureza qualitativa, na modalidade de estudo múltiplo.

O estudo de caso qualitativo pesquisa “... o caso (ou um pequeno número de casos) em detalhe, em profundidade, no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua complexidade e recorrendo-se para isso a todos os métodos que se revelem apropriados” (Gómez et al., 1996; Punch, 2013; Yin, 1994, citados em Coutinho, 2022, p.335). Esta modalidade de investigação revela-se ideal para compreender e interpretar fenómenos educativos, sobretudo quando é usado com o objetivo de obter uma compreensão mais intensa da situação e o significado que lhe é dado pelos que nela estão envolvidos, como é o caso do presente estudo. De sublinhar ainda ser esta uma metodologia de investigação especialmente adequada quando “as questões do “como” e do “porquê” são fundamentais, (...) e quando o foco de estudo é um fenómeno que ocorre em contexto real” (Yin, 1989, citado em Ponte, 1994, p.22).

Os estudos qualitativos utilizam métodos de interpretação (Chenhall, 2005; Lapan et al., 2011), 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 os momentos específicos, não ocorrendo generalização das situações (Chenhall, 2005; Lapan et al., 2011). De notar que os estudos qualitativos incluem frequentemente a observação, a entrevista e a análise de documentos (Chenhall, 2005), como técnicas de recolha de dados, tendo sido esses métodos os utilizados no presente estudo.

Quanto ao desenho do estudo, o mesmo está estruturado em três fases: a fase I dedicada à preparação do estudo; a fase II focada na recolha de dados e a fase III correspondente à análise dos dados e redação da dissertação.

A fase I encontra-se explicita 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 - Preparação do Estudo	
Objetivos desta fase	<ul style="list-style-type: none"> - Preparar o estudo: <ul style="list-style-type: none"> o Selecionar os participantes de estudo; o Solicitar os consentimentos informados atendendo aos procedimentos éticos em vigor; o Conhecer os participantes e os contextos envolvidos no estudo; - Preparar o kit de brinquedos a usar no estudo
Tarefas desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> - Contacto com vários contextos educativos no sentido de motivar os profissionais para participarem no estudo; - Seleção dos participantes no estudo: crianças e adultos; - Elaboração e entrega dos consentimentos informados; - Planificação dos instrumentos a usar na recolha de dados; - Pesquisa bibliográfica; - Preparação do kit de brinquedos a introduzir no estudo.

Nesta primeira fase, os procedimentos iniciais em termos éticos implicaram a entrega da carta de apresentação do estudo à direção do Agrupamento de Escolas participante no estudo, como apresentado no Anexo A, bem como o Consentimento Informado aos três docentes de educação especial selecionados para o estudo, presente no Anexo B. Posteriormente, entregaram-se os Consentimentos Informados às mães de seis crianças em idade pré-escolar: três crianças com AGD e três com PEA, ver Anexo C. Para além

de explicitar os objetivos do estudo, o documento solicitava autorização para as crianças participarem no estudo e permitir a recolha de dados através da gravação em vídeo. Concluído estes procedimentos iniciais de natureza ética, de seguida, preparou-se o kit de brinquedos a utilizar no espaço exterior e iniciou-se a revisão de literatura. O kit de brinquedos a usar no exterior, num segundo momento de observação, foi composto por uma caixa de areia, forminhas, baldes, copos, Luvas de plástico, molas, conchas, colheres, peneiras e ancinhos. Segue-se algumas fotos para ilustrar o material utilizado (Figura 1 e Figura 2).

Figura 1
Caixa de areia com os materiais



Figura 2
Objetos integrados no kit



A fase II do estudo, como referido anteriormente, foi dedicada à recolha de dados, tendo decorrido em três momentos distintos, como se apresenta na Tabela 2. Nesta tabela descreve-se ainda os seus objetivos, as tarefas desenvolvidas em cada um dos momentos e ainda as técnicas usadas.

Tabela 2
Descrição da fase II do desenho do estudo

Fase II – Recolha de dados	
Objetivos	-Recolher informação sobre: <ul style="list-style-type: none"> - o modo como as crianças com PEA e com AGD brincam e interagem quando estão no contexto educativo (espaço exterior) e no contexto familiar; - as características sociodemográficas de mães e docentes de educação especial. - as perceções de mães e docentes de educação especial sobre o brincar das crianças; - as condições que os espaços exteriores em estudo oferecem às crianças.

(cont.)

Tabela 3*Descrição da fase II do desenho do estudo (cont.)*

Fase II – Recolha de dados	
Tarefas desenvolvidas	<p>1º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - caracterização dos participantes no estudo (mães, docentes de educação especial e crianças); - Recolha de dados de opinião dos adultos participantes <p>2º momento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observação das crianças focada no uso de brinquedos existentes no espaço. <p>3º momento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução de um Kit de brinquedos elaborado pelo investigador - Observação das crianças explorando esses recursos
Técnicas de recolha de dados utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> -Pesquisa documental (e.g. Relatórios médicos e Relatórios técnico pedagógico das crianças); -Inquérito por questionário -Entrevista semiestruturada aos adultos participantes; -Conversa informal; -Observação naturalista, com recurso a registos vídeos e notas de campo.
Instrumentos de recolha de dados	<ul style="list-style-type: none"> Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior Guião de entrevista semiestruturada Questionário sociodemográfico Notas de campo

Como exposto na tabela anterior, nesta fase, a recolha de dados resultou do recurso a diversas técnicas: observação naturalista, pesquisa documental, entrevistas, conversas informais com os docentes de educação especial e mães e notas de campo. Nesta fase, inicialmente recolheram-se dados de observação no espaço exterior sobre a utilização de brinquedos e equipamentos existentes no contexto educativo e os introduzidos pela autora do estudo no kit de brinquedos (caixa de areia com diversos brinquedos).

Elaborou-se também o guião das entrevistas a realizar às docentes de educação especial (ver Anexo D) e às mães (ver guião no Anexo E). As entrevistas tinham como principal objetivo conhecer a perceção destas participantes sobre a temática em estudo. Seguidamente, aplicaram-se os questionários sociodemográficos às docentes de educação especial, ver guião no Anexo F, e às mães, ver guião no Anexo G. De referir ainda, ao longo desta fase, continuou-se a revisão de literatura e caracterizou-se o contexto e as crianças envolvidas no estudo.

Por fim, a fase III, que está apresentada na Tabela 4, consistiu na organização dos dados a analisar, iniciando-se com a transcrição dos dados de observação e das entrevistas, tendo-se posteriormente procedido à sua análise de conteúdo e posterior redação da dissertação.

Tabela 4

Descrição da fase III do desenho do estudo

Fase III – Análise dos dados e redação da dissertação	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Transcrever os comportamentos observados durante as observações; – Transcrever as informações referidas pelas mães e docentes; – Analisar os dados obtidos através das observações, entrevistas e questionários.
Tarefas desenvolvidas	<ul style="list-style-type: none"> – Transcrição dos dados recolhidos (observações - registo dos vídeos e entrevistas); – Análise de conteúdo dos dados das observações e das entrevistas; – Análise dos dados dos questionários – Redação da dissertação; – Revisão da literatura.
Técnicas de análise de dados utilizadas	<ul style="list-style-type: none"> – Análise de conteúdo dos dados de observação e das entrevistas; – Análise dos questionários sociodemográficos e da Grelha Go- exterior

Nesta fase, transcreveram-se os acontecimentos registados durante as observações, apresentando-se um exemplo dessas transcrições no Anexo H e Anexo I. Para além disso, transcreveu-se os dados resultantes das entrevistas realizadas às mães Anexo J e Anexo K e docentes de educação especial, tal como exemplificado no Anexo L e Anexo M. De seguida, procedeu-se à análise de conteúdo dados transcritos das observações (Anexo N; Anexo O; Anexo P; Anexo Q; Anexo R; Anexo S; Anexo T; Anexo U), e o das entrevistas (Anexo V; Anexo W; Anexo X; Anexo Y; Anexo Z; Anexo AA; Anexo BB; Anexo CC; Anexo DD; Anexo EE; Anexo FF; Anexo GG) Por fim, redigiu-se a dissertação.

3.4. Caracterização do contexto de estudo e dos participantes

Neste tópico descreve-se o contexto onde se desenrolou o estudo, bem como os participantes do estudo.

3.4.1. Descrição do contexto do estudo

O estudo foi realizado num Agrupamento de Escolas (AE) integrado na rede do Ministério da Educação, pertencente ao concelho perto da região de Lisboa. Este AE existe desde o ano letivo de 2003/2004, dando cumprimento ao Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 19 de agosto, que legisla a formação dos Agrupamentos. Em termos geográficos o AE abrange um território vasto e heterogéneo, incluindo espaços rurais e industriais, encontrando-se os seus estabelecimentos de educação e ensino geograficamente dispersos por diversas localidades. Segundo a informação existente no projeto educativo do agrupamento a população escolar deste AE apresenta heterogeneidade social e económica, com algumas/ns crianças/alunos pertencentes a famílias com uma situação estável em termos financeiros e um número significativo de crianças/alunos a necessitarem de apoio da Ação Social Escolar. O AE integra vários estabelecimentos de educação e ensino. O presente estudo realizou-se em quatro estabelecimentos de educação pré-escolar do AE, os quais foram designados para efeitos do presente estudo do seguinte modo: jardim de infância ASS., jardim de infância S.J.L., jardim de infância da T. e jardim de infância V.V., os quais se passa a caracterizar mais detalhadamente de seguida. O estabelecimento da ASS., é constituído por um edifício com uma sala de jardim-de-infância, três salas de primeiro ciclo e refeitório. Tem um espaço exterior amplo arborizado, com equipamentos lúdicos e um campo de futebol (ver Figura 5).

O estabelecimento EB de V. V. é constituído por dois edifícios: um com uma sala de jardim-de-infância e um edifício com quatro salas de primeiro ciclo e refeitório. Tem um espaço exterior amplo arborizado com equipamentos lúdicos, tal como se exemplifica na Figura 8.

O estabelecimento JI da T. funciona num edifício com uma sala de jardim-de-infância, refeitório que serve o JI e o 1º ciclo, e tem um espaço exterior com horta, plantas, árvores e equipamentos lúdicos, como se apresenta na Figura 11.

O estabelecimento de S.J.L., funciona num edifício remodelado, com uma sala de jardim-de-infância, sete salas de primeiro ciclo, um refeitório e uma sala de professores. O espaço exterior é arborizado e tem alguns equipamentos lúdicos, como se pode observar na Figura 14.

3.4.2. Caracterização dos participantes

Participaram no estudo seis crianças, cinco mães (encarregadas de educação) e três docentes de educação especial, perfazendo um total de 14 participantes. Esta é uma amostra não representativa da população em estudo, decorrendo de uma amostragem criterial, dado ter-se selecionado determinado segmento da população segundo um critério pré-definido (Coutinho, 2022). Coutinho refere que este tipo de amostragem é mais adequado para estudos de natureza qualitativa, o que é o caso do presente estudo. Os critérios definidos relacionaram-se primeiramente com a idade das crianças (ter idades compreendidas entre os 3 e os seis anos de idade), o contexto educativo que frequentavam (frequentar um jardim de infância) e a sua condição em termos de desenvolvimento (apresentar uma Perturbação do Espectro do Autismo ou um Atraso Global do Desenvolvimento). Os restantes participantes (mães e docentes de educação especial) foram selecionados por estarem diretamente envolvidos no processo educativo destas seis crianças. Optou-se por não envolver as educadoras de infância destas crianças no estudo, em virtude de a autora do estudo ser educadora de infância de uma das crianças. Deste modo procurou-se evitar contaminar os resultados do estudo.

Seguidamente procede-se à caracterização destes participantes, tendo em conta as informações obtidas a partir dos questionários sociodemográficos, pesquisa documental, das observações, conversas informais e das entrevistas.

3.4.2.1. Crianças

As seis crianças envolvidas no estudo dividem-se em dois grupos: um composto por três crianças com AGD e o outro por três crianças com PEA (ver tabela 4). Estas crianças frequentam quatro contextos educativos diferentes: duas crianças com PEA frequentam o JI ASS., duas com AGD o JI V.V., uma com PEA o JI SJL e uma com AGD o JI T (contextos brevemente descritos anteriormente). A informação mais particular sobre as crianças foi obtida a partir dos seus Relatórios Técnicos-Pedagógicos (RTP).

Tabela 5*Caracterização das crianças participantes no estudo*

Itens	Total	Idades		Sexo	
		5 anos	6 anos	F	M
Crianças com AGD	3	1	2	1	2
Crianças com PEA	3	2	1	-	3
Total	6	3	3	1	5

As crianças com AGD, designadas para efeitos do presente estudo são: o G., o L. e a M.

Na tabela seguinte descrevemos as singularidades de cada uma destas crianças.

Tabela 6

Caracterização das crianças com AGD, segundo o sexo, idade, agregado familiar, apoios e terapias.

Cr. AGD	Sexo	Data de nascimento	Com quem vive	Nº de irmãos	Ji que frequenta	Apoio	Terapias	Medicação
G.	M.	Maio 2017 (5 anos)	Pai e mãe	0	Ji.V.V.	Docente de educação especial	Psicologia, Terapia Ocupacional	Rubifen
L.	M.	Maio 2016 (6 anos)	Pai e mãe	1 irmã mais velhas	Ji VV	Docente de educação especial	Terapia da Fala, Psicoterapia	Hormona crescimento
M.	F.	Março 2016 (6 anos)	Pai e mãe	0	Ji T	Docente de educação especial	Terapia da Fala	

A docente de educação especial refere que o G. é uma criança que apresenta dificuldades no seu desenvolvimento global, essencialmente ao nível comportamental, agitação psicomotora, défice de atenção, atraso no desenvolvimento da linguagem, comportamento de oposição, dificuldade em cumprir regras e baixa tolerância à frustração. Faz medicação duas vezes ao dia, um comprimido de Rubifen de manhã e outro depois do almoço. Segundo a mãe, o G. toma medicação para conseguir controlar a mente, estar focado nas horas que são necessárias, principalmente em contexto escolar, e o ajuda a controlar o comportamento. O G. tem apoio da professora de Educação Especial que está com ele uma vez por semana na escola. Tem, também, acompanhamento em Psicologia e Terapia Ocupacional.

O L. vive com a mãe de 47 anos e o pai de 58 anos. Tem uma irmã mais velha da parte do pai, com a qual não mantém uma relação frequente. Segundo a docente de educação especial o L. é uma criança que apresenta dificuldades no seu desenvolvimento global, revela atraso no desenvolvimento da linguagem e baixa tolerância à frustração. Ao nível emocional revela fragilidades, insegurança, uma baixa autoestima e medo de errar.

Revela, ainda imaturidade ao nível da representação gráfica, dificuldade em se manter atento e concentrado em tarefas mais complexas. De acordo com a mãe, é uma criança delicada tanto física, como emocional, revela alguma insegurança, necessita muito do apoio do adulto e da sua companhia. O L. tem apoio da professora de Educação Especial que está com ele uma vez por semana na escola. Tem, também, acompanhamento, uma vez por semana, em Terapia da Fala e Psicoterapia com técnicas do C.P. Em termos de acompanhamento médico tem consulta de crescimento no HSM, em pediatria, porque o L. não produz a hormona do crescimento e por este motivo toma medicação diária. Também é acompanhado em consulta de oftalmologia, por ter estrabismo e consulta de Otorrinolaringologia, por desvio do septo nasal.

Segundo a docente de educação especial, a M. é uma criança que revela uma grande introversão, insegurança, medo de errar, ansiedade e reage mal à frustração. São notórias dificuldades de compreensão verbal, apresenta uma perturbação da linguagem e dos sons da fala. Tem dificuldade ao nível da articulação e construção frásica. Também revela dificuldades ao nível cognitivo. Segundo a mãe, a M. é uma menina tranquila e muito carinhosa, gosta de agradar ao adulto e não gosta de estar sozinha. Gosta muito de animais e a sua atividade preferida é a equitação. Segundo relatórios médicos, a M. foi submetida a uma intervenção em cirurgia em abril de 2017, por craniossinostose no HSM, com boa recuperação. Também no mesmo centro hospitalar, em final de 2019, realizou um teste genético para patologia associada ao *TWIST1*, por suspeita de síndrome de Muenke, cujo resultado não confirma um possível diagnóstico, mas não exclui uma possível etiologia genética. Deste modo à data o diagnóstico da M. é de um atraso de desenvolvimento mais marcado nas áreas de linguagem e autonomia. A M. tem apoio da professora de Educação Especial que está com ela uma vez por semana na escola. Também é acompanhada em Terapia da Fala pelo C.P. e acompanhada em consulta de desenvolvimento e outras especialidades no HC e HSM.

Na tabela seguinte apresenta-se o grupo de crianças com PEA que é constituído pelo D., Die. e J.M.

Tabela 7

Caracterização das crianças com PEA, segundo o sexo, idade, agregado familiar, apoios e terapias.

Cr. PEA	Sexo	Data de nascimento	Com quem vive	Nº de irmãos	Ji que frequenta	Apoio	Terapias	medicação
J.M	M.	Maio 2016 (6 anos)	Pai e mãe	0	Ji.S.J.L.	Docente de educação especial	Psicologia Terapia Ocupacional	Melanil
D. e Die	M.	Julho 2017 (5 anos)	Mãe	1	Ji A ss	Docente de educação especial	Terapia da Fala Psicologia	Risperidona

Seguidamente descrevemos as singularidades de cada uma destas crianças com PEA, que são: J.M., D. e Die.

O D. e o Die são dois irmãos gémeos que apresentam características físicas e comportamentais muito idênticas, revelando-se no início muita dificuldade em os distinguir. Esta família vive num contexto socioeconómico muito baixo, pois não tem qualquer suporte familiar. A mãe é acompanhada pela CPCJ e pela Associação V. Beneficia de apoios estatais e abono de família. A criança não tem qualquer tipo de relação com o pai, que reside em Cabo Verde. Segundo a docente de educação especial, o D. e o Die integraram o sistema educativo em setembro de 2022. A sua entrada no JI foi muito difícil, pois apresentavam comportamentos muito agressivos com os adultos da escola (e.g. dentadas, beliscões, puxões de cabelo, pontapés), fugiam, trepavam às redes e às árvores para fugir do adulto, descalçavam-se e despiam-se andando nus pela escola, gritavam, atiravam com tudo pelo ar e recusavam-se a comer no refeitório. São duas crianças que não usam a fala para comunicar, manifestam atraso de desenvolvimento severo, tendo dificuldade em gerir as emoções e não têm tolerância à frustração. Revelam dificuldade a nível da atenção e concentração (impulsividade); manifestam pouca predisposição para a realização de tarefas dirigidas (desinteresse, desmotivação, incapacidade) e dificuldades na motricidade fina. Neste momento têm um tempo semanal em terapia ocupacional pelo Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), um tempo semanal com a professora de educação especial e estão a ser acompanhados em terapia da fala e psicologia. São seguidos em consulta de desenvolvimento no HC e desde que tomam medicação, Risperidona, o seu comportamento acalmou. (Anexo S).

Ambos têm apoio da professora de educação especial que está com eles duas vezes por semana na escola e de uma auxiliar que os acompanha diariamente. Segundo a docente de educação especial, o D.e o.Die. têm dificuldades sociais significativas, manifestam uma perturbação grave do comportamento.

O J. M. revela dificuldades comunicativas e estereotipas vocais que impedem a concentração que impedem a concentração em determinados momentos. Neste momento, o J.M., é um menino que comunica de forma não-verbal, no entanto revela-se bastante expressivo, conseguindo comunicar através de sons e gestos. É acompanhado em pedopsiquiatria. Tem consultas de pediatria pelo médico de família. Toma medicação, diária, de “Melanil” para adormecer mais facilmente. O J.M. tem apoio da professora de Educação Especial que está com ele duas vezes por semana na escola e uma auxiliar que o acompanha diariamente. Tem, também, acompanhamento, uma vez por semana, em Terapia da Fala e Terapia Ocupacional (Anexo U). Segundo a mãe, o J.M. tem dificuldades sociais significativas, manifesta uma perturbação grave do comportamento e tem dificuldade em lidar com a frustração.

3.4.2.2. Mães

Participaram no estudo cinco mães que são, encarregadas de educação das seis crianças antes caracterizadas. Para uma melhor compreensão da amostra em estudo, iremos recorrer a uma tabela para representar os dados sociodemográficos colhidos.

Tabela 8

Caracterização dos encarregados de educação das crianças com AGD

EE AGD	Idade	Estado Civil	Agregado familiar	Habilitações literárias	Situação profissional	Profissão
Mãe do G.	36 anos	casada	3 pessoas	bacharelato	Empregado por conta de outro	Inspetora farmacêutica
Mãe do L.	47 anos	Junta em união de facto	3 pessoas	secundário	Empregado por conta de outro	Cozinheira
Mãe da M.	38 anos	Junta em união de facto	3 pessoas	secundário	Empregado por conta de outro	Operária fabril

Tabela 9*Caracterização dos encarregados de educação das crianças com PEA*

EE PEA	Idade	Estado Civil	Agregado familiar	Habilitações literárias	Situação profissional	Profissão
Mãe JM	42	Solteira	3 pessoas	3ºciclo	Empregado por conta de outro	Escriturária
Mãe D. e Die.	32	Junta em união de facto	3 pessoas	Secundário	Empregado por conta de outro	Empregada de limpeza

Nestas tabelas observamos que todos os encarregados de educação são do sexo feminino, a media de idades situa-se entre os 32 e os 47 anos, sendo a média das idades 39 anos, todos trabalham por conta de outrem e as habilitações literárias variam entre o 3º ciclo e o bacharelato. Em seguida podemos visualizar os dados recolhidos dos encarregados de educação representados. Na Tabela 9 apresentam-se os dados relativos à idade destas participantes, verificando-se que a maioria tem idades compreendidas entre os 30 e os 40 anos.

3.4.2.3. Profissionais

Participaram ainda no estudo três docentes de educação especial que acompanham as seis crianças antes caracterizadas. Para uma melhor compreensão da amostra em estudo, iremos recorrer a uma tabela para representar os dados sociodemográficos colhidos.

Tabela 10*Caracterização dos docentes de educação especial que acompanham as crianças com AGD*

Docentes - crianças com AGD	Idade	Habilitações	Formação base	Formação especializada	Tempo serviço em EE	Idade das crianças com quem trabalha	JI onde trabalha
DEE M.	60	Licenciatura e pós-graduação	Educação Pré-escolar	Ed. especial, domínio cognitivo e motor	19 anos	Entre os 3 e os 10 anos	JI T.
DEE G e L.	46	Licenciatura e pós-graduação	1º Ciclo	Ed. especial, domínio cognitivo e motor	5/6 anos	Entre os 3 e os 10 anos	JI V.V

A docente de educação especial que trabalha no JI-T. tem mais de 60 anos, tem como formação de base a educação pré-escolar e uma pós-graduação em educação especial, no domínio cognitivo e motor, concluída em 2005. Trabalha há 19 anos como docente de

educação especial com crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. Tem experiência profissional com crianças com PEA e com AGD.

A docente de educação especial do JI-ASS. E V.V. tem 46 anos, em como formação base o 1º ciclo do ensino básico, tendo concluído, em 2016, uma pós-graduação em educação especial, no domínio cognitivo e motor. Trabalha há 5/6 anos como docente de educação especial com crianças da educação pré-escolar e 1º ciclo. Tem experiência com crianças com PEA e com AGD.

Tabela 11

Caracterização dos docentes de educação especial que acompanham as crianças com PEA

Docentes - crianças com PEA	idade	Habilitações	Formação base	Formação especializada	Tempo serviço em EE	Idade das crianças com quem trabalha	JI onde trabalha
DEE J.M.	50	Licenciatura e pós-graduação	1ºciclo	Ed. Esp. domínio cognitivo e motor	18 anos	Entre os 3 e os 10 anos	JI S.J.L.
DEE D. e Die	46	Licenciatura e pós-graduação	1ºciclo	Ed. Esp. domínio cognitivo e motor	5/6anos	Entre os 3 e os 10 anos	JI Ass.

A docente de educação especial do JI-S. JL tem 50 anos, tem como formação base o 1º ciclo do ensino básico e mestrado em educação especial, no domínio cognitivo e motor, desde 2005. Trabalha há 18 anos como docente de educação especial com crianças da educação pré-escolar e do 1º ciclo. Tem experiência com crianças com PEA e com AGD. Em síntese, as três docentes de educação especial são do sexo feminino, têm em média 52 anos, formação especializada em educação especial no domínio cognitivo e motor e trabalham com crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos, revelando ter experiência no trabalho com crianças que manifestam uma PEA ou AGD.

3.5. Métodos e técnicas de recolha e análise de dados

A realização do presente estudo, envolveu como se disse antes um conjunto diverso de técnicas de recolha de dados. Seguidamente apresentam-se de forma mais detalhada as principais técnicas de recolha utilizadas: pesquisa documental, observação naturalista,

registro de vídeos, entrevistas semiestruturadas e questionários bem como o modo como os dados recolhidos foram analisados.

3.5.1. Pesquisa documental

Com a finalidade de recolher dados que permitissem conhecer as características das crianças participantes no estudo, recorreu-se à pesquisa documental, a qual, como refere Coutinho (2022) “... deve constar do plano de recolha de dados (...). O material recolhido...” (Coutinho, 2022,p.342). De referir que os documentos escritos podem ser uma fonte de evidência importante nos estudos de caso. No entender de Souza et al. (2011) a pesquisa documental ocorre em documentos que não sofreram qualquer tratamento analítico e 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. Neste estudo, a pesquisa documental envolveu a análise dos processos das crianças e respetivos relatórios técnico pedagógicos (RTP), existentes nos seus processos individuais nos jardins de infância. O seu objetivo foi o de caracterizar os participantes no estudo (crianças). Obviamente que se solicitou o respetivo consentimento aos envolvidos.

3.5.2. Observação naturalista

No presente estudo recorreu-se à observação, enquanto técnica de recolha de dados, por permitir ao investigador, através da utilização dos diversos sentidos (audição e visão), analisar determinados aspetos, factos e fenómenos da realidade (Gerhardt et al., 2009). Esta técnica possibilitou estudar o modo como crianças com PEA e com ADG vivenciam e exploram o espaço exterior dos jardins de infância que frequentam, mais propriamente documentar comportamentos dos participantes, assim como as características físicas do espaço exterior, com recurso ao instrumento “*Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior*” (Bento, 2020), sem estar dependente da opinião de terceiros (Coutinho, 2022).

Quanto à tipologia das técnicas de observação em Ciências Sociais e Humanas, considerando a sua dimensão “medição” optou-se pela observação naturalista, não estruturada, por nos permitir observar o fenómeno em estudo de forma natural. Especificando, o tipo de observação em que “O investigador parte para o terreno apenas

com uma folha e papel e regista tudo o que observa. Este é um dos instrumentos preferencialmente usados na investigação qualitativa” (Coutinho, 2022, p.138).

Quanto à dimensão “participação” a observação foi, a maior parte do tempo, não participante, ou seja, não se teve intervenção nas situações sociais em estudo. Porém, em alguns momentos, as circunstâncias levaram a autora do estudo a ter alguma participação, tentando não mudar muito o “rumo natural dos acontecimentos” (Coutinho, 2022,p.138). Particularizando como a observação não participante foi usada no presente estudo, de referir que a autora do estudo não se integrou no grupo de crianças, observando de fora o que aconteceu sem participar ou se envolver na ação (Gerhardt et al., 2009). No entanto, como se disse antes, e em situações esporádicas, a observação assumiu um carácter participante, ou seja, a autora do estudo assumiu um papel ativo e atuou como mais um elemento do grupo, sem procurar perder a credibilidade que assiste a um investigador social (Angrosini, 2012, citado em Coutinho, 2022). Optou-se por este tipo de observação, a fim de possibilitar maior liberdade e espontaneidade das brincadeiras das crianças. Apesar de a observação ter sido maioritariamente 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.

Em termos éticos importa assinalar o respeito dos dois princípios éticos que as técnicas de observação impõem considerar: o Consentimento Informado e a confidencialidade, os quais serão explicitados de forma mais detalhada no próximo tópico.

Quanto aos procedimentos usados no uso desta técnica, a observação foi realizada no espaço exterior dos quatro contextos educativos antes descritos, durante o recreio na hora do almoço, por ser o período também disponível por parte da autora do estudo. Importa ainda reportar que se observou o comportamento das crianças durante o tempo de permanência no recreio à hora do almoço, com os recursos existentes previamente nesse espaço, bem como com os recursos do kit que se introduziu posteriormente.

Para se realizar as observações, recorreu-se à filmagem das brincadeiras através de tecnologias móveis, o que possibilitou rever várias vezes as imagens gravadas e visualizar aspetos que inicialmente podiam passar despercebidos (Pinheiro et al., 2005). Segundo estes autores, o registo 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, como se indicou anteriormente.

Em termos de volume de informação obtido, realizaram-se quatro vídeos por criança, de cerca de 20 minutos, perfazendo um total de 40 minutos por criança. De salientar que a duração dos vídeos dependeu do tempo de permanência das crianças nas brincadeiras que estavam a realizar. Na tabela que se segue descreve-se o número e tempo de observação dos respetivos registos vídeo recolhidos (perto de sete horas), considerando cada criança, atendendo a dois momentos distintos: (i) registo de brincadeiras livres no recreio com os recursos existentes previamente nesse espaço e (ii) registo das brincadeiras livre com os recursos do kit introduzido pela autora do estudo.

Tabela 12
Síntese dos registos vídeos

Itens	Crianças com AGD						Crianças com PEA					
	M.		G.		L.		J.M.		D.		Die.	
	Vídeo	Tempo	Vídeo	Tempo	Vídeo	Tempo	Vídeo	Tempo	Vídeo	Tempo	Vídeo	Tempo
Sem kit	M.1	5'13''	G.1	5'57''	L.1	5'	J.M.1	5'21''	D.1	5'01''	Die.1	5'28''
	M.2	5'27''	G.2	5'01''	L.2	5'40''	J.M.2	5'06''	D.2	5'41''	Die.2	5'55''
Com kit	M.K1	5'04''	G.K1	5'06''	L.K1	5'	J.M.K1	5'37''	D.K1	5'	Die.K1	5'
	M.K2	5'47''	G.K2	5'19''	L.K2	5'	J.M.K2	5'11''	D.K2	5'01''	Die.K2	5'
Nº. vídeos	4		4		4		4		4		4	
Tempo total	20 min e 91seg		20 min e 83 seg		20 min e 40 seg		20 min e 75 seg		20 min e 43 seg		20 min e 83 seg	

Os dados recolhidos nos registos vídeo foram posteriormente transcritos, centrando o registo na descrição dos comportamentos das crianças (ver Anexo HH). Concluída essa tarefa, procedeu-se à análise categorial dessa informação tendo sido definidas cinco temas / tópicos: (i) Características das interações estabelecidas com os outros; (ii) Modo como interage com os brinquedos/ materiais; (iii) Comportamentos de não brincadeira; (iv) Natureza da comunicação estabelecida com os outros; e (v) Retrato dos materiais e brinquedos usados.

A observação realizada assumiu a característica de não-participante e participante, com registo dos comportamentos em vídeo de duas observações por cada criança em cada contexto de brincadeira, perfazendo um total de 24 momentos de observação. As observações das crianças foram realizadas no espaço exterior, recreio, no período da hora do almoço.

A observação realizada nos espaços exteriores pressupõe ainda uma apreciação dos mesmos com o objetivo de analisar as suas condições enquanto espaços promotores do desenvolvimento das crianças. Para tal utilizou-se a *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior* de (Bento, 2020) - ver Anexo II. Este instrumento teve como objetivo identificar as áreas fortes e fracas deste tipo de contextos educativos. As grelhas foram preenchidas pela autora do estudo, partindo da observação direta destes espaços, com exceção do espaço exterior do JI S.J.L., que foi avaliado por outra docente com o objetivo de se ter uma maior imparcialidade, por ser este o contexto educativo onde a autora do estudo trabalha. Estas observações tiveram a duração de cerca de 5 minutos cada uma.

3.5.3. Entrevistas semiestruturadas e questionários sociodemográficos

No presente estudo foi igualmente usada a técnica de entrevista, a qual teve como principal obter mais informações acerca do lugar do brincar na vida das seis crianças envolvidas no estudo. Como mencionam Amado e Ferreira, (2013) a entrevista implica “... uma conversa intencional orientada por objetivos precisos” constituindo-se como “... um meio potencial de transferência de uma pessoa (o informante), para outra (o entrevistador) de pura informação” (p. 207). Neste sentido, a entrevista é uma técnica com diálogo, em que uma das partes intervenientes procura obter informações, enquanto 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 et al., 2008).

Esta técnica é considerada pertinente ser usada quando se procura analisar o “... sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 1988, p.139, citados por Amado & Ferreira, 2013, p.207). Importa ainda esclarecer o tipo de entrevista realizada, atendendo à sua estrutura. Face aos objetivos do nosso estudo considerou-se adequado realizar entrevistas semiestruturadas (Amado & Ferreira, 2013) a cinco mães e três docentes de educação especial.

Segundo Yin (1989) as entrevistas semidiretivas ou semiestruturadas, diminuem a dificuldade em organizar e analisar posteriormente os dados. Neste tipo de entrevista as questões colocadas decorrem da existência de um guião, e estão descritas numa ordem lógica para o entrevistador, ainda que, durante a interação seja dada “liberdade de resposta ao entrevistado” (Amado & Ferreira, 2013, p.208). Esta característica permite ao entrevistado a possibilidade de exprimir e justificar a sua opinião. Assim, a opção pela entrevista semiestruturada, exige que o investigador elabore um guião com um conjunto de perguntas sobre o tema, mas permite que o entrevistado fale sobre assuntos que considere relevantes (Gerhardt et al., 2009; Longhurst, 2003; Miles & Gilbert, 2005). Para tanto, as perguntas são abertas e a ordem para serem questionadas pode variar (Miles & Gilbert, 2005), decorrendo de forma semelhante a um diálogo (Longhurst, 2003).

No caso da presente investigação, a entrevista às mães implicou a elaboração de um guião com o qual se procurou conhecer as perceções desses encarregados de educação relativamente às características das brincadeiras em que o seu filho com PEA/AGD se envolve, compreender como estas brincam com o seu filho com PEA/AGD e identificar os brinquedos que o filho com PEA e com AGD utiliza nas suas brincadeiras. O guião de entrevista estruturou-se em quatro blocos: (i) Enquadramento da entrevista;(ii) Perceções dos pais quanto às características das brincadeiras em que o/a seu/sua filho/a se envolve; (iii) Conceções dos pais relativamente ao brincar; e (iv) Conclusão da entrevista. Tal como referido anteriormente, o guião da entrevista aos pais encontra-se no Anexo E.

Foi ainda elaborado um guião de entrevista a realizar às docentes de educação especial, sendo constituído por 12v questões e teve como objetivo caracterizar as brincadeiras em que a criança com PEA e com AGD se envolvem, identificar os brinquedos que a criança com PEA e com AGD utilizam nas suas brincadeiras e identificar as semelhanças e diferenças existentes entre o brincar das crianças com PEA e com AGD. O guião de entrevista englobava cinco blocos: (i) Enquadramento da entrevista; (ii) Perceber a relevância que os docentes de educação especial atribuem ao brincar; (iii) Caracterizar as brincadeiras em que as crianças com PEA e com AGD se envolvem; (iv) Práticas Pedagógicas-Estratégias e (v) conclusão da entrevista. O guião da entrevista às docentes de educação especial está no Anexo D.

Em termos de procedimentos, Coutinho (2022) esclarece ainda que não nos podemos esquecer “que as entrevistas devem ser gravadas e transcritas para posterior análise e interpretação o que implica recorrer a uma análise de conteúdo” (p.142). No caso do presente estudo, as entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas (apenas áudio), com a devida autorização das participantes antes da realização das mesmas. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e devolvidas aos participantes, para validação do discurso produzido (Amado & Ferreira, 2013). Todos os entrevistados concordaram com as transcrições feitas das suas entrevistas.

Posteriormente, procedeu-se à análise de conteúdo da informação recolhida, técnica “... que se insere no conjunto das metodologias de análise de dados na investigação social” (Amado, Costa & Crusoé, 2014, p.301). De acordo com Vala (1989), citado por Amado et al., (2014), a análise de conteúdo “...efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (p.304). Portanto, esta técnica envolve processos de codificação e de classificação por categorias e subcategorias, os quais podem ter ou não subjacentes quadros teóricos de referência. No presente estudo, procedeu-se a uma análise de conteúdo mais de natureza indutiva.

No presente estudo a análise de conteúdo das entrevistas foi realizada em duas fases, na primeira procedeu-se à definição das unidades de registo e posterior criação dos indicadores e registo da sua frequência. Na segunda fase procedeu-se à codificação e categorização dos indicadores, 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 que diz respeito aos questionários sociodemográficos, estes foram preenchidos pela autora do estudo antes da realização das entrevistas, em interação direta com as entrevistadas. Os questionários aplicados às mães (ver Anexo G) solicitavam 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 aplicado às docentes de educação especial (ver Anexo F) era composto pela identificação do género, idade, habilitações literárias, situação profissional e experiência profissional geral.

3.5.4. Triangulação de dados

As diversas técnicas de recolha de dados usadas no presente estudo, permitiram, de algum modo, triangular os resultados obtidos. A triangulação de dados é desejável, na medida em que permite comprovar a validade dos resultados. Como indicam Borralho et al.,(2014) para haver coerência interna na investigação é importante que a análise dos dados seja organizada de acordo com os objetivos do estudo. A este respeito Coutinho (2022) explicita ainda que este procedimento” Constitui uma estratégia capaz de acrescentar, rigor, amplitude e profundidade à investigação” (Denzin & Lincoln, 2000, p.5) e implica a combinação de “dois ou mais pontos de vista, fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa” (p.239), tendo como principal finalidade obter-se ”... um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa dos fenómenos a analisar” (p.239).

3.6. Procedimentos éticos

Qualquer estudo realizado envolve um conjunto de procedimentos éticos que importa explicitar. No caso do presente estudo, procurou-se tratar os participantes da mesma forma, respeitando os seus pontos de vista e cultura (Graham et al., 2013) e protegendo-os (Alderson, 2005), nomeadamente através dos direitos de privacidade e confidencialidade (Alderson & Morrow, 2020). Assim, para proteger o anonimato, ocultaram-se os nomes dos participantes (adultos e crianças) e das instituições envolvidas (Morrow, 2008) atribuindo-lhes códigos. Outro procedimento ético aplicado diz respeito à necessidade de transmissão de informação escrita e oral aos participantes (Bray & Gooskens, 2005; Wiles et al., 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). Deu-se oportunidade de estes decidirem de forma informada, sobre a sua participação na investigação (Wiles et al., 2005). Deste modo foi necessário a realização de um consentimento informado que garantisse a compreensão dos participantes 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). Foi ainda possibilitado que os mesmos pudessem desistir da sua participação a qualquer momento (Wiles et al., 2005).

4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' |

Este capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados e está estruturado em dois subcapítulos, um focado na apresentação dos resultados e outro na sua discussão.

4.1. Apresentação dos resultados da investigação

Neste subcapítulo apresentam-se os resultados obtidos através das observações e das entrevistas, os quais nos permitiram caracterizar os espaços exteriores frequentados pelas crianças participantes no estudo, mapear os comportamentos das crianças com PEA e com AGD durante os momentos de brincadeira no espaço exterior e, de alguma forma, comparar as semelhanças e diferenças existentes entre os comportamentos de brincadeira destas crianças. Começamos por apresentar os dados que permitem caracterizar os espaços exteriores onde as crianças brincam diariamente no jardim de infância.

4.1.1. Caracterização dos espaços exteriores

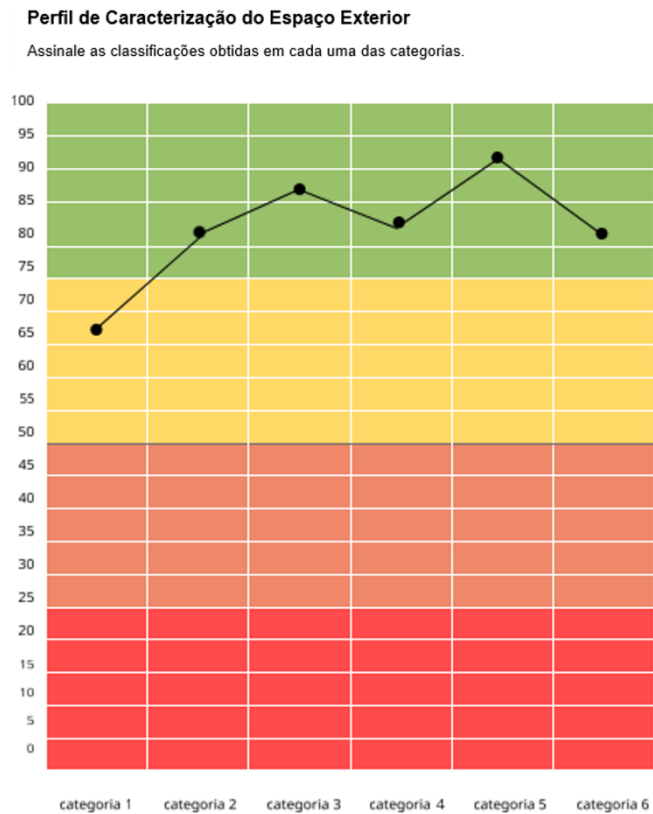
Antes de se apresentar os resultados referentes aos comportamentos das crianças com PEA e com AGD nos momentos de brincadeira livre no recreio dos jardins de infância, julga-se importante expor os resultados relativos às características dos espaços onde estas crianças brincaram, os quais resultam da aplicação do instrumento *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior* (Bento, 2020), o qual tem como objetivo identificar as áreas fortes e fracas desse tipo de contextos educativos (ver Anexo II). Relembramos que este documento permite analisar os espaços exteriores em seis categorias, a saber: (i) C1 Aparência global e identidade; (ii) C2. Dimensão; (iii) C3. Acessibilidade; (iv) C4. Manutenção e segurança; (v) C5. Oportunidades de ação; e (vi) C6. Estilo do adulto e rotinas. São esses dados que passamos a mostrar, considerando cada um dos quatro jardins de infância envolvidos no nosso estudo.

4.1.1.1. Perfil de Caracterização do Espaço Exterior do JI ASS

Os resultados obtidos nas diversas dimensões encontram-se representados na seguinte figura.

Figura 3

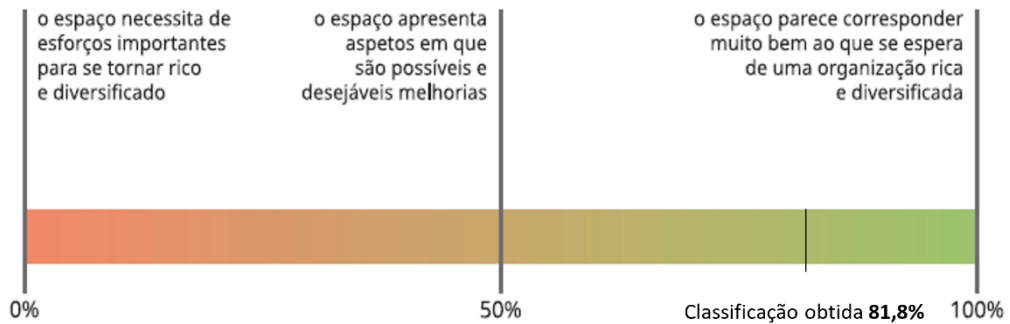
Perfil de caracterização exterior JI ASS.



Face aos resultados obtidos, concluímos que este espaço exterior apresenta alguns aspetos em que são possíveis e desejáveis melhorias (categoria 1- Aparência global e identidade), mas de um modo geral parece corresponder muito bem ao que se espera de uma organização rica e diversificada, (ao nível da extensão do espaço, recursos existentes e das diversas oportunidades existentes no espaço). Deste modo, podemos considerar que o espaço apresenta condições que podem facilitar a concretização das potencialidades pedagógicas do brincar no espaço exterior. Como se evidencia na percentagem média obtida e registada na figura seguinte.

Figura 4

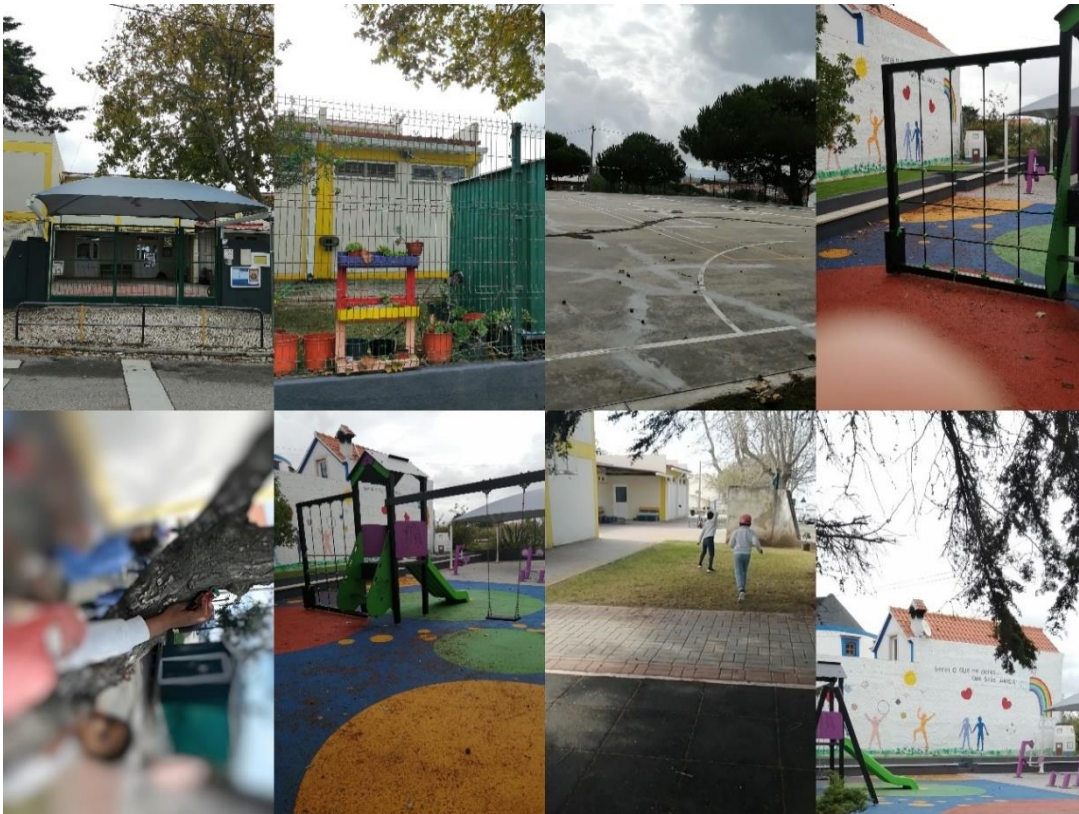
Classificação obtida JI ASS.



De acordo com os resultados obtidos, considera-se que o espaço exterior do jardim de infância da Ass. apresenta condições que podem facilitar a concretização das potencialidades pedagógicas do brincar no espaço exterior. As imagens seguintes procuram ilustrar o espaço e alguns dos recursos aí existentes.

Figura 5

Fotografias do JI ASS.



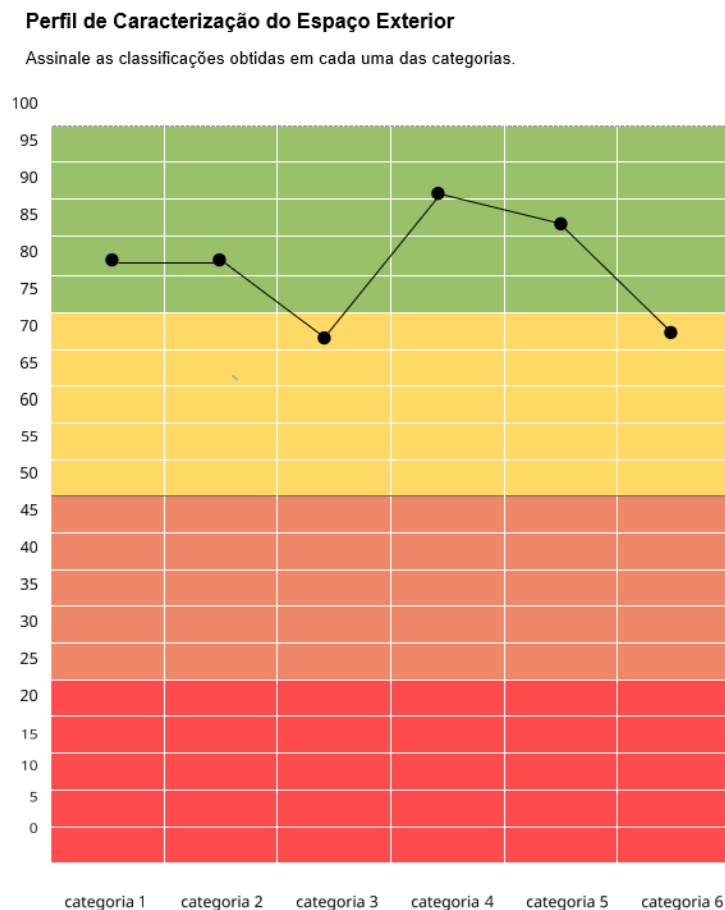
Para complementar estes dados e de modo a esclarecer as especificidades deste contexto, a nossa observação permitiu identificar a presença de diversos equipamentos que se encontram ao dispor das crianças, tais como triciclos, trotinetes e bolas.

4.1.1.2. Perfil de Caracterização do Espaço Exterior do JI V.V.

Quanto ao JI V.V. os resultados obtidos na Grelha Go-Exterior nas diversas dimensões encontram-se representados no seguinte gráfico.

Figura 6

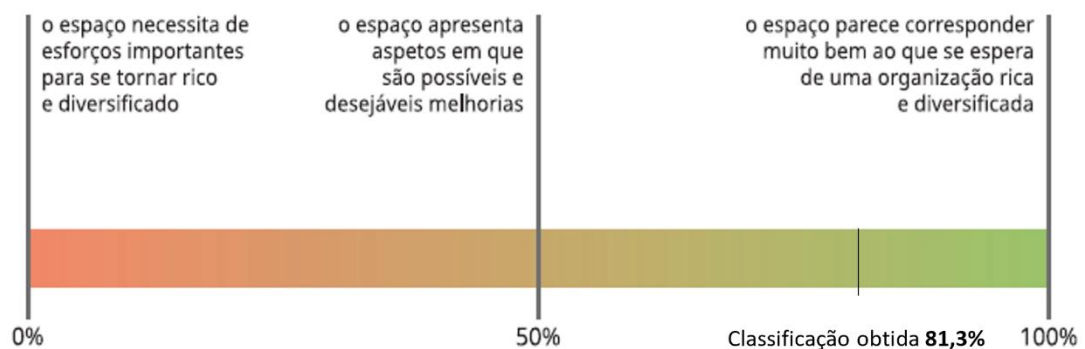
Perfil de caracterização do espaço exterior JI V.V.



Face aos resultados obtidos e expressos no gráfico anterior, concluímos que este espaço exterior apresenta alguns aspetos em que são possíveis e desejáveis melhorias em duas categorias: 3-*Acessibilidade* e 6-*Estilo do adulto e rotinas*. No entanto, de um modo geral parece corresponder muito bem ao que se espera de uma organização rica e diversificada, particularmente ao nível da aparência global e identidade, da manutenção /segurança e

das oportunidades de ação. Deste modo, podemos considerar que o espaço apresenta condições que podem facilitar a concretização das potencialidades pedagógicas do brincar no espaço exterior. Como se evidencia na percentagem média obtida e registada na figura seguinte.

Figura 7
Classificação obtida JI V.V.



As imagens seguintes procuram ilustrar o espaço e alguns dos recursos aí existentes.

Figura 8
Fotografias JI V.V.



Para complementar estes dados e de modo a esclarecer as especificidades deste contexto, a nossa observação permitiu identificar a presença de diversos equipamentos que se encontram ao dispor das crianças, tais como triciclos, trotinetes e bolas

4.1.1.3. Perfil de Caracterização do Espaço Exterior do JI T.

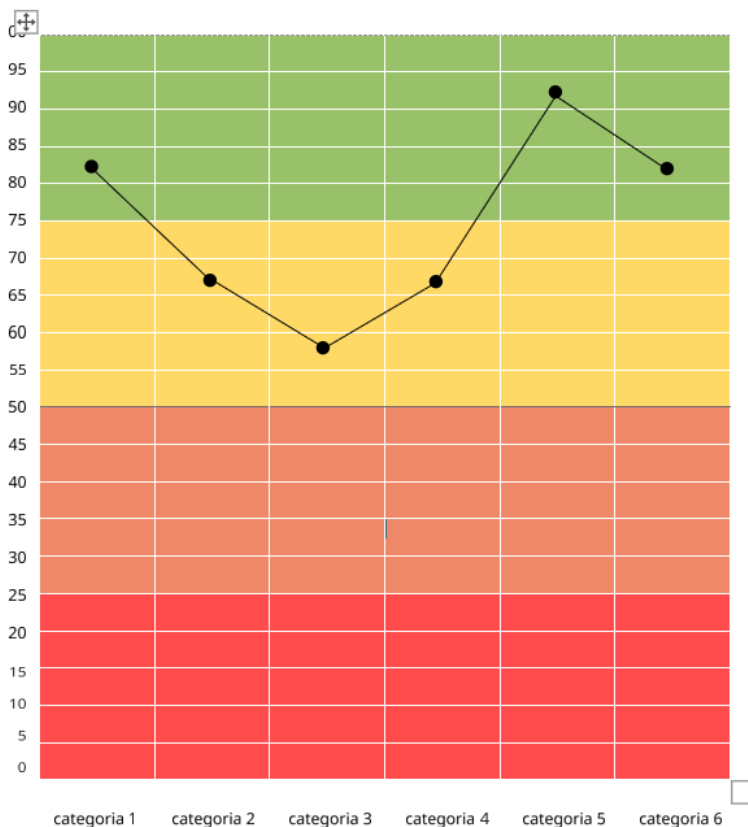
De seguida apresentamos os resultados obtidos na apreciação do JI T., na Grelha Go-Exterior⁶, nas diversas dimensões que este instrumento contempla, encontram-se representados no seguinte gráfico.

Figura 9

Perfil de caracterização do espaço exterior JI T.

Perfil de Caracterização do Espaço Exterior

Assinale as classificações obtidas em cada uma das categorias.



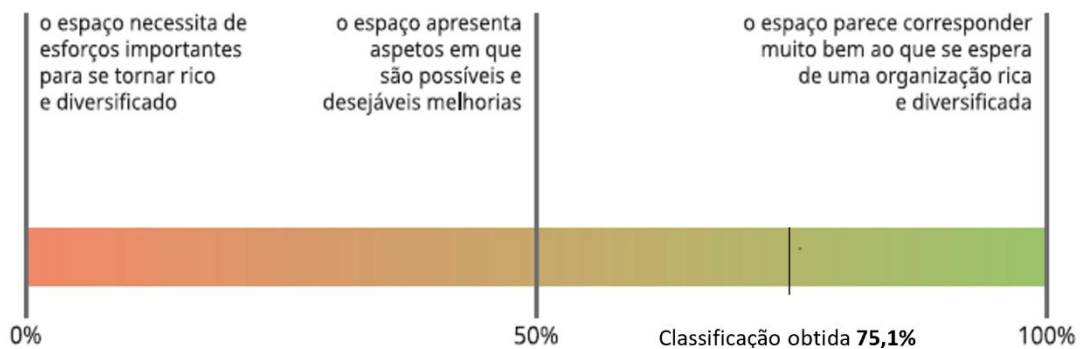
Face aos resultados obtidos, concluímos que este espaço exterior apresenta alguns aspetos em que são possíveis e desejáveis melhorias, particularmente ao nível da C2. Dimensão, C3. Acessibilidade e C4. Manutenção e segurança. No entanto, de um modo geral parece

⁶ Interpretação da classificação obtida no Go-Exterior a partir de um nível mínimo de qualidade (> 50%)

corresponder muito bem ao que se espera de uma organização rica e diversificada ao nível da aparência global e identidade, das oportunidades de ação e do estilo do adulto e rotinas. Deste modo, podemos considerar que o espaço apresenta condições que podem facilitar a concretização das potencialidades pedagógicas do brincar no espaço exterior. Como se evidencia na percentagem média obtida e registada na figura seguinte.

Figura 10

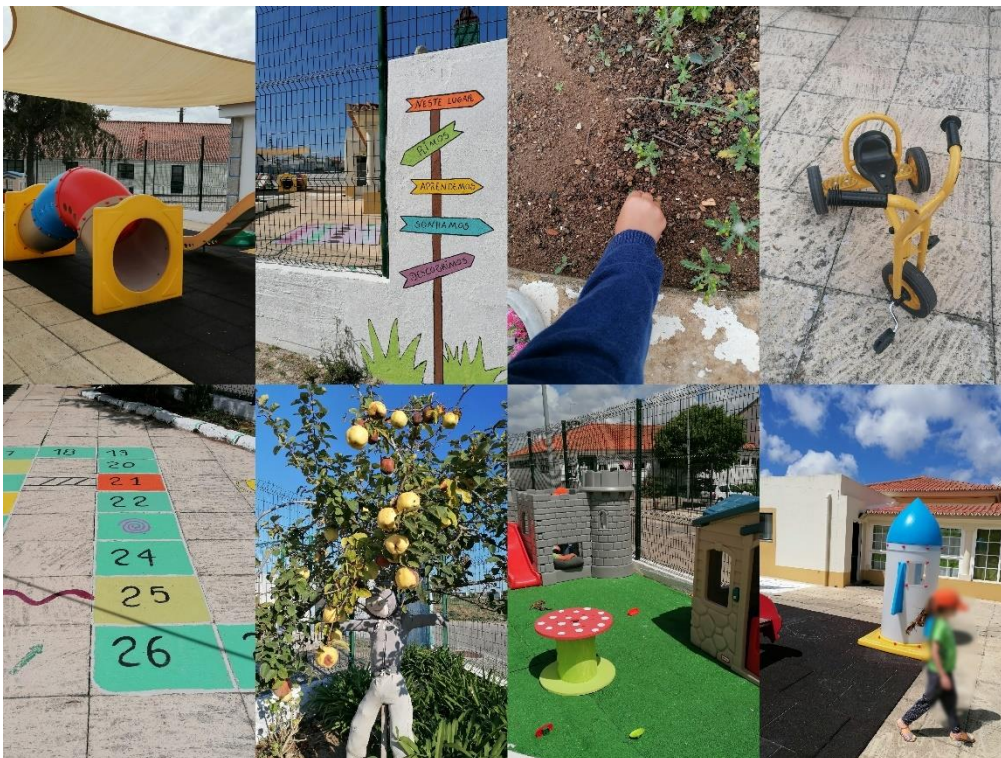
Classificação obtida: JI T.



As imagens seguintes procuram ilustrar o espaço e alguns dos recursos aí existentes.

Figura 11

Fotografias JI T.



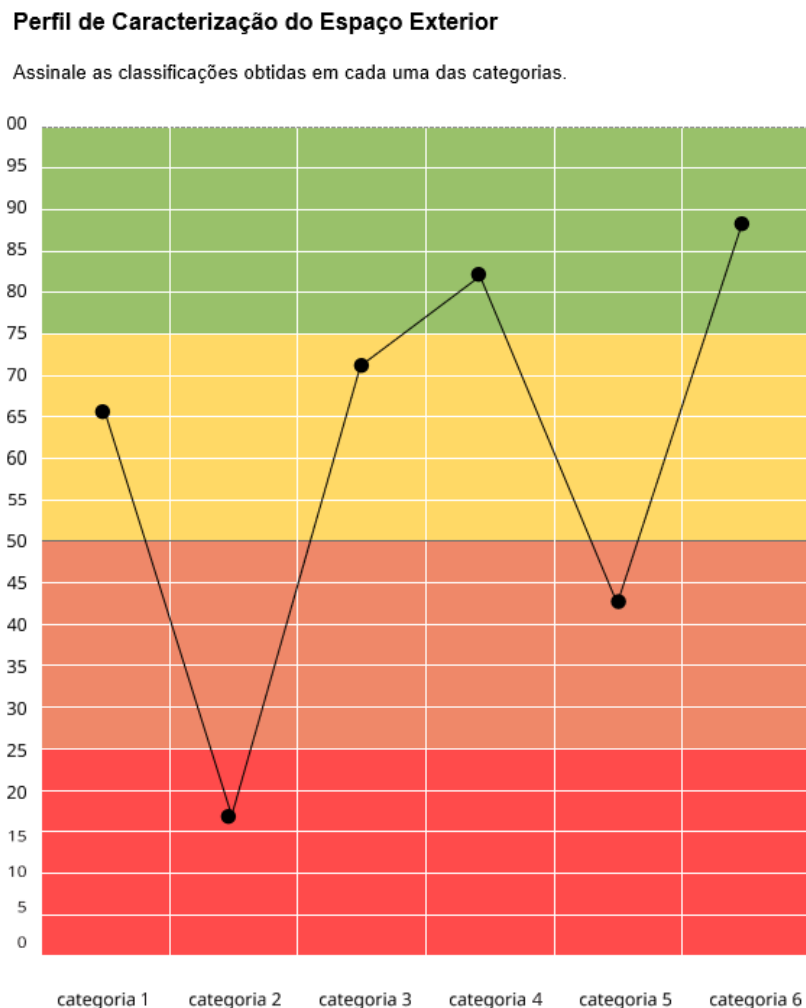
Para complementar estes dados e de modo a esclarecer as especificidades deste contexto, a nossa observação permitiu identificar a presença de diversos equipamentos que se encontram ao dispor das crianças, tais como triciclos, trotinetes e bolas

4.1.1.4. Perfil de Caracterização do Espaço Exterior do JI S.J.L.

Por último, apresentam-se na figura que se segue os resultados obtidos na apreciação do espaço exterior do JI S.J.L. na Grelha Go-Exterior⁷ nas diversas categorias em análise.

Figura 12

Perfil de caracterização do espaço exterior JI S.J.L.

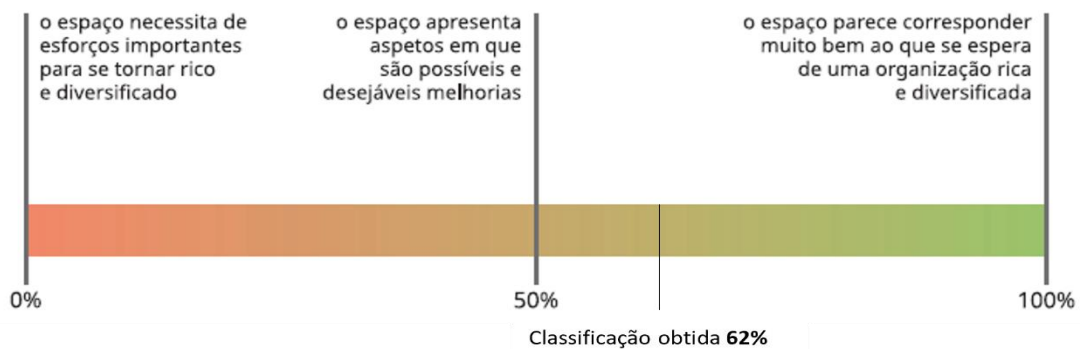


⁷ Interpretação da classificação obtida na Grelha Go-Exterior a partir de um nível mínimo de qualidade (> 50%)

Face aos resultados obtidos, concluímos que este espaço exterior apresenta aspetos em que são possíveis e desejáveis melhorias nomeadamente dois que se apresentam abaixo da média desejada, os referentes às categorias C2. Dimensão e C5 Oportunidades de ação. Salienta-se que alguns resultados estão na média, mas necessitam de alguns melhoramentos ao nível da aparência global e da identidade e acessibilidade. Ao nível da manutenção, segurança e identidade e estilo do adulto e rotinas, de um modo geral, este espaço exterior parece corresponder muito bem ao que se espera de uma organização rica e diversificada. Deste modo, podemos considerar que o espaço apresenta algumas condições que podem facilitar a concretização das potencialidades pedagógicas do brincar no espaço exterior. Como se evidencia na percentagem média obtida e registada na figura seguinte.

Figura 13

Classificação obtida: JI S.J.L.



As imagens seguintes procuram ilustrar o espaço e alguns dos recursos aí existentes.

Figura 14

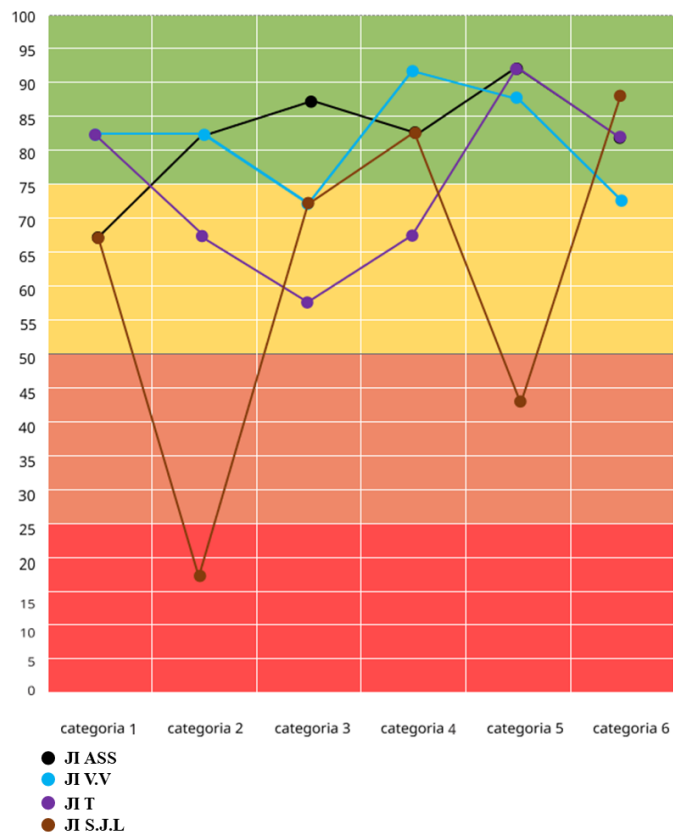
Fotografias do espaço exterior: JI S.J.L.



Para complementar estes dados e de modo a esclarecer as especificidades deste contexto, a nossa observação permitiu identificar a presença de diversos equipamentos que se encontram ao dispor das crianças, tais como triciclos, trotinetes e bolas. Concluída a apresentação dos resultados obtidos em cada um dos contextos educativos observados, importa agora evidenciar a qualidade global desses espaços. A figura que se segue procura fazer esse retrato.

Figura 15

Perfil de caracterização do espaço exterior dos quatro JI – comparação

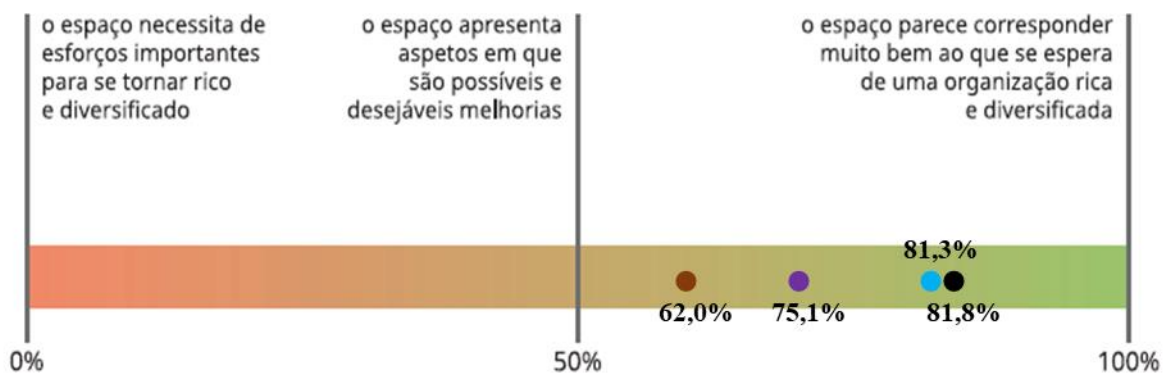


A análise da Figura 15 evidencia ser plural a qualidade dos espaços exteriores frequentados pelas crianças com AGD e com PEA, sendo as categorias C2. Dimensão e C5 Oportunidades de ação as áreas mais fracas, pois obtiveram resultados negativos, com uma cotação inferior a 50%, ainda que tenha sido apenas num dos contextos educativos. Este resultado significa ser importante proceder a melhorias neste contexto, sobretudo nestas duas categorias em análise. Os espaços exteriores dos JI S.J.L. e JI T. apresentam alguns aspetos que carecem de desejáveis melhorias, nomeadamente nas categorias C2. Dimensão e C5. Oportunidades de ação, no caso do JI S.J.L. e na categoria C3 Acessibilidade no caso do JI T. As áreas mais fortes dos quatro espaços exteriores analisados são C1 Aparência global e identidade e C6 Estilo do adulto e rotinas ,pois obtiveram resultados bastante positivos.

De realçar que os espaços exteriores dos JI Ass e JI VV foram os que revelaram ter uma melhor qualidade no conjunto das seis categorias apreciadas, tendo obtido uma cotação

final de 81,8% e 81,3% respetivamente. Conclui-se que estes espaços apresentam as condições mais propicias à concretização das potencialidades pedagógicas do brincar no espaço exterior. A figura que se segue representa os valores percentuais alcançados pelos quatro espaços exteriores analisados, sendo visível que dois obtiveram classificações mais baixas, ainda que positivas, e os outros dois classificações mais favoráveis, mas todos eles podem melhorar a sua qualidade.

Figura 16
Classificações obtidas pelos JI



Figura|2 - Interpretação da classificação obtida no GO-Exterior

- JI ASS
- JI V.V
- JI T
- JI S.J.L

Em virtude de o estudo realizado analisar dois grupos de crianças com necessidades de suporte à aprendizagem e inclusão, com condições distintas (AGD e PEA), importa perceber quais as características dos espaços frequentados por estes dois grupos de crianças. Nesse sentido na figura que se segue apresentam-se dois gráficos que permitem fazer a correspondência entre a qualidade dos espaços exteriores, antes descrita, e a condição das crianças.

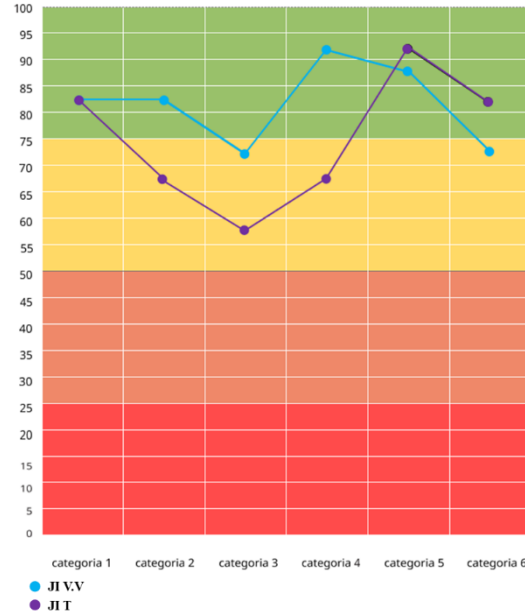
Figura 17

Espaço frequentado por crianças PEA.



Figura 18

Espaço frequentado por crianças AGD.



Nestas figuras apresentadas podemos observar que os espaços frequentados pelas crianças com PEA obtiveram uma classificação mais baixa, do que os espaços frequentados pelas crianças com AGD. A classificação percentual global de certa forma apresenta-se com valores percentuais díspares, ainda que de um modo geral os espaços, pareçam corresponder ao que se espera de uma organização rica e diversificada. O espaço exterior que oferece menos oportunidades pertence ao JI S.J.L. por ser um espaço com uma área mais pequena e com menos espaços naturais.

4.1.2. Comportamentos de brincadeira de crianças com PEA e com AGD

Os comportamentos de brincadeira das crianças com PEA e com AGD resultantes das observações efetuadas e das entrevistas realizadas às mães permitiram-nos: por um lado retratar os materiais e brinquedos usados; o tipo de brinquedos que utilizam mais frequentemente; o modo como as crianças interagem com esses brinquedos/ materiais; as suas brincadeiras preferidas, os locais favoritos para o fazer, bem como o tempo de brincadeira; e, por outro, identificar a natureza da comunicação estabelecida com os outros, bem como as características das interações estabelecidas com os outros; e o comportamento de não brincadeira. No sentido de tornar mais fácil identificar as semelhanças e diferenças existente entre o brincar das crianças com PEA e com AGD, os

resultados são apresentados tendo em consideração este aspeto. São esses dados que se apresenta de seguida.

4.1.2.1. Retrato dos materiais e brinquedos usados

A análise dos dados relativos ao retrato dos materiais e brinquedos usados pelas crianças durante as suas brincadeiras nos espaços exteriores dos jardins de infância baseou-se numa análise categorial, considerando se estas brincavam com recursos que têm nesses espaços ou com os disponibilizados no kit (caixa com areia). Os diversos brinquedos observados foram categorizados de acordo com a sua natureza, criando-se as seguintes categorias: (i) Material estruturado: Equipamentos; (ii) Material estruturado: veículo; (iii) Material estruturado: Brinquedos simples; (iv) Material não estruturado de fim aberto: elementos naturais; (v) Material não estruturado de fim aberto: objetos.

Relativamente aos brinquedos / materiais usados pelas crianças com PEA, as análises de conteúdo dos registos de observação revelaram que estas usaram nas suas brincadeiras livres no espaço exterior diversos tipos de brinquedos e materiais, como ilustra a tabela 1. Importa sublinhar que os comportamentos foram analisados considerando os momentos de observação das brincadeiras livres e os momentos em que as crianças foram induzidas a explorar o kit de materiais e areia.

Tabela 13

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

Bloco/ Tema	Categoria	Brinq. livre			Sub total	Brinq.Areia			Sub total	Total	
		D.	Die	JM		D.	Die	JM		Nº	%
Retrato dos materiais e brinquedos usados	Material estruturado: Brinquedos simples	3	6	0	9	1	0	2	3	12	34,2%
	Material não estruturado de fim aberto: objetos	0	0	0	0	3	3	4	10	10	28,5%
	Material não estruturado de fim aberto: elementos naturais	3	1	0	4	2	1	2	5	9	25,7%
	Material estruturado: Equipamentos	2	0	0	2	0	0	0	0	2	5,7%
	Material estruturado: veículo	0	0	2	2	0	0	0	0	2	5,7%
	Total	8	7	2	17	6	4	8	18	35	100%

Em termos gerais, considerando as duas condições descritas (brincadeira livre e brincadeira com o kit de materiais introduzido), verificou-se que, nas brincadeiras observadas, as crianças com PEA recorreram maioritariamente (em 54,3% das situações

registadas) a materiais não estruturados de fim aberto: elementos naturais e objetos. A utilização de objetos apenas foi observada quando se introduziu o kit de recursos no espaço exterior. Quanto ao tipo de material mais frequentemente usado pelas crianças, destacaram-se os considerados estruturados, nomeadamente brinquedos simples: carros pequenos e bola, correspondendo a 34,2% das situações observadas.

Em termos específicos, através da análise da Tabela 13, percebe-se que os brinquedos simples foram escolhidos por duas das três crianças com PEA nos momentos de brincadeira livre observada, sendo a criança Die. a que os utilizou com maior frequência este tipo de brinquedos (e.g., carro). Porém, quando disponibilizado o kit (caixa com areia) no recreio apenas as crianças D. e JM. utilizaram brinquedos e materiais desta natureza (e.g. caixa com areia e brinquedos simples).

Os brinquedos menos utilizados por estas crianças foram materiais estruturados: veículos e equipamentos. São exemplos destes materiais o escorrega, o triciclo e a trotinete. Estes materiais foram apenas utilizados por duas crianças e em contexto de brincadeira livre. Sublinha-se que estes brinquedos e materiais foram escolhidos pelas crianças, pois são os existentes no contexto de recreio.

Os brinquedos e elementos naturais (pedrinhas, terra, folhas) foram escolhidos por todas as crianças, exceto o J.M. que escolheu este tipo de material para brincar apenas quando introduzido o kit (caixa com areia) no recreio. Enumeramos de seguida alguns exemplos desses recursos: areia, búzios, conchas e água.

Os materiais não estruturados de fim aberto/objetos, em contexto de brincadeira livre não foram utilizados, porque não estavam disponíveis. Quando introduzido o Kit (caixa com areia) foram utilizados por todas as crianças, sendo que o J.M. foi a criança que os utilizou com maior frequência.

Observemos agora que tipo de recursos / materiais as crianças com AGD usaram no espaço de recreio. A análise dos registos de observação revelou que estas crianças usaram nas suas brincadeiras diversos tipos de brinquedos e materiais, como ilustra a tabela 14.

Tabela 14*Retrato dos brinquedos e materiais utilizados pelas crianças com AGD nas observações*

Bloco/ Tema	Categoria	Brinq. livre			Sub total	Brinq. Areia			Sub total	Total	
		M.	G	L.		M.	G	L.		Nº	%
Retrato dos materiais e brinquedos usados	Material não estruturado de fim aberto: objetos	0	0	1	1	4	6	10	20	21	34,4%
	Material não estruturado de fim aberto: elementos naturais	0	1	0	1	10	5	4	19	20	32,7%
	Material estruturado: Brinquedos simples	0	2	3	5	1	4	2	7	12	19,6%
	Material estruturado: Equipamentos	6	0	1	7	0	0	0	0	7	11,4%
	Material estruturado: veículo	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1,6%
	Total	6	3	6	15	15	15	16	46	61	100%

Em termos gerais, verificou-se que, nas brincadeiras observadas, as crianças com AGD recorreram maioritariamente a material não estruturado de fim aberto (correspondeu a 67,1% dos comportamentos registados). De notar que este retrato é apenas visível após se introduzir o kit de objetos e materiais no espaço exterior. De facto, nos momentos de brincadeira livre as crianças praticamente não utilizaram este tipo de recurso, apenas o L. o fez, como se ilustra de seguida: “O L. estica o papel do rebuçado e puxa, puxa, puxa, puxa ...esticando o mais possível, coloca-o o em cima da relva e bate com as mãos para ele saltar.” (Observação nº1). As outras crianças dedicaram a sua atenção, sobretudo, a materiais estruturados, particularmente a brinquedos simples e equipamentos. A M. brinca, sobretudo com material estruturado: equipamento, como se descreve na seguinte unidade de registo: “No castelo a M. brinca com o J. e com a M.” (Observação nº1). Por outro lado, o L. e o G. brincam com materiais estruturados, particularmente com brinquedos simples, como se expõe de seguida: “O G. está a jogar à bola...” (Observação nº1).

Os materiais classificados como não estruturados, foram escolhidos pelas três crianças, para brincar aquando da introdução do kit (caixa com areia) no recreio. Relembramos que esses recursos eram: areia, búzios, conchas e água. Apenas a criança G. utilizou recursos desta natureza em contexto de brincadeira livre, ao brincar com pedrinhas: “pedrinhas num buraco no muro de cimento” (Observação nº2).

Em termos específicos, através da análise da tabela 14, é visível que os objetos (qualificados como material estruturado) foram escolhidos pelas três crianças com AGD

para muitas das brincadeiras em que se envolveram no recreio. Por exemplo, uma esfera foi um tipo de objeto utilizado pelo G para brincar: “O G. está no recreio com mais 2 meninos, a brincar com uma esfera pequenina” (Observação nº 2). Esclarecendo o tipo de objetos mais frequentemente utilizado pelas crianças, salientam-se os incluídos na caixa com areia, sendo a criança L. a que os utilizou com maior persistência, como se retrata no seguinte excerto de uma das observações: “brinca com uma pinça, um vaso pequeno e um batedor de claras...” (Observação nº3). Em contexto de brincadeira livre apenas a criança L. utilizou este tipo de material, o exemplo que se segue retrata o tipo de material usado por esta criança: “estão deitados na relva a brincar com papelinhos de rebuçados” (Observação nº1).

Os materiais e brinquedos menos utilizados foram os classificados como material estruturado, a saber: veículos e equipamentos. Estes materiais foram apenas utilizados por duas crianças (M. e L.) e em contexto de brincadeira livre. Importa dizer que estes brinquedos e materiais, eram os que existiam no contexto. São exemplos desses brinquedos e materiais o escorrega e o triciclo. A M. utilizou o escorrega: “A M. pendura-se nas escadas do escorrega e diz para as colegas que estão a brincar ao circo...” (Observação nº2). O L. utiliza o triciclo, como se ilustra de seguida:” O L. pega num triciclo e começa a andar às voltas no recreio“ (Observação nº2).

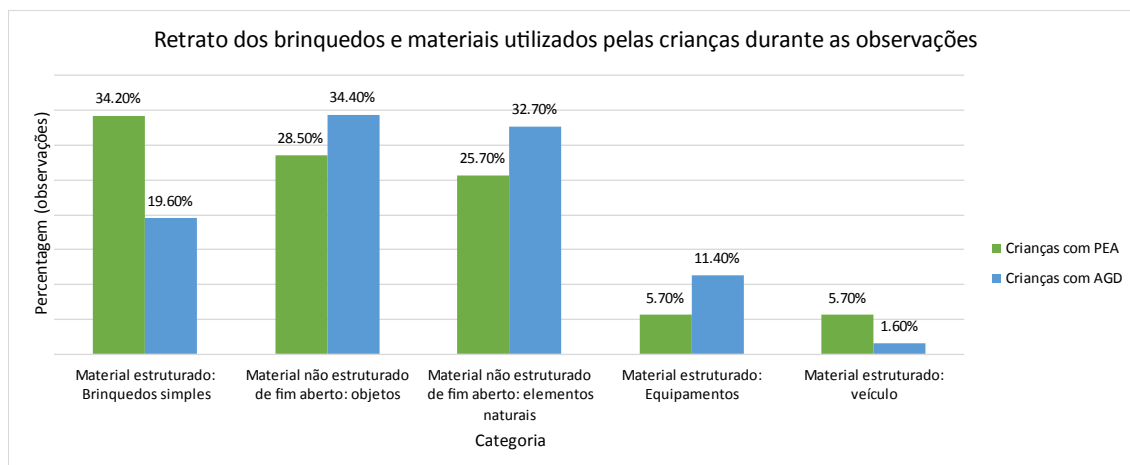
Os brinquedos e materiais de natureza sensorial foram escolhidos por todas as crianças, para brincar quando introduzido o kit (caixa com areia) no recreio. Alguns exemplos desses recursos são: areia, búzios, conchas e água. Apenas a criança G. utiliza este recurso em contexto de brincadeira livre, ao brincar com pedrinhas, como se exemplifica com o seguinte registo “pedrinhas num buraco no muro de cimento” (Observação nº2).

Os materiais estruturados: brinquedos simples, (e.g. bola e andas), foram utilizados por duas crianças em contexto de brincadeira livre, como se descreve a seguir:” G. mais dois meninos jogam no campo, dão chutos na bola e tentam enfiar a bola na baliza...” (Observação nº1) e “O L. anda em cima das andas” (Observação nº 1). Quando introduzido o Kit de materiais (caixa com areia) foi utilizado por todas as crianças, sendo que o G. foi a criança que os explorou com maior insistência.

Comparando o modo como as crianças com AGD e com PEA utilizaram os materiais e brinquedos, verificou-se haver algumas diferenças, como se retrata na figura seguinte:

Figura 19

Retrato dos brinquedos e materiais utilizados pelas crianças durante as observações.



Complementarmente aos dados das observações, realizaram-se entrevistas às mães e aos docentes de educação especial perguntando-lhes também quais eram os brinquedos preferidos utilizados pelas crianças com PEA e com AGD. As análises desses dados comprovam que as crianças com PEA e com AGD brincam com brinquedos de natureza distinta.

Em relação às crianças com PEA as mães e as professoras de educação especial destacaram a utilização dos brinquedos simples, como carros, bolas, etc., portanto materiais estruturados. A mãe do D. e Die refere que eles gostam de brincar com carros: "Eles gostam destes carros pequenos e fazem corridas com eles". A este respeito a docente S.S refere: "as crianças com espectro de autismo costumam brincar sozinhas e apresentam movimentos repetitivos, como por exemplo, girar as rodinhas de um carro de brinquedo". O segundo tipo de material referido como sendo dos mais utilizados por estas crianças foram os equipamentos eletrónicos, como as tabletes. A mãe do J.M. refere "já sabe marcar o código do tablet, chega, senta-se e marca o código e aí está ele ali virado com o rabo para o ar com aquelas coisas dele a ver vídeos". Os materiais mencionados como os menos utilizados foram os equipamentos, como os escorregas. Destacamos ainda o facto de estas participantes descreverem basicamente o uso de materiais estruturados (correspondeu a 88,1% das referências), sendo assim residual a indicação de preferência por materiais considerados não estruturados, de fim aberto. Podemos observar estes dados na Tabela 15.

Tabela 15*Percepções da natureza dos brinquedos e materiais preferidos das crianças com PEA*

Bloco/ Tema	Categoria	D. e Die		Sub Total	J.M		Sub Total	Total	
		DEE	Mãe		DEE	Mãe		N.	%
Retrato dos materiais e brinquedos usados	Material estruturado: Brinquedos simples	2	8	10	12	4	16	26	61,9%
	Material estruturado: Equipamentos eletrônicos	0	0	0	1	6	7	7	16,6%
	Material não estruturado de fim aberto: objetos	0	0	0	3	1	4	4	9,5%
	Material estruturado: Equipamentos	1	0	1	0	1	1	2	4,7%
	Material estruturado: veículo	0	0	0	0	2	2	2	4,7%
	Material não estruturado de fim aberto: elementos naturais	0	0	0	1	0	1	1	2,3%
	Total		3	8	11	17	14	31	42

Importa referir que as mães entrevistadas mencionaram maior variedade de brinquedos e materiais preferidos e usados pelas crianças com PEA do que as docentes de educação especial. A mãe do J.M. refere “interesse é os sinais, não é semáforos, é os sinais por exemplo stop adora”, “ele viu os bonecos delas ficou maluco teve a noite toda praticamente a pôr-lhe e a tirar a chucha a pegar nelas”, “ainda há bocadinho foi buscar a bicicleta andou um bocadinho e deixou a bicicleta, depois vai buscar a trotinete, depois vai buscar o carrinho pronto”, “deixou a bicicleta no meio da rua e veio buscar o carrinho, depois, entretanto já estava farto de andar para cima e para baixo e veio para casa”.

Em relação às crianças com AGD destaca-se também a referenciação à utilização de brinquedos simples, como bonecos, bolas, jogos de construção, etc. Os recursos descritos como menos utilizados foram o «material estruturado: veículo» (e.g. bicicleta). Sublinha-se que 72,7% dos registos indicam que as crianças usam recursos estruturados, sendo pouco frequente a sinalização de materiais não estruturados de fim aberto. Contudo, a categoria “Material não estruturado de fim aberto: elementos naturais” foi o segundo tipo de recursos que as entrevistadas disseram ser da preferência destas crianças. Podemos observar estes dados na

Tabela 16.

Tabela 16*Percepções da natureza dos brinquedos e materiais preferidos das crianças com AGD*

Bloco / Tema	Categoria	M.		Sub Total	G		Sub Total	L		Sub Total	Total	
		DEE	Mãe		DEE	Mãe		DEE	Mãe		N=	%
Retrato dos materiais e brinquedos usados	Material estruturado: Brinquedos simples	0	1	1	1	8	9	0	9	9	19	43,2%
	Material não estruturado de fim aberto: elementos naturais	10	0	10	0	0	0	0	1	1	11	25%
	Material estruturado: Equipamentos	0	2	2	0	1	1	1	2	3	6	13,6%
	Material estruturado: Equipamentos eletrônicos	0	1	4	0	1	1	0	1	1	6	13,6%
	Material estruturado: veículo	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	2,3%
	Material não estruturado de fim aberto: objetos	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2,3%
	Total:		10	4	17	1	11	12	1	14	15	44

Verifica-se ainda que as mães entrevistadas mencionaram maior variedade de brinquedos simples e materiais preferidos e usados pelas crianças com AGD do que as docentes de educação especial, à semelhança do verificado com as crianças com PEA. A mãe do L. refere: "por exemplo aos legos, ele gosta muito dos robôs, mas depois ele tem sempre a ideia de construir casas, a ideia dele é sempre construir casas, garagens, pois vai buscar os carrinhos e mete os carrinhos lá dentro". A mãe do G menciona: "ele gosta muito de brincar com os carrinhos, com dinossauros, com legos", "gosta de andar de trotinete também, gosta de fazer jogos, legos, puzzles, gosta de pintar sozinho" e "plasticina ele também gosta muito de brincar."

4.1.2.2. Brincadeiras preferidas

Em relação à percepção das mães e docentes de educação especial, no que diz respeito às brincadeiras preferidas das crianças com PEA, destaca-se a utilização de brinquedos simples e a exploração sensorial de objetos e elementos naturais, como se expõe na tabela seguinte.

Tabela 17*Percepções das brincadeiras preferidas das crianças com PEA*

Categoria	Subcategoria	D. e Die		Sub Total	J.M.		Sub Total	Total	
		DEE	Mãe		DEE	Mãe		N=	%
Brincadeiras preferidas das crianças com PEA	Brinquedos simples	1	1	2	1	10	11	13	30,9%
	Exploração sensorial de objetos e elementos naturais	4	0	4	2	3	5	9	21,4%
	Equipamentos eletrônicos	0	0	0	2	5	7	7	16,6%
	Brincadeiras motoras	0	0	0	0	4	4	4	9,5%
	Equipamentos veículos	1	0	1	0	1	1	2	4,7%
	Construção de torres	0	0	0	1	1	2	2	4,7%
	Deslocar-se pelo espaço	0	1	1	0	0	0	1	2,3%
	Jogos tradicionais	1	0	1	0	0	0	1	2,3%
	Rodar objetos	0	0	0	1	0	1	1	2,3%
	Ouvir música	0	0	0	1	0	1	1	2,3%
	Total		7	2	9	10	24	34	42

A mãe das crianças D. e Die. refere que os seus filhos gostam de brincar com brinquedos simples: “O carro pequeno, é o seu brinquedo preferido...” e de “deslocarem-se pelo espaço”, “Correr é, também, uma das brincadeiras preferidas...” e” Gostam de fazer corridas com os carros...”.

No caso da mãe do J.M. esta afirmou que ele prefere brinquedos simples, dizendo:” Gosta imenso de pôr e tirar a chucha aos bonecos, de os virar, levá-los a passear no carrinho e de os ver cair do sofá...”. Relativamente aos jogos de construção, apenas é mencionado como preferido da criança J.M., como diz a docente de educação especial: “gosta de fazer torres e derrubá-las...” e” gosta de brincar com legos – construir e destruir”. Importa destacar ainda que a mãe de J.M. referiu que o filho também gosta de brinquedos de natureza sensorial, destacando a sua preferência por explorar os sons dos brinquedos, afirmando: “Gosta de ouvir o barulho dos brinquedos a cair”. As duas docentes de educação especial referem igualmente o interesse das crianças com PEA por brincadeiras de exploração sensorial de objetos e elementos naturais, afirmando: “gosta de atirar com os carrinhos contra a parede...” e” gosta de ouvir o barulho dos materiais que atiram ao ar...”.

Só a docente de educação especial das crianças gémeas (D. e Die.) menciona a utilização de equipamentos existentes no espaço exterior, dizendo que “A criança com PEA e com AGD gosta de subir e descer o escorrega”. A mãe e a docente de educação especial do J.M. mencionam a sua preferência por brincar com veículos, sendo que a mãe menciona

o seu gosto por equipamentos como o trampolim. Segundo a mãe desta criança o J.M. "Gosta muito de andar com a bicicleta...", "também gosta imenso de brincar no trampolim" e as suas brincadeiras preferidas são: "andar de bicicleta, tablet, bolas, piscina e mexer na terra e água"... Na opinião da docente de educação especial "ele gosta de andar com os veículos no espaço exterior".

Em relação à percepção das mães e docentes de educação especial sobre as brincadeiras preferidas das crianças com AGD, destacou-se a referência à preferência por fazerem construções, usarem o tablet e ver TV. A mãe do L refere: "Tudo o que seja construir é com ele e ele com isso já arranjou outras brincadeiras, já construiu coisas com aquelas peças tudo o que seja a volta de montar e construir é com ele e a mãe da M. refere: "Se a gente perguntar para ela o que ela gosta mais acho que é tudo à base de tablets". Foi diminuta a percentagem de indicadores relacionados com o interesse por brincadeiras motoras, como se descreve na tabela que se segue.

Tabela 18

Percepções sobre as brincadeiras preferidas das crianças com AGD

Categoria	Subcategoria	M.		Sub Total	G		Sub Total	L.		Sub total	Total	
		DEE	Mãe		DEE	Mãe		DEE	Mãe		N=	%
Brincadeiras preferidas das crianças com PEA	Construção	0	0	0	0	0	0	4	10	14	14	17,5%
	Exp. sensorial de objetos/ elementos naturais	3	0	3	0	0	0	4	6	10	13	16,2%
	Jogos	1	1	2	2	5	7	0	3	3	12	15%
	Brincar c/mãe	0	1	1	0	6	6	0	3	3	10	12,5%
	Animais estimação	0	0	0	0	8	8	0	0	0	8	10%
	Brinquedos simples	1	1	2	0	0	0	1	4	5	7	8,8%
	Equipamentos	2	2	4	1	0	1	0	1	1	6	7,5%
	Desenhar/pintar	0	2	2	0	2	2	0	0	0	4	5%
	Equipamento eletrónico	0	1	1	0	1	1	0	1	1	3	3,8%
	Veículos	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1,3%
	Brincadeiras motoras	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1,3%
	Brincar c/pai	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1,3%
	Deslocar-se pelo espaço	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	Rodar objetos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	Ouvir música	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Total:		7	8	15	3	24	27	9	29	38	80	100%

A mãe da criança M. refere que a sua filha gosta de brincar com brinquedos simples, afirmando: “Gosta de brincar com bonecas e alguns jogos...”, “Gosta de brincar com pula pula...”. Mas, segundo a mãe, o que mais prende a atenção da filha “é o desenho e o pintar...”. Esta mãe referiu ainda que a sua filha “gosta muito de estar ao pé da mãe a mostrar aquilo que faz...”.

A docente de educação especial destaca a preferência destas crianças por brincadeiras com brinquedos simples, dizendo: “eles brincam e gostam muito de manipuláveis, coisas que possam mexer com as próprias mãos, jogos de encaixe, puzzles muito simples...”. Esta profissional assinala também que gostam de brincadeiras que lhe permitam exploração sensorial de objetos /elementos naturais, como se pode ler no seguinte excerto: “se estiverem a brincar na rua recorrem à areia, à terra”, “explorar tudo isso: terras, areias, água, pedrinhas tudo o que é mais básico...”.

No caso da mãe do G. esta afirmou que ele prefere “andar de bicicleta e jogar à bola”, mas tem necessidade da sua companhia na brincadeira, dizendo que “normalmente ele chama-me sempre para jogar com ele, sente necessidade de ter sempre companhia...”. Outra brincadeira preferida desta criança é brincar com o seu animal de estimação, referindo a mãe: “nós temos um cão labrador que é um cachorro, tem dois anos, portanto é forte e grande e eles brincam muito um com o outro, a puxar a corda, o cão traz a bola...”. A docente de educação especial destaca a preferência do G. pelo jogo com a bola, como afirma: “Mas o primeiro prémio vai para o jogo da bola”, “Adoram correr atrás de uma bola...”.

A mãe de L. destaca a preferência do filho por fazer construções, dizendo: “a brincadeira preferida é fazer construções...”, “gosta de construir casas...” e de realizar brincadeiras de exploração sensorial, afirmando: “Gosta de observar e brincar com a natureza...”, “Gosta de apanhar pedras na praia” e “Brinca ao ar livre a observar animais”. Esta mãe também referiu que o seu filho tem necessidade da presença do adulto nas brincadeiras, como ela diz: “Ele prefere brincar com os pais”. A docente de educação especial também refere o interesse por brincadeiras de exploração sensorial de materiais naturais, afirmando: “já reparei num fascínio particular para a água e principalmente para texturas diferentes”.

Face aos dados apresentados, verifica-se que as docentes de educação especial das crianças com AGD referem o seu interesse por brincadeiras de exploração sensorial de elementos naturais. Por exemplo, a docente do G. e do L. refere: ” Muitas vezes, a tinta, aquela daqueles boiões grandes, não serve para pintar, mas sim para esborrachar entre as mãos para apreciar as diferentes formas que irão surgir...”. A docente da M. menciona também que ”Brincar com água é muito importante para crianças que têm um atraso global de desenvolvimento”.

4.1.2.3. Brinquedos preferidos

Em relação à percepção das mães e docentes de educação especial, no que diz respeito aos brinquedos preferidas das crianças com PEA, destaca-se, de novo, a utilização de brinquedos simples como os carros, mas também o tablet, como está patente na tabela que se segue.

Tabela 19

Percepções dos brinquedos preferidos das crianças com PEA

Categoria	Subcategoria	D. e Die		Sub Total	J.M.		Sub Total	Total	
		DEE.	Mãe		DEE	Mãe		N=	%
Brinquedos preferidos das crianças com PEA	Carros	0	7	7	1	0	1	8	25%
	Tablet	0	0	0	1	5	6	6	18,8%
	Jogos	0	0	0	3	0	3	3	9,3%
	Sinais de trânsito/Stop	0	0	0	0	3	3	3	9,3%
	Pista de carros e de comboios	0	0	0	1	1	2	2	6,2%
	Bola	1	0	1	1	0	1	2	6,2%
	Legos	0	0	0	2	0	2	2	6,2%
	Bonecos	0	0	0	2	0	2	2	6,2%
	Puzzles	0	0	0	0	1	1	1	3,1%
	Escorrega	1	0	1	0	0	0	1	3,1%
	Trampolim	0	0	0	0	1	1	1	3,1%
	Bicicleta	0	0	0	0	1	1	1	3,1%
	Total		2	7	9	12	11	23	32

Em relação à percepção das mães e docentes de educação especial, no que diz respeito aos brinquedos preferidos das crianças com AGD, destaca-se a utilização dos jogos de encaixe e os puzzles, os quais representam 36,6% dos brinquedos referidos. Outro dado relevante, a salientar é a diversidade de brinquedos referenciados pelas entrevistadas, sendo estes de natureza plural.

Tabela 20*Percepções dos brinquedos preferidos das crianças com AGD*

Categoria	Subcategoria	M.		Sub Total	G		Sub Total	L.		Sub total	Total	
		D.E.E	Mãe		DEE	Mãe		DEE	Mãe		N=	%
Brinquedos preferidos das crianças com AGD	Jogos de encaixe	2	0	2	0	2	2	0	2	2	6	20%
	Puzzles	2	1	3	0	1	1	0	1	1	5	16,6%
	Carros	0	0	0	0	1	1	0	2	2	3	10%
	Escorrega	0	0	0	1	1	2	0	0	0	2	6,6%
	Trampolim	0	2	2	0	0	0	0	0	0	2	6,6%
	Tenda	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	6,6%
	Bola	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	3,3%
	Livros	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	3,3%
	Triciclos/ trotinete	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	3,3%
	Tablet	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	3,3%
	Super-heróis	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	3,3%
	Dinossauros	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	3,3%
	Aviões de papel	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	3,3%
	Robôs	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3,3%
	Peças de madeira	0	0	0	0	0	0	0	2	2	1	3,3%
Total		6	4	10	1	8	9	1	10	11	30	100%

4.1.2.4. Principais locais de brincadeira

Os dados das entrevistas realizadas às mães e docentes de educação especial permitiram-nos identificar os principais locais de brincadeira das crianças com PEA. Segundo as mães, os seus filhos brincam tanto no espaço exterior como no interior das suas casas, sendo que uma delas também referiu os espaços públicos. Como nos diz a mãe dos gémeos ”no fim de semana vou com eles a casa da minha irmã que mora do outro lado e vou com eles ao parque”. A mãe do J.M. menciona que o filho prefere brincar no exterior, “ele gosta muito de estar na rua”, mas também brinca dentro de casa “normalmente ele está sempre aqui na sala onde tem aqui alguns brinquedos“. Apenas uma das docentes de educação especial (S.S.) menciona os diferentes espaços existentes no contexto educativo:” Costumam brincar, quer na sala, quer no recreio”.

A mãe dos gémeos D. e Die. menciona que estes gostam de brincar dentro de casa, mas não especifica o espaço, e no exterior, salientando o espaço do pátio da casa. Esta mãe menciona ainda que, ao fim de semana, os filhos gostam de brincar no parque infantil público, sendo a única entrevistada a referir a ida dos filhos a esse tipo de espaço. Por

outro lado, a mãe do J.M. foi mais precisa sobre este assunto e refere que o filho tem preferência por brincar na rua, afirmando: “Ele gosta muito de estar na rua...”. As duas mães referem a preferência dos seus filhos em brincarem no espaço exterior.

Relativamente aos principais locais de brincadeira destas crianças no contexto educativo, a docente de educação especial que acompanha o J.M. refere que ele gosta de brincar, tanto na sala como no recreio. Contudo, a docente de educação especial dos gémeos D. e Die não menciona nenhum espaço específico.

Quanto aos principais locais de brincadeira das crianças com AGD, de acordo com as mães, os seus filhos brincam tanto no espaço exterior como no interior das suas casas, porém, manifestam preferência pelo espaço exterior. A mãe do G. refere que “ele gosta muito de brincar no exterior, também brinca em casa, mas prefere brincar no exterior, andar de bicicleta, jogar basquete, jogar à bola... “e “Normalmente ele chama-me sempre um adulto para brincar com ele, sente necessidade de ter sempre companhia”. Só a mãe de L. diz que o seu filho prefere brincar no espaço interior, afirmando: “No interior a menos que a gente vá passear, é que a gente passeia muito”. Relativamente à opinião das docentes de educação especial, uma menciona os diferentes espaços existentes no contexto educativo. É o caso da docente F.L. quando afirma “Essas crianças com desenvolvimento intelectual abaixo da sua faixa etária preferem realmente este tipo de coisas gostam muito mais de estar numa casinha de bonecas, a fazer jogos de encaixe, jogos manipuláveis com as mãos, a área dos jogos, a área da casinha, gostam muito de brincar na rua, andar de triciclo, desse tipo de coisas”. A outra docente M.L. apenas refere:” a brincadeira é aceitável em todos os contextos”.

Os resultados obtidos nas entrevistas encontram-se expressos numa tabela em Anexo LL e Anexo MM.

4.1.2.5. Tempo/períodos de brincadeira

As mães das crianças com PEA e com AGD entrevistadas referiram o tempo/período de brincadeira dos seus filhos em casa e as docentes de educação especial mencionaram esta informação, mas referente ao contexto educativo.

Em relação ao período da brincadeira, em casa, a mãe dos gémeos refere que durante a semana eles brincam depois do lanche até irem tomar banho e depois do jantar até irem

para a cama. Face ao exposto percebe-se que, segundo a mãe, estas crianças ocupam parte do seu tempo em casa a brincar. A este respeito a mãe refere: “quando chegam a casa, antes de tomar banho, eles brincam um bocadinho. Depois jantam e ficam a brincar, porque às vezes eles nem querem ver televisão só querem mesmo brincar.”

Em contexto de jardim de infância, a docente de educação especial que acompanha o J.M. refere que ele brinca no período da manhã e no período da tarde, mas não especifica quanto tempo. A docente refere “Brinca de manhã e de tarde, na sala e no recreio”.

Quanto às crianças com AGD, os resultados evidenciam ser semelhantes aos das três crianças com PEA. Especificando, um pouco as mães mencionaram que em casa as crianças brincam depois do lanche e as docentes de educação especial disseram que no jardim de infância as crianças brincam tanto no período da manhã como no período da tarde. A este respeito a mãe do G, refere que ele brinca entre o lanche e tomar banho e depois do banho, e a mãe de L. menciona que o filho brinca sempre que quer ao longo do dia. A mãe de M. não refere nenhum tempo específico de brincadeira. Quanto à informação obtida nas entrevistas realizadas às docentes de educação especial, uma refere que as crianças brincam tanto no período da manhã, como no período da tarde e a outra não especifica períodos de brincadeira.

Os resultados obtidos nas entrevistas encontram-se expressos numa tabela em Anexo JJ e Anexo KK

4.1.2.6. Características das interações estabelecidas com os outros

Os dados recolhidos através das observações e das entrevistas, permitiram identificar as características das interações estabelecidas entre as crianças com PEA e com AGD e os seus pares e os adultos. São esses resultados que se passa a apresentar de seguida.

A análise aos dados das observações contribui para se saber quais as características das interações estabelecidas pelas crianças com PEA e com AGD e os outros durante os momentos de brincadeira no recreio. Concretizando o processo de análise das observações permitiu-nos identificar sete tipos de comportamento nas crianças observadas, a saber: (i) observa e/ou aproxima-se de outros; (ii) apresenta comportamentos pouco adequados; (iii) imita comportamentos; (iv) brinca com colegas

de sexo diferente; (v) aceita manifestação de afeto e/ou partilha materiais; (vi) ausência de interação com pares e (vii) afasta-se do colega/adulto.

Os dados relativos às interações estabelecidas com os outros analisaram-se de forma categorial, observando a totalidade dos vídeos e a disponibilização ou não do kit (caixa com areia). No processo de análise foram registados todos os comportamentos de interação que envolviam a criança analisada e a frequência dos mesmos.

Na Tabela 21 apresenta-se uma síntese dos resultados alcançados com as observações referentes às crianças com PEA.

Tabela 21

Características das interações estabelecidas por crianças com PEA durante as observações.

Categoria	Brincadeira Livre			Sub total	Brincadeira com Kit			Sub total	Total	
	D.	Die	J.M.		D.	Die.	J.M.		N ^a	%
Apresenta comportamentos pouco adequados	5	8	0	13	4	3	3	10	23	33,8%
Observa e/ou aproxima-se de outros	4	6	4	14	5	4	0	9	23	33,8%
Imita/Repete comportamentos	4	3	0	7	2	0	0	2	9	13,2%
Brinca com colegas de sexo diferente	4	1	0	5	0	0	0	0	5	7,3%
Ausência de interação com pares	0	0	4	4	0	0	0	0	4	5,8%
Afasta-se do colega/ adulto	0	0	1	1	0	0	3	3	4	5,8%
Totais:	17	18	9	44	11	7	6	24	68	100%

Segundo os dados apresentados na Tabela 21, verifica-se que, em contexto de brincadeira livre, o Die é a criança que apresenta maior incidência de comportamentos nas categorias: «observa e/ou aproxima-se de outros», sendo frequente andar “sempre atrás do irmão...” e «Apresenta comportamentos pouco adequados», como por exemplo: “O Die agarra o irmão e puxa-o pela camisola por trás” e “empurra-o”.

As duas crianças gémeas revelam comportamentos de imitação no contexto de brincadeira livre. O Die copia o comportamento do irmão” sempre atrás do irmão” (Observação 1). O D.” e começa a imitar o irmão”. (Observação 1). Nos momentos de brincadeira com a caixa com areia, é o D. que revela maior número de «...comportamentos pouco adequados», quando “tira o ancinho da mão do irmão”; “tira a areia molhada da caixa do Die e atira-a para o chão”. Também se registaram comportamentos de observação e/ou aproximação de outros, por exemplo:” fica parado a

olhar para o irmão”. O D. demonstrou com maior frequência comportamentos de interação com colegas de sexo diferentes, «Brinca com colegas de sexo diferente», mas somente em contexto de brincadeira livre. Também se registaram comportamentos inseridos na categoria «Observa e/ou aproxima-se de outros», sendo estes maioritariamente da sua iniciativa.

O J.M. apresentou maior frequência de comportamentos relacionados com «Ausência das interações com pares», como se retrata nos seguintes excertos de observação: afasta-se quando outra criança se aproxima; “ele contorna as crianças afasta-se...”, e “o J.M. não interage com os pares”. Na presença do kit com a caixa de areia foi frequente observar comportamentos que se considerou serem pouco adequados, nomeadamente: “o J. M. pega numa mão cheia de areia e atira-lhe...” e “afasta com as suas mãos as crianças que querem mexer”.

A situação em que se observa maior incidência de comportamentos categorizados como pouco adequados por parte das crianças em relação aos colegas é quando se introduz o kit (caixa com areia). Os dados das observações destacam o facto de as três crianças manifestarem comportamentos que foram interpretados como não quererem que o colega mexesse nesses recursos, pois começaram a empurrá-los e atirar-lhes com areia.

Nas situações de brincadeira livre, surgiram mais interações com outras crianças (e.g., corre atrás de outras crianças), ao contrário do que sucedeu em situações de brincadeira com a caixa com areia, onde este comportamento não foi observável.

Relativamente às características das interações estabelecidas pelas crianças com AGD, na tabela que se segue apresenta-se os resultados obtidos.

Tabela 22

Características das interações estabelecidas por crianças com AGD durante as observações.

Categoria	Brincadeira livre			Sub total	Brincadeira kit			Sub total	Total	
	M	G	L		M	G	L		N=	%
Observa e/ou aproxima-se de outros	1	5	4	10	4	6	3	13	23	27,7%
Brinca com colegas de sexo diferente	3	2	3	8	2	4	3	9	17	20,5%
Apresenta comportamentos pouco adequados	0	6	0	6	0	10	0	10	16	19,3%

Aceita manifestação de afeto e/ou partilha materiais	1	0	4	5	4	1	2	7	12	12,5%
Afasta-se do colega/adulto	0	6	2	8	0	2	0	2	10	12,0%
Participa na brincadeira de outros	5	0	0	5	0	0	0	0	5	6,0%
Imita comportamentos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Ausência de interação com pares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Totais:	10	19	13	42	10	23	8	41	83	100%

A leitura dos dados apresentados na Tabela 22, evidencia que este grupo de crianças manifestou mais frequentemente comportamentos categorizados como «observa e/ou aproxima-se de outros», representando uma percentagem de 27,7%, do total de comportamentos observados, seguindo-se comportamentos de interação que implicaram «brinca com colegas de sexo diferente» com uma percentagem de 20,5%. As três crianças manifestaram comportamentos de interação que se enquadraram nestas duas categorias. A categoria de comportamentos observada de forma menos frequente (representaram apenas 6% dos comportamentos observados) foi «participa na brincadeira de outros», onde apenas uma criança, a M., manifestou este tipo de interação em contexto de brincadeira livre.

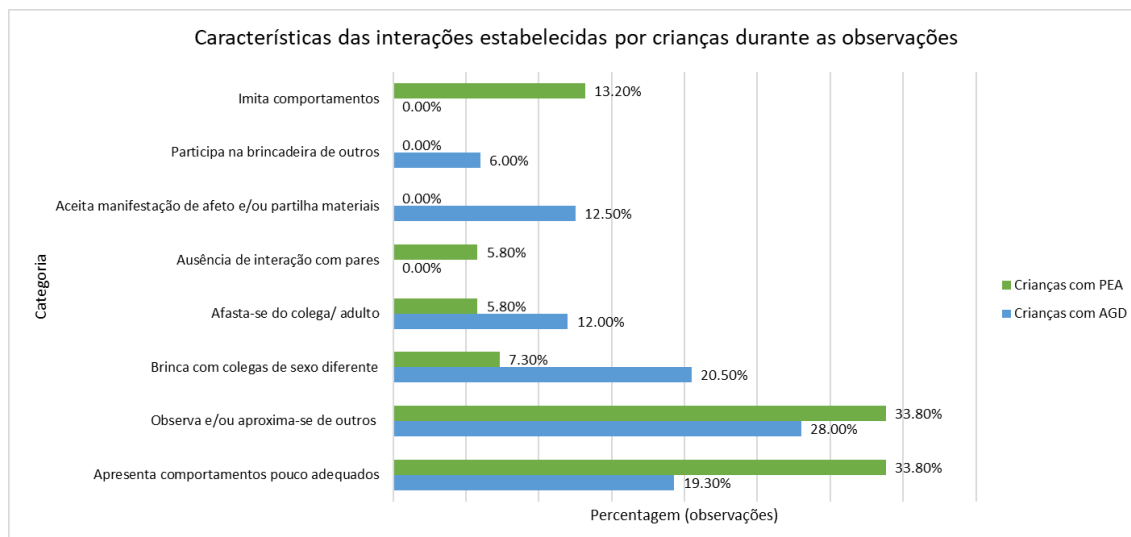
Também se observou, por parte de uma das crianças - o G., a presença de comportamentos menos adequados (inseridos na categoria «apresenta comportamentos pouco adequados»). Esse tipo de comportamentos de interação foi observado nos dois contextos; em situação de brincadeira livre “tenta tirar a bola aos colegas que estão a jogar com ele...” e em situação de brincadeira com caixa com areia “empurra-os”.

As crianças M. e L. apresentaram comportamentos de interação em que «aceita manifestação de afeto e/ou partilha materiais» nos dois contextos de brincadeira. São exemplos desse tipo de interação por parte do M. “partilha os brinquedos...” e do L. “partilha a brincadeira com os colegas “e “trocam os brinquedos”. O G manifestou comportamentos deste tipo no contexto de brincadeira com caixa de areia, por exemplo: “brincar com a areia que está caída no chão com um menino ...”.

Comparando as características das interações estabelecidas por crianças com AGD e com PEA verificou-se haver algumas diferenças como se retrata na figura seguinte.

Figura 20

Características das interações estabelecidas por crianças durante as observações.



Descritos os resultados referentes às observações, importa apresentar os dados obtidos nas entrevistas às mães e docentes de educação especial, que de algum modo descrevem as perceções destas participantes sobre a tipologia das interações estabelecidas por estas crianças nos momentos de brincadeira em casa e no contexto educativo. Seguimos o mesmo procedimento para apresentar destes resultados, começando-se por descrever os dados referentes às crianças com PEA. A síntese dos dados obtidos encontra-se expressa na Tabela 23.

Tabela 23

Perceções sobre a tipologia das interações estabelecidas pelas crianças com PEA.

Categoria	Subcategoria	D. e Die		Sub total	J.M.		Sub total	Total	
		DEE	Mãe		DEE	Mãe		N=	%
Tipologia das interações estabelecidas	Dificuldade em brincar com outros	2	3	5	1	5	6	11	42,3%
	Necessidade de companhia do adulto	0	8	8	0	1	1	9	34,6%
	Brincar solitário	1	0	1	2	3	5	6	23,7%
	Total:	3	11	14	3	9	12	26	100%

De acordo com os dados expressos as mães e as docentes de educação especial destacam que as crianças com PEA revelam «dificuldade em brincar com outros», «necessidade de companhia do adulto» e «brincar solitário». A mãe dos gémeos D. e Die refere que quando os filhos brincam necessitam da companhia dos adultos, referindo que “Gostam de ter a mãe esteja por perto quando estão a brincar...” e que “Gostam de brincar com pessoas

mais velhas...”. Por outro lado, a mãe do J.M. refere que o seu filho “Não procura o outro para brincar...” e “Não interage com o outro...”, mas necessita de companhia do adulto, afirmando que “Procura a companhia de um adulto para brincar...”.

Relativamente às características / tipologia das interações estabelecidas por este grupo de crianças no contexto educativo as docentes de educação especial também referem que estas têm dificuldades em brincar com os outros, como refere a docente S.S.: ”A criança com PEA costuma brincar sozinha...” e F.L” brincam com o seu próprio corpo, com as mãos, com um pedacinho do seu vestuário, portanto brincam essencialmente sozinhas, falam sozinhas, exploram as coisas sozinhas...”.

Exposto os resultados referentes à tipologia das interações estabelecidas pelas crianças com PEA, apresentemos agora os dados relacionados com as crianças com AGD, na tabela que se segue.

Tabela 24

Perceções sobre a tipologia das interações estabelecidas pelas crianças com AGD.

Categoria	Subcategoria	M		Sub total	G		Sub total	L.		Sub total	Total	
		DEE	Mãe		DEE	Mãe		DEE	Mãe		N=	%
Tipologia das interações estabelecidas	Necessidade companhia do adulto	0	1	1	0	6	6	0	3	3	10	33,3%
	Brincar solitário	5	1	6	1	2	3	0	0	1	10	33,3%
	Dificuldade em brincar com outros	3	0	3	2	0	2	1	0	1	6	20%
	Brincar paralelo	0	0	0	0	3	3	0	0	0	3	10%
	Brincar em grupo	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	3,3%
	Total:	8	2	10	4	11	15	1	3	5	30	100%

De acordo com os dados das entrevistas realizadas às mães, as crianças com AGD, quando brincam revelam «necessidade companhia do adulto». A mãe da M. refere que quando a filha brinca gosta muito de estar ao pé da mãe, dizendo:” ela quer estar ao pé de mim, estar sempre a chamar atenção, gosta muito de estar ao pé da mãe a mostrar aquilo que faz...”. A mãe do G. também salienta que o seu filho necessita deste tipo de companhia, afirmando: “Normalmente ele chama-me sempre para jogar com ele, sente necessidade de ter sempre companhia...”. A mãe do L. refere que “quando brinca, ele quer sempre

partilhar a sua brincadeira com alguém. A sua brincadeira preferida é estar em contacto com a natureza e brincar com os animais”, também menciona que o filho gosta de ter a sua companhia quando brinca, manifestando-se essa necessidade mais frequentemente: “Comigo, mais comigo. Ele passeia mais com o pai e brinca mais comigo, porque eu tenho mais paciência eu ensino desenhar, esse tipo de coisas...”. As mães destacam ainda o facto de os filhos preferirem brincar sozinhos, manifestando, alguns deles «dificuldades em brincar com outros». Porém, a mãe do G menciona que o filho brinca de forma paralela.

De acordo com os dados das entrevistas realizadas às docentes de educação especial, as crianças com AGD quando brincam revelam alguma «dificuldade em interagir com outros». Segundo a docente de educação especial o G. gosta de participar e de brincar com o adulto e com os seus colegas, mas tem comportamentos desassustados e agressivos. Precisa da presença constante do adulto, distrai-se com muita facilidade e perturba as brincadeiras dos colegas. Segundo a docente F.L.” A criança com DA tem dificuldade em respeitar regras de interação...”. Segundo a docente de educação especial, o L gosta de brincar com o adulto e com os seus colegas, mas precisa do incentivo do adulto, porque se distrai com muita facilidade e revela pouca capacidade de concentração. (Anexo Q)

Ao analisar os dados das entrevistas das docentes de educação especial e das mães das crianças com AGD, exceto a mãe do L., a maioria caracteriza o brincar destas crianças como brincar solitário.

4.1.2.7. Características da natureza da comunicação

Os dados relativos a natureza da comunicação estabelecida pelas crianças com PEA e com AGD com os outros encontram-se descritos na Tabela 25 (PEA) e Tabela 26 (AGD), sendo que esses dados resultam da análise de conteúdo efetuada aos registos de observação. Iniciamos com a apresentação dos resultados referentes às crianças com PEA.

Tabela 25

Características da natureza da comunicação de crianças com PEA durante as observações.

Bloco Tema	Categoria	Brinq. livre			Sub total	Brinq. Areia			Sub total	Total	
		D.	Die	J.M		D.	Die	J.M		N=	%

Natureza da comunicação estabelecida com os outros	Comunicação não-verbal	0	1	5	6	2	5	2	9	15	39,4
	Vocaliza sem aparente intenção comunicativa	0	2	5	7	0	5	2	7	14	36,8
	Ausência de resposta e de interação	2	2	4	8	0	0	1	1	9	23,7
	Total:	2	5	14	21	2	10	5	17	38	100%

A análise dos dados apresentados na tabela permite-nos identificar três comportamentos observados durante as situações de brincadeira no recreio, isto é: as três crianças apresentam uma comunicação não verbal, vocalizam sem aparente intenção comunicativa (e.g. o J.M. vocaliza o som: "hum,hum,hum..."; o Die diz: "badáaa"... e o D. a gritar: "ahhhh...") e verifica-se também ausência de resposta e de interação.

No caso das crianças com AGD os dados obtidos estão expressos na tabela que se segue.

Tabela 26

Características da natureza da comunicação de crianças com AGD durante as observações.

Bloco Tema	Categoria	Brincadeira livre			Sub total	Brincadeira kit			Sub total	Total	
		M.	G.	L.		M.	G.	L.		N=	%
Natureza da comunicação estabelecida com os outros	Manifesta a sua opinião e emoções verbalmente	3	5	4	12	0	4	4	8	20	27,3%
	Comunica verbalmente	0	0	4	4	0	4	4	8	12	16,4%
	Dá instruções, faz pedidos e comentários verbais	1	5	1	7	2	3	0	5	12	16,4%
	Responde a perguntas	8	0	0	8	2	0	0	2	10	13,7%
	Questiona e nomeia o que está a usar	0	0	0	0	0	3	3	6	6	8,2%
	Produce onomatopeias sem intenção comunicativa	0	0	0	0	0	3	3	6	6	8,2%
	Interage verbalmente	0	0	3	3	0	0	1	1	4	5,5%
	Comenta o que está a fazer	3	0	0	3	0	0	0	0	3	4,1%
	Comunicação não-verbal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	Total:	15	10	12	37	4	17	15	36	73	100%

Na tabela apresentada conseguimos observar que as três crianças com AGD apresentam uma diversidade de comportamentos comunicativos, destacando-se o facto de conseguirem manifestar a sua opinião e emoções verbalmente, dar instruções, fazerem pedidos e comentários verbais e responderem a perguntas.

Comparando as características da natureza de comunicação estabelecidas por crianças com AGD e com PEA, verificou-se haver algumas diferenças como se retrata nas figuras seguintes.

Figura 21

Características da natureza da comunicação das crianças com AGD durante as observações.

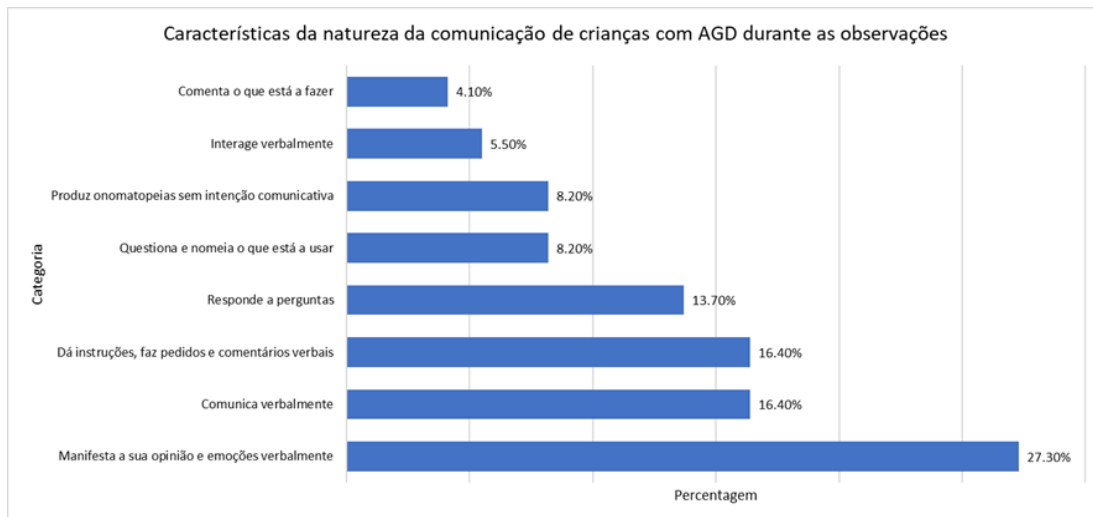
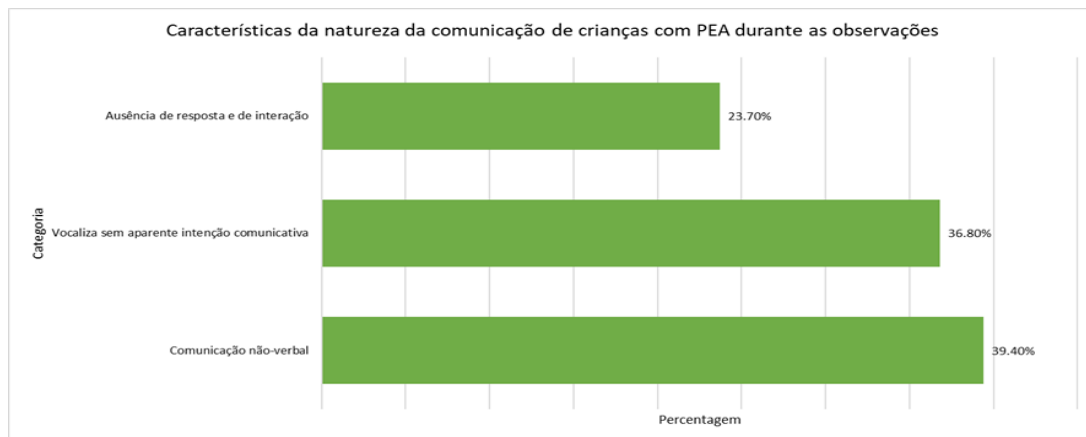


Figura 22

Características da natureza da comunicação por crianças com PEA durante as observações.



4.1.2.8. Características do envolvimento nas brincadeiras /o modo como interage com os brinquedos/ materiais

Para caracterizar o envolvimento das crianças com PEA e com AGD nas brincadeiras analisaram-se os dados das entrevistas realizadas às mães e docentes de educação

especial. Os resultados obtidos encontram-se apresentados nas Tabela 27 (PEA) e Tabela 28 (AGD), os quais descrevem a capacidade de envolvimento das crianças e a duração das brincadeiras.

Tabela 27

Percepções sobre as características do envolvimento nas brincadeiras das crianças com PEA.

Categoria	Subcategoria	D. e Die		Sub total	J.M.		Sub total	Total	
		Doc.	Mãe		Doc.	Mãe		N=	%
Características do envolvimento nas brincadeiras	Curta duração	3	4	7	1	9	10	17	40,5%
	Dificuldade na realização do jogo simbólico	2	0	2	0	4	4	6	14,2%
	Fraca criatividade	0	0	0	3	0	3	3	7,1%
	Repetitiva e estereotipada	0	0	0	2	0	2	2	4,8%
	Interesse por objetos redondos	0	0	0	2	0	2	2	4,8%
	Preferência pela interação com objetos	0	0	0	2	0	2	2	4,8%
	Sem interesses particulares	0	0	0	0	2	2	2	4,8%
	Interesses limitados	0	0	0	1	1	2	2	4,8%
	Apego a determinado brinquedo	2	0	2	0	0	0	2	4,8%
	Manifestação de prazer em brincar	2	0	2	0	0	0	2	4,8%
	Recurso a materiais diversos	1	0	1	0	0	0	1	2,4%
	Manutenção do interesse na brincadeira	1	0	1	0	0	0	1	2,4%
	Total:		11	4	15	11	16	27	42

Os resultados revelam existir unanimidade quanto ao tempo dedicado à brincadeira, ou seja, tanto as mães como as docentes de educação especial referem que as crianças com PEA brincam por curtos espaços de tempo. Segundo a docente F.L. "crianças com esta problemática e, portanto, a forma como eu as vejo brincar muitas vezes é correndo de um lado para o outro". Esta característica destaca-se das outras, representando 40,5% das situações descritas. A mãe dos gémeos D. e Die mencionou, a este respeito, que os seus filhos "Não conseguem permanecer muito tempo na mesma brincadeira..." e "distraem-se com facilidade...". Por sua vez, a mãe de J.M. referiu que o tempo de brincadeira do seu filho na mesma atividade é muito curto, dizendo que ele "Não consegue permanecer muito tempo na mesma brincadeira ou com o mesmo brinquedo...", especificando que "permanece na atividade entre 3/4 minutos".

A dificuldade das crianças na realização do jogo simbólico também foi um aspeto destacado por algumas mães. A mãe do J.M. revela que ele manifesta muita dificuldade na realização do jogo simbólico e que não manifesta nenhum interesse particular por

qualquer tipo de brincadeira, afirma que “O J.M. não dá intencionalidade ao brincar “. Por outro lado, a docente de educação especial refere que estas crianças revelam brincadeiras estereotipadas e repetitivas, referindo que “A criança brinca de forma repetitiva e estereotipada”. É ainda assinalado que o envolvimento destas crianças nas brincadeiras se caracteriza como sendo repetitivo e estereotipado, com interesse por objetos redondos, preferência pela interação com objetos, sem interesses particulares e interesses limitados, apego a determinado brinquedo e manifestação de prazer em brincar. Outra característica assinalada pelas entrevistadas foi a fraca criatividade das crianças, como refere a docente de educação especial S.S.: ”A criança com PEA não realiza brincadeiras criativas”.

Apresentamos de seguida os resultados referentes às crianças com AGD, na Tabela 28.

Tabela 28

Perceções sobre as características do envolvimento e nas brincadeiras das crianças com AGD.

Categoria	Subcategoria	M		Sub total	G		Sub total	L.		Sub total	Total	
		Doc.	Mãe		Doc.	Mãe		Doc.	Mãe		N=	%
Características do envolvimento nas brincadeiras	Curta duração	0	4	4	0	0	0	1	2	3	7	19,4%
	Envolvimento em brincadeiras pouco estruturadas	7	0	7	0	0	0	0	0	0	7	19,4%
	Preferência pela interação com objetos	4	0	4	0	0	0	0	0	0	4	11,1%
	Fraca criatividade	0	3	3	0	0	0	0	0	0	3	8,3%
	Necessidade da validação do adulto	0	0	0	0	3	3	0	0	0	3	8,3%
	Criativo na forma de brincar	0	0	0	0	1	1	0	1	1	2	5,5%
	Interesses limitados	0	2	2	0	0	0	0	0	0	2	5,5%
	Apego a determinado brinquedo	0	0	0	2	0	2	0	0	0	2	5,5%
	Manifestação de prazer em brincar	0	0	0	0	0	0	2	0	2	2	5,5%
	Necessidade de companhia do adulto	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	2,8%
	Dificuldade na realização do jogo simbólico	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	2,8%

	Necessidade de ajuda	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	2,8%
	Recurso a diversos materiais	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	2,8%
	Total	11	11	22	3	4	7	3	4	7	36	100%

As características do envolvimento nas brincadeiras das crianças com AGD relacionam-se, sobretudo, com dois tipos de comportamento: a curta duração nas brincadeiras e o envolvimento em brincadeiras ser pouco estruturado. Em relação à curta duração a mãe M. refere “só que acho que ela brinca por pouco tempo, nunca se fixa muito num brinquedo, brinca um bocadinho e depois larga”. Em relação à brincadeira pouco estruturada a docente de educação especial F.L. menciona que “a criança que tem um desenvolvimento abaixo do seu nível de idade, um desenvolvimento intelectual abaixo, brinca realmente com uma brincadeira mais infantil, menos elaborada”. De acordo com os dados recolhidos, também é notória a preferência das crianças com AGD pela interação com objetos, como refere a docente de educação especial F.L. “eles brincam e gostam muito de manipuláveis, coisas que possam mexer com as próprias mãos”. A fraca criatividade é referida pela mãe de M., dizendo “eu acho muito pobre”. A mãe do G. afirma que o filho sente necessidade de validação por parte do adulto ao afirmar ele pergunta-me se está bem, tem sempre aquela necessidade de confirmar”. Registaram-se ainda referências a outros comportamentos, como: dificuldade na realização do jogo simbólico, necessidade de ajuda, recurso a diversos materiais, interesses limitados, apego a determinado brinquedo, manifestação de prazer em brincar e criativo na forma de brincar, porém foram referidos de forma menos frequente.

4.1.2.9. Características do comportamento de não brincadeira

No que diz respeito aos dados referentes à dimensão relativa aos comportamentos de não-brincadeira, a análise baseou-se em três categorias: (i) Vagueia pelo recreio; (ii) Aproxima-se e afasta-se de materiais/brinquedos; e (iii) Estereotípias motoras.

A análise de conteúdo efetuada aos registos de observação permitiram ainda identificar comportamentos de não-brincadeira nas crianças com PEA e com AGD, como se apresenta nas tabelas Tabela 29 (PEA) e Tabela 30 (AGD). Descrevemos de seguida os dados referentes às crianças com PEA.

Tabela 29

Características do comportamento de não brincadeira de crianças com PEA durante as observações.

Bloco / Tema	Categoria	Brincadeira livre			Sub Total	Brincadeira kit			Sub Total	Total	
		D.	Die	J.M		D.	Die	J.M.		N	%
Comportamentos de não brincadeira	Vagueia pelo recreio	2	7	4	13	14	15	0	29	42	84%
	Aproxima-se e afasta-se de materiais/brinquedos	1	1	0	2	4	0	0	4	6	12%
	Estereotipias motoras	0	0	2	2	0	0	0	0	2	4%
	Total:	3	8	6	17	18	15	0	33	50	100%

É possível observar nesta tabela que o comportamento de não brincadeira das crianças com PEA que ocorre com maior frequência é o de vaguear pelo recreio, representando 84% dos comportamentos categorizados como de não brincadeira. Salientamos o comportamento dos irmãos gémeos D. e Die, que em ambas as situações, se deslocam pelo recreio do jardim de infância de um lado para o outro sem propósito claro. O J.M. também revela este comportamento, mas apenas na situação de brincadeira livre, enquanto no contexto de brincadeira com caixa com areia fica muito focado, sentado dentro da caixa, não quer sair e não deixa ninguém mexer nesses materiais.

Relativamente ao grupo de crianças com AGD, a tabela seguinte expressa os resultados obtidos.

Tabela 30

Características do comportamento de não brincadeira de crianças com AGD durante as observações.

Bloco / Tema	Categoria	Brinq. livre			Sub total	Brinq. Areia			Sub total	Total	
		M	G	L.		M.	G	L.		N=	%
Comportamentos de não brincadeira	Vagueia pelo recreio	0	0	2	2	0	0	0	0	2	100%
	Aproxima-se e afasta-se de materiais/brinquedos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estereotipias motoras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Total:	0	0	2	2	0	0	0	0	2	100%

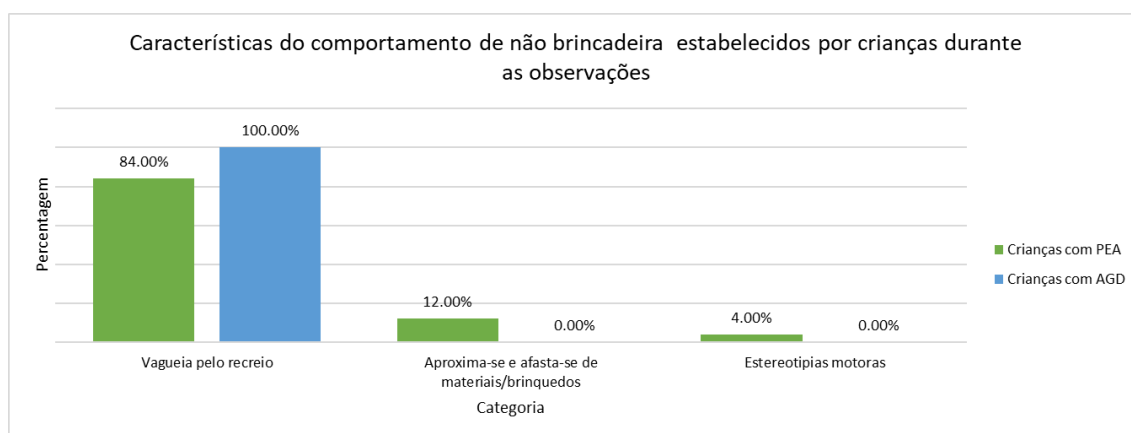
É possível observar nos dados apresentados nesta tabela que o único comportamento de não brincadeira que se observou foi o de vaguear pelo recreio, em contexto de brincadeira livre. Os outros dois comportamentos como aproxima-se e afasta-se de

materiais/brinquedos e estereotipias motoras, não se observam em nenhum dos contextos, com este grupo de crianças.

Comparando as características dos comportamentos de não brincadeira estabelecidos por crianças com AGD e com PEA, verificou-se haver algumas diferenças, como se retrata na figura seguinte.

Figura 23

Características do comportamento de não brincadeira manifestados pelas crianças durante as observações.



4.1.2.10. Perceções de pais e docentes de educação especial sobre o contributo do brincar para o desenvolvimento da criança com PEA e com AGD. Semelhanças e diferenças.

É possível observar nos dados apresentados na Tabela 31 que as perceções das mães e dos docentes de educação especial destacam a importância do brincar para o incentivo aos desenvolvimento cognitivo (28,20%), logo a seguir promoção do bem estar (20,51%) e incentivo à aprendizagem (15,38%). A Docente F.L. refere “É imprescindível a brincadeira na vida da criança para aprender tudo à sua volta, portanto é fundamental”, “É através do brincar que se aprende”. A docente S.S. menciona “Enquanto brinca exprime-se livremente e retira prazer das experiências que realiza.”

Com menor percentagem temos o incentivo ao desenvolvimento social e pessoal, incentivo à autonomia e incentivo ao desenvolvimento da imaginação todos com 2,56 %.

Tabela 31

Relevância atribuída ao brincar pelas mães e docentes de educação especial de crianças com AGD.

Subcategoria	Frequência AGD						Frequência total	
	M		G		L.		N=	%
	MÃE	DEE	MÃE	DEE.	MÃE	DEE		
Incentivo ao desenvolvimento cognitivo	3	1	0	1	5	1	11	28,20%
Promoção do bem-estar	0	6	0	1	1	0	8	20,51%
Incentivo à aprendizagem	0	0	0	3	0	3	6	15,38%
Atividade fundamental na infância	1	0	3	0	1	0	5	12,82%
Estímulo à descoberta de si, dos outros e do mundo	0	1	0	2	0	1	4	10,25%
Incentivo à aquisição de valores e respeito pela natureza	0	0	0	0	2	0	2	5,12%
Incentivo ao desenvolvimento social e pessoal	0	0	0	1	0	0	1	2,56%
Incentivo à autonomia	0	0	0		1	0	1	2,56%
Incentivo ao desenvolvimento da imaginação	1	0	0	0	0	0	1	2,56%
Total:	5	8	3	8	10	5	39	100%

É possível observar nos dados apresentados na

Tabela 32, que as docentes de educação especial e as mães destacam a importância do brincar no desenvolvimento das crianças com AGD (33,33%), como refere S.S. "o ato de brincar é essencial ao desenvolvimento destas crianças" e com a percentagem de 26,66% surge o incentivo ao desenvolvimento cognitivo, segundo a docente S.S: "brincar permite o desenvolvimento das suas capacidades cognitivas". Também aqui temos com menor percentagem a subcategoria desenvolvimento à imaginação (6,66%).

Tabela 32

Relevância atribuída ao brincar para o desenvolvimento de crianças com AGD pelas mães e docentes de educação especial.

Subcategoria	Frequência – crianças com AGD						Frequência total	
	M		G		L		N=	%
	MÃE	DEE	MÃE	DEE	MÃE	D.E.E		
Incentivo ao desenvolvimento cognitivo	0	0	4	0	0	0	4	26,66
Promoção do desenvolvimento	0	1	2	0	0	1	5	33,33

Atividade essencial	2	0	0	0	0	0	2	13,33
Contributo na gestão das emoções e do comportamento	0	0	2	0	0	0	2	13,33
Estímulo à interação entre os pares	0	0	0	0	0	1	1	6,66
Incentivo ao desenvolvimento da imaginação	0	0	1	0	0	0	1	6,66
Total:	2	1	9	0	0	2	15	100

Na Tabela 33 é possível observar que mães de crianças com PEA e docentes de educação especial atribuem ao brincar uma maior importância como estímulo à descoberta de si, dos outros e do mundo (27,90%). Como refere a docente S.S.: “Pela brincadeira, a criança percebe-se a si mesma, ao outro e ao mundo que a cerca e desenvolve muitas habilidades”. logo de seguida com a mesma percentagem aparece a importância do brincar como incentivo à aprendizagem e promoção do bem-estar, ambas com (13,95%). Com menor percentagem, apenas 2,32% destaca-se a subcategoria possibilidade de recriar experiências.

Tabela 33

Relevância atribuída ao brincar pelas mães e docentes de educação especial de crianças com PEA.

Subcategoria	Frequência				Frequência Total	
	J.M.		Gêmeos			
	MÃE	DEE	MÃE	DEE	N=	%
Estímulo à descoberta de si, dos outros e do mundo	0	5	4	3	12	27,90
Incentivo à aprendizagem	0	0	0	6	6	13,95
Promoção do bem-estar	0	2	3	1	6	13,95
Possibilidade de expressão livre	0	4	0	0	4	9,30
Promoção do desenvolvimento	0	2	0	2	4	9,30
Incentivo ao desenvolvimento social e pessoal	0	3	0	1	4	9,30
Atividade fundamental na infância	1	0	1	0	2	4,65
Incentivo ao desenvolvimento cognitivo	0	2	0	0	2	4,65
Incentivo ao desenvolvimento motor	0	2	0	0	2	4,65
Possibilidade de recriar experiências	0	1	0	0	1	2,32
Total:	1	21	8	13	43	100

Na Tabela 34 distingue-se a importância do brincar como incentivo ao desenvolvimento global com 33,33% e com 22,22% a possibilidade de desenvolver a cognição. Com menor percentagem aparece-nos três subcategorias: possibilidade de desenvolver a motricidade;

incentivo ao desenvolvimento de competências sociais; estímulo à descoberta e estímulo à interação entre os pares, todas elas com 11,11%.

Tabela 34

Relevância atribuída ao brincar para o desenvolvimento de crianças com PEA pelas mães e docentes de educação especial.

Subcategoria	Frequência				Frequência Total	
	J.M.		Gêmeos		N=	%
	MÃE	DEE	MÃE	DEE		
Incentivo ao desenvolvimento global	0	2	0	1	3	33,33
Possibilidade de desenvolver a cognição	0	2	0	0	2	22,22
Possibilidade de desenvolver a motricidade	0	1	0	0	1	11,11
Incentivo ao desenvolvimento de competências sociais	0	1	0	0	1	11,11
Estímulo à descoberta	0	1	0	0	1	11,11
Estímulo à interação entre os pares	0	0	0	1	1	11,11
Total:	0	7	0	2	9	100%

Semelhanças e diferenças

São inúmeras as semelhanças atribuídas à relevância do brincar para o desenvolvimento de crianças com PEA e com AGD pelas mães e docentes de educação especial. Em relação aos benefícios as mães e docentes de educação especial referem a importância desta atividade para o desenvolvimento cognitivo e global das crianças e promoção do bem. Referido pela docente S.S:” É importante para o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo”. Segundo a docente F.L. “é fundamental o brincar, eu diria até que a coisa mais importante na vida da criança é o brincar. É imprescindível a brincadeira na vida da criança para aprender tudo à sua volta, portanto é fundamental”.

Uma das diferenças identificadas está no facto de apenas as mães de crianças com AGD mencionarem a importância do brincar para promover a autonomia dos filhos, como refere a mãe do L.” Em casa ele tem à sua disposição vários brinquedos, vários livros, o tablet, portanto ele vai gerindo o seu dia, temos cães temos, é que temos quintal e ele vai gerindo o seu dia...”

As mães de todas as crianças referem a necessidade que estas terem o adulto presente e a necessidade de os acompanharem nas suas brincadeiras, como menciona a mãe do G:” Normalmente ele chama-me sempre para jogar com ele, sente necessidade de ter sempre companhia”. Também as docentes de educação especial referem a importância de o adulto ser um mediador e incentivar as crianças nas suas brincadeiras, visto as crianças com

AGD e com PEA revelarem, como refere a docente SS: ” ...manifestam uma maior dificuldade em se envolverem em brincadeiras de jogo simbólico”.

5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' |

Neste capítulo vamos cruzar a fundamentação teórica com os dados e informações recolhidas nas observações das crianças em contexto de brincadeira no espaço exterior, das entrevistas feitas às mães e docentes de educação especial.

A finalidade deste estudo é compreender o lugar que o brincar no espaço exterior ocupa na vida de crianças com AGD e com PEA, considerando os contextos familiar e da educação pré-escolar. Os resultados obtidos neste estudo serão discutidos tendo em conta as três questões de investigação apresentadas:

- i. Quais as características dos espaços exteriores frequentados por crianças com PEA e com AGD?
- ii. Em que brincadeiras as crianças com AGD e com PEA se envolvem e que interações estabelecem com os pares nesses momentos?
- iii. Que perceções as famílias e os docentes de educação especial têm sobre as características das brincadeiras em que a criança com PEA e com AGD se envolve e que relevância atribuem a essa atividade na criança?

Quanto à organização do tópico, a discussão dos resultados tem em consideração as questões de investigação do presente estudo, pelo que se definiram quatro tópicos: (i) características dos espaços exteriores; (ii) natureza das brincadeiras em que as crianças com PEA e com AGD se envolvem; (iii) natureza das interações em que as crianças com PEA e com AGD se envolvem no espaço exterior; e (iv) perceções das mães e docentes de educação especial sobre o brincar e a sua importância para as crianças com AGD e com PEA.

5.1. Características dos espaços exteriores

Os resultados do presente estudo permitem-nos descrever os espaços exteriores dos quatro jardins de infância analisados como sendo, no geral, espaços com condições favoráveis para as crianças brincarem livremente e de forma segura, considerando as estruturas e os materiais/equipamentos presentes. Importa, contudo, referir que os quatro espaços apresentam algumas fragilidades, ou áreas que podem e devem ser melhoradas, particularmente ao nível das Categorias *C2. Dimensão* e *C4. Manutenção e segurança*, nomeadamente o espaço exterior dos JI S.J.L, frequentado por crianças com PEA e do JI T. frequentado por crianças com AGD. De notar que a qualidade dos espaços exteriores

dos JI frequentados pelas crianças com PEA era mais diversa, sendo que um dos espaços apresentava valores muito baixos em algumas categorias. No caso dos espaços exteriores dos JI frequentados pelas crianças com AGD a sua qualidade era mais equivalente.

No geral obteve-se uma classificação percentual global com valores percentuais díspares, ainda que superiores a 50%, valor mínimo para se considerar como espaço com alguma qualidade. Ou seja, de um modo geral os espaços exteriores apreciados, parecem corresponder ao que se espera de uma organização rica e diversificada, em algumas dimensões, nomeadamente ao nível da extensão do espaço, dos recursos existentes e das diversas oportunidades existentes no espaço. Porém, necessitam de alguns melhoramentos, especificamente na Categoria 1- *Aparência global e identidade*.

Em síntese, ainda que os espaços exteriores analisados fossem apreciados de forma positiva, os mesmos não se constituíam como contextos de alta qualidade. Nessa medida, e refletindo acerca das potencialidades dos espaços analisados, pensamos ser importante procurar melhorá-los, estruturá-los de forma cuidada e planeada, disponibilizando equipamentos e outros recursos de qualidade e seguros, de modo a contribuírem para desenvolver a criatividade e imaginação das crianças (I. Silva et al., 2016). Enfim, importa que os espaços exteriores dos jardins de infância sejam *ambientes amigáveis* para as crianças (Miranda et al., 2017). Ou seja, que os espaços exteriores se constituam como ambientes externos de alta qualidade, que forneçam uma ampla variedade de recursos relacionados com espaços, equipamentos e materiais e incentivem uma diversidade de interações e de brincadeiras, além de permitir a mobilidade independente das crianças. (Kyttä, 2004) também refere que a diversidade de recursos existentes no ambiente e o acesso à sua exploração são critérios fundamentais para se criar um ambiente ideal para a brincadeira.

A respeito da qualidade dos espaços exteriores concordamos ainda com (Casey, 2005) quando menciona que um espaço exterior rico em oportunidades, se torna mais inclusivo para todas as crianças, na medida em que todas encontram possibilidade de exploração. Assim, em nossa opinião e atendendo à diversidade cultural e à diversidade funcional atualmente presente nos contextos da educação pré-escolar, urge planejar e organizar este tipo de espaços de modo a serem acessíveis a todas as crianças que os frequentam e a permitirem que todas tenham oportunidades para o explorar de forma ativa.

No caso do presente estudo, verificámos que apesar dos espaços exteriores se caracterizaram por serem, no geral, ricos em recursos e materiais observou-se que as crianças, especialmente as com PEA, demonstraram desenvolver um brincar pouco criativo, repetitivo e com pouca interação com os seus pares. Perante os nossos resultados, infere-se não ser suficiente existirem espaços exteriores com boa qualidade para promover um brincar criativo nestas crianças.

Importa então discutir os resultados referentes aos materiais e brinquedos usados pelas crianças com PEA e com AGD durante as observações.

5.2. Natureza das brincadeiras em que as crianças com PEA e com AGD se envolvem no espaço exterior

Os resultados do presente estudo permitiram identificar a natureza dos brinquedos e materiais utilizados pelas crianças com PEA e com AGD durante as suas brincadeiras nos espaços exteriores, destacando-se a utilização de materiais considerados não estruturados e de fim aberto pelas crianças com AGD e de materiais estruturados: brinquedos simples pelas crianças com PEA. Verificou-se assim, existir algumas particularidades na natureza dos brinquedos e materiais usados por crianças com PEA e por crianças com AGD. Ainda que os valores percentuais não tenham sido muito discrepantes, a preferência por materiais não estruturados de fim aberto no caso das crianças com AGD, representou 67% das situações observadas, enquanto no caso das crianças com PEA representou 54% dos registos. Pensamos que estas diferenças podem decorrer mais das características das crianças com PEA, do que das características dos espaços exteriores por elas frequentados. De certo modo os nossos resultados parecem ir ao encontro do que nos diz (Fonseca, 1999) a este respeito, que as especificidades de cada criança vão influenciar a forma como ela interage com os brinquedos e as suas brincadeiras. O estudo realizado por (Martins & Góes, 2013) também ajuda na discussão desta temática, já que para eles o brincar de crianças com PEA é relatado como sendo limitado e peculiar. Revelando-se um brincar limitado e pouco criativo.

Quanto aos materiais estruturados destaca-se a preferência pela utilização de brinquedos simples, nomeadamente por parte das crianças com PEA. Face aos resultados obtidos, parece existir alguma distinção nas preferências das crianças com PEA face às crianças

com AGD. Apesar de existirem diversos equipamentos e veículos disponíveis nos diferentes espaços exteriores, verificou-se que estes não foram muito utilizados pelas crianças observadas. A este respeito destaca-se o facto de as crianças com AGD terem usado mais frequentemente os equipamentos disponíveis nos espaços exteriores, apesar de estarem sempre a “saltitar de um lado para o outro”, comparativamente com as crianças com PEA. Por outro lado as crianças com PEA utilizaram mais frequentemente veículos, do que as crianças com AGD. Esta situação foi visível no JI de S.J.L., onde a criança com PEA que frequentava este espaço, andava constantemente de triciclo ou trotinete, em círculo à volta de uma árvore, manifestando prazer nessa brincadeira. Pensamos que esta característica pode decorrer do facto de algumas crianças com PEA apresentarem, frequentemente, estereotípias motoras como por exemplo: balançar o corpo, andar em círculos, entre outros (Gadia et al., 2004), as quais funcionam como forma de obtenção de prazer ou de se acalmar (Klin, 2006).

Por outro lado, as crianças com AGD utilizaram os equipamentos existentes nos espaços exteriores, mas exploram-nos pouco e andavam de equipamento em equipamento, não beneficiando das potencialidades desses recursos. (Hamm et al., 2005) também referem que as crianças com AGD podem ter dificuldade em iniciar interações com objetos ou pessoas, aparentando desinteresse por brinquedos e em brincar. No caso do nosso estudo, não nos pareceu haver propriamente desinteresse por parte das crianças com estas características, mas antes fraca exploração dos recursos existentes. Consequentemente, as crianças com PEA e com AGD aproveitaram pouco as qualidades que os contextos lhes ofereciam. De certo modo as crianças deste estudo evidenciaram ter alguma dificuldade em identificar a funcionalidade de alguns recursos / materiais existentes no espaço exterior. Ou seja, percebe-se que as potencialidades dos objetos / materiais existentes no ambiente físico são, de certo modo, únicas para cada indivíduo.

Confrontando os resultados das observações com as percepções das mães das crianças e das suas professoras de educação especial, verifica-se que as mães também assinalam a utilização de brinquedos simples como os preferidos pelos seus filhos. De notar que estes são os brinquedos que as crianças com PEA e com AGD têm em maior quantidade em casa. Este aspeto pode ter alguma influência nas escolhas das crianças. As docentes de educação especial reiteram a preferência destas crianças por este tipo de brinquedos.

Importa sublinhar que, na opinião das participantes entrevistadas, este tipo de material parece ser mais frequentemente usado no caso das crianças com PEA do que com AGD. As entrevistadas reportaram também ser pouco frequente as crianças com PEA brincarem com recursos naturais, com materiais de fim aberto. Perante o facto de as crianças permanecerem durante muito tempo fechadas em casa discute-se a importância do contacto das crianças com materiais naturais para o seu desenvolvimento. No seu estudo (Bento, 2020) refere que espaço exterior permite explorar diversos materiais, sons, movimentos e sensações que dificilmente conseguimos transportar para o interior. As entrevistadas também referiram que as brincadeiras realizadas em contexto familiar parecem acontecer mais dentro do espaço casa. Sendo menos comum os recursos de fim aberto existirem no interior das habitações, coloca-se a possibilidade de esta circunstância também poder influenciar este menor interesse destas crianças pela exploração deste tipo de materiais.

Os resultados do presente estudo, permitem também perceber que crianças com PEA utilizaram brinquedos semelhantes às crianças com AGD, embora, em nosso entender, com propósitos diferentes. Este resultado vai ao encontro de uma das hipóteses mencionada por (Wolfberg, 2004), quando afirma que as crianças usam brinquedos semelhantes com frequências diferentes e com propósitos algo distintos. Por exemplo, as crianças com PEA podem demonstrar dificuldade em lidar com a mudança (Birtwell et al., 2016; Gadia et al., 2004; Klin, 2006), bem como evidenciar ligação excessiva ou fascínio pelo movimento de determinados objetos (Gadia et al., 2004).

O recurso a brincadeiras que envolvem o uso de veículos, foi sinalizado pelas entrevistadas como sendo utilizado por ambos os grupos de crianças, mas mais frequentemente no caso das crianças com PEA. Durante as nossas observações este tipo de material também foi mais usado por crianças com estas características. É importante realçar este resultado, pois este recurso implica o uso do espaço exterior e promove o desenvolvimento motor das crianças. Segundo Azevedo (2013) em termos do desenvolvimento físico, durante a brincadeira a criança explora a força, o movimento, o equilíbrio e ainda o seu próprio corpo.

As entrevistadas destacaram ainda o interesse das crianças dos dois grupos pela utilização de equipamentos eletrónicos, sendo que parece ter maior incidência de utilização por parte

de crianças com PEA do que pelas crianças com AGD. Em conversas informais com as mães, estas referiram que muitas vezes este recurso é utilizado como uma forma de manter as crianças sossegadas. Como nos dizem Silva et al. (2019) a tecnologia atrai a atenção dos mais pequenos que ficam entretidos e acabam por trocar o brincar ao ar livre pelos desenhos, vídeos e jogos do tablet e telemóveis, constituindo-se como o material preferido para brincar. É importante referir que este recurso não estava, disponível nos espaços exteriores observados, em contexto de jardim de infância, por isso não foi mencionado nas observações. A utilização destes equipamentos tem prós e contras para o desenvolvimento das crianças. No caso de crianças com desenvolvimento atípico, de acordo com Hasselbring e Glaser (2017) dois investigadores em educação especial, a tecnologia pode ajudar crianças com diferentes níveis de limitação e melhorar as funções cognitivas em termos de atenção e tempo de reação. Por outro lado, alguns estudos, como “O impacto das tecnologias no desenvolvimento infantil” de Costa et al. (2020) referem que o uso excessivo das novas tecnologias pode provocar problemas emocionais e de desenvolvimento, sendo mencionado haver crianças que se deixam envolver de tal forma pelas tecnologias que relegam atividades como o contacto com a natureza e/ou a atividade física. Para lidar com estas questões, a Academia Americana de Pediatria e a Sociedade Canadense de Pediatria recomenda a definição, de regras na utilização deste instrumento, o objetivo é moderar o uso da tecnologia, favorecendo a inter-relação pessoal, elemento essencial para a saúde e o bom desenvolvimento das crianças.

A este respeito, Faria, Costa e Neto (2018) defendem que para um desenvolvimento saudável é necessária a interação com o outro, como também, a presença de brincadeiras sensoriais e motoras. Estas brincadeiras contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança, sendo que, estas questões não podem ser substituídas pelos ecrãs. Conforme dados da Organização Mundial da Saúde (2019) e da Sociedade Brasileira de Pediatria (2016), crianças até dois anos de idade não devem ser expostas a nenhum tipo de ecrã. Santos (2015) traz que a Academia Americana de Pediatria e a Sociedade Canadense de Pediatria recomendaram limites para a exposição das crianças a todo tipo de ecrãs (televisão, jogos, internet, smartphones etc.). O ideal é que apenas depois dos dois anos de idade as crianças comecem a ter contato com esses aparelhos e por tempo limitado. Até os cinco anos, as crianças só deveriam ficar no máximo 1 hora

diante dos ecrãs. O tempo aumenta para duas horas para crianças de 6 a 12 anos e para três horas a partir dos 13 anos. Segundo Neto (2021) é urgente levar as crianças para o espaço exterior. O mesmo autor refere no seu livro “Brincar em Cascais” (Neto & Lopes, 2017), que estudos de investigação em meio escolar demonstram que as crianças mais ativas no recreio são aquelas que melhor aprendem dentro da sala de aula. A este respeito Bento (2020), refere que numa sociedade cada vez mais moderna, tecnológica, globalizada e informada, torna-se urgente conceber espaços e tempos que permitam encontrar um equilíbrio entre natureza e tecnologia, segurança e risco, descanso e atividade.

Quanto à utilização de brinquedos de natureza sensorial, as mães e as professoras entrevistadas mencionaram como sendo utilizados por crianças com AGD e com PEA. No entanto, de acordo com os nossos dados de observação, a utilização parece ser mais evidente no caso das crianças com AGD (25%), comparativamente com as crianças com PEA (2,3%). De referir que nos diversos contextos foram explorados materiais naturais disponíveis (e.g. casca de árvore e folhas), exceto no recreio de S.J.L, que era o mais pobre em termos de equipamentos e material natural. Confrontando, estes resultados com a introdução de uma caixa de areia com diferentes brinquedos/objetos e materiais naturais nos espaços exteriores dos jardins de infância, verifica-se que estas manifestaram interesse por este tipo de recursos. De certo modo, a introdução destes materiais influenciou a natureza das escolhas das crianças, sendo que, quando apresentados, estas preferiram brincar com os brinquedos existentes no kit, do que com os outros existentes nos espaços exteriores. Provavelmente o facto de ser novidade exerceu influência nas escolhas das crianças. De facto, a areia da praia e as conchas do mar eram elementos muito pouco disponíveis nos quatro espaços exteriores observados. Assim, aquando da sua introdução estes suscitaram bastante interesse nas crianças participantes no estudo e nos seus colegas. Também o elemento água associado à areia permitiu-lhes explorar sensações e diferentes texturas, mantendo-os interessados durante algum tempo na mesma atividade. Face aos resultados obtidos com a introdução deste tipo de recursos, parece-nos ser possível afirmar que o tipo de recursos disponibilizado nos espaços exteriores teve alguma influência nas brincadeiras desenvolvidas pelas crianças com as características em análise no nosso estudo. Ainda a respeito da utilização de materiais naturais,

concordamos com Nascimento (2021), que no seu estudo verificou que a informação sensorial utilizada nas brincadeiras permitiu que as crianças desenvolvessem aprendizagens sobre o seu próprio corpo, os objetos e o meio, e regular o seu comportamento e as emoções. Este mesmo autor, refere que as experiências sensoriais são ótimas ferramentas enquanto estímulo do desenvolvimento global.

Constatou-se que nos espaços observados apesar de existirem oportunidades e recursos que permitem brincadeiras diversificadas e estimulantes para um bom desenvolvimento das crianças, observámos que os mesmos foram pouco explorados pelas crianças com PEA e com AGD nas suas brincadeiras e que foi necessária a intervenção da autora do estudo, nomeadamente com a apresentação de um Kit (Caixa de areia e diversos brinquedos e utensílios), para motivar as crianças a realizar outras brincadeiras e promover a interação com os seus pares. Esta estratégia vai ao encontro dos resultados do estudo de Ferreira (2018), que concluiu também que a presença do educador, as estratégias que utiliza e a intervenção efetuada através do brincar são fatores facilitadores do desenvolvimento social e do desenvolvimento em geral da criança.

Discutidos os resultados referentes aos materiais usados pelas crianças com ADG e com PEA durante as suas brincadeiras nos espaços exteriores, importa agora analisar a natureza das brincadeiras realizadas com esses recursos e brinquedos preferidos.

Os dados das entrevistas realizadas às mães e docentes de educação especial indicam ser comum as brincadeiras destas crianças envolverem o uso de brinquedos simples e equipamentos eletrónicos. Em relação às crianças com PEA referem ainda o interesse pela exploração sensorial de objetos, por ouvir música, rodar objetos e deslocar-se pelo espaço. É igualmente destacado o interesse das crianças com AGD pela realização de: construções, jogos, exploração sensorial de materiais e objetos e por brincar com animais de estimação. Também é salientado a necessidade que estas crianças têm em ter o adulto por perto e a preferência por brincarem com a mãe.

Confrontando os resultados das entrevistas com os das observações realizadas, verificou-se que as crianças com AGD recorreram a materiais não estruturados (e.g. papéis de rebuçados) para brincar e as crianças com PEA a materiais estruturados brinquedos simples (e.g. carros pequenos), o que de algum modo é concordante com os resultados das entrevistas. Especificando, nas entrevistas, as mães das crianças com PEA e com

AGD afirmaram que em casa têm disponíveis brinquedos de natureza simples, jogos, livros, construções, equipamentos e veículos, mas que os mais utilizados pelas crianças com PEA são os brinquedos simples (e.g. carros). No caso das crianças com AGD os jogos de construção (e.g. legos) também foram destacados. O tablet parece ser utilizado pelos dois grupos de crianças, mas em maior percentagem pelas crianças com PEA. Por outro lado, os veículos (bicicleta e trotinete) são mencionados pelas entrevistadas, mas em menor percentagem, apenas 3,30%. Equipamentos como o *pula pula* também foram mencionados pelas mães com sendo do agrado de algumas das crianças com AGD e com PEA.

As brincadeiras realizadas em casa acontecem em diversos locais, tanto no espaço interior, como exterior das habitações. A mãe das crianças gêmeas com PEA é a única encarregada de educação que referiu o gosto dos seus filhos em brincarem no parque infantil. Quanto aos espaços de brincadeira dentro de casa é mencionado que as crianças andam por toda a casa, não tendo um local preferido específico para brincarem. Depende em parte do espaço onde o adulto se encontra.

Apesar de no contexto educativo as observações se terem realizado no espaço exterior dos jardins de infância, as docentes de educação especial mencionaram o interesse das crianças em estudo brincarem na sala de atividades, especialmente na área da casinha das bonecas e garagem. Em relação às crianças com AGD, é referido que preferem a área da casinha e as crianças com PEA elegem a área da garagem e brincam com os carros colocando-os em fila.

Quanto às características das brincadeiras realizadas pelas crianças com PEA e com AGD, nos dados recolhidos durante as entrevistas foi referido o facto de manifestarem dificuldade na realização do jogo simbólico, de terem necessidade de ajuda, de evidenciarem interesses limitados e fraca criatividade, e ainda ser de curta duração o seu envolvimento em brincadeiras, as quais eram pouco estruturadas. Os resultados do estudo de Kangas et al. (2012) também evidenciaram que a maioria das crianças com PEA 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, o que de alguma forma é confirmando pelos resultados do presente estudo.

Encontraram-se algumas diferenças entre os comportamentos das crianças com AGD e o das crianças com PEA. No caso das crianças com AGD estas envolveram-se mais em brincadeiras pouco estruturadas, enquanto as crianças com PEA realizaram mais brincadeiras repetitivas e estereotipadas. Estes resultados parecem estar de acordo com a literatura, que retrata o “défice” na criatividade e complexidade da brincadeira no caso das crianças com PEA (Szabó, 2014; Tsao, 2008). O estudo realizado por Martins e Góes (2013) ajuda na discussão desta temática, já que para eles o brincar de crianças com PEA é relatado como sendo limitado e peculiar. A literatura refere ainda que a criança com necessidades específicas, na maioria das vezes, brinca menos e demonstra com menos frequência jogo simbólico, relativamente às crianças com desenvolvimento considerado típico (Barton, 2015; Casby, 2003; Guralnick, 2010). Destacamos ainda as conclusões do estudo realizado por Doody e Jana Mertz (2013), particularmente o facto de as crianças com PEA, entre os 3 e 18 anos, preferirem brincadeiras de natureza sensorial e evitarem brincadeiras de faz de conta. No nosso estudo também não se observou o envolvimento das crianças com PEA e com AGD em brincadeiras de faz de conta.

Os dados de observação realçam igualmente o facto de as crianças com PEA e com ADG apresentaram inúmeros comportamentos de não-brincadeira enquanto se encontravam no espaço exterior dos jardins de infância. No caso das crianças com AGD estas mostraram maioritariamente comportamentos de vaguear pelo recreio, enquanto as crianças com PEA manifestaram também comportamentos de vaguear pelo recreio, mas também algumas estereotipias motoras e o aproximar-se ou afastar-se dos materiais e brinquedos sem interagir com os mesmos. Verificamos que estes resultados vão ao encontro de outros estudos. Por exemplo, os resultados do estudo de Monteiro (2021) também demonstraram claramente que as crianças com desenvolvimento atípico, independentemente da sua natureza, apresentam menor envolvimento, menor tempo de concentração e maior dificuldade em concluir as brincadeiras e que, de um modo geral, nas suas brincadeiras revelam dificuldade no jogo simbólico e grande imaturidade nas suas brincadeiras. Os resultados do estudo de Fallon e MacCobb (2013) sobre o brincar de crianças em idade pré-escolar, com AGD, sem apoio do adulto, também demonstraram que estas crianças passam 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. O que de alguma forma é confirmando pelos resultados do presente estudo. Para além disso, as crianças selecionaram poucos brinquedos, apesar da grande diversidade existente, e utilizaram-nos durante pouco tempo. Os resultados do estudo de Kangas et al (2012) sobre as interações sociais e o brincar de crianças com PEA entre os 6 e os 16 anos de idade indicaram que a maioria destas crianças revela uma tendência para vaguear entre atividades ou durante a mesma, apresentando maioritariamente brincadeira solitária, funcional e sensoriomotora e tendência a repetir sucessivamente as brincadeiras.

Os nossos resultados também evidenciam, que apesar dos espaços exteriores apresentarem características favoráveis ao desenvolvimento de diversos tipos de brincadeira, observou-se que as brincadeiras desenvolvidas pelas crianças com PEA e com AGD foram limitadas, pouco criativas e que praticamente não brincaram ao faz de conta.

Analisando o tempo de brincadeira, este parece encontrar-se muito dependente da rotina diária, no jardim de infância as crianças brincam ao longo do dia, nas diferentes áreas da sala, como referido pelas docentes de educação especial e no espaço exterior nos momentos de recreio, como foi observado pelo investigador deste estudo. Sendo que em casa as mães das crianças com PEA e com AGD referem que durante a semana as crianças só brincam, entre a hora do lanche e do jantar, depois de regressarem do jardim de infância e que o tempo de brincadeira com os filhos é influenciado pelo trabalho e por especificidades da rotina vivenciadas naquele momento, pois são crianças que procuram muito a companhia do adulto e não gostam de estar sozinhas. Pires (2009) menciona que o grau de interesse conferido pelos pais à escolha de atividades para o preenchimento dos tempos de lazer da criança, está dependente de um conjunto de fatores nomeadamente: “habilitações académicas, classe social, constituição da família, experiências anteriores, local de habitação, distancia do local de trabalho, horários referentes à prática da atividade, dificuldades económicas, etc.” (Neto, 1994, p.8).

É também importante referir que tanto as mães das crianças com PEA, como das crianças com AGD afirmaram brincar com os filhos, consideram importante fazê-lo e acham fundamental para o desenvolvimento global das crianças. No seu estudo Pires (2009)

menciona ainda que a brincadeira partilhada entre pais e filhos facilita o conhecimento mútuo, faculta aprendizagens de carácter informal, desenvolve competências pessoais e sociais: tomada de decisões, resolução de conflitos, resistência à frustração, expressão de sentimentos, etc. O facto de os adultos participarem no jogo e na brincadeira, pode ser indicativo para a criança que estas atividades são aprovadas e encorajadas pelos pais (Hohmann & Weikart, 2003). Assim, cabe aos pais também proporcionar situações e oportunidades que estimulem a brincadeira. Neste sentido Fonseca (1999) sublinha a necessidade de a participação dos pais nos jogos e brincadeiras dos filhos ser uma atividade o mais natural possível. Portanto, torna-se essencial o adulto envolver-se também nas brincadeiras destas crianças.

Quanto à informação obtida nas entrevistas realizadas às docentes de educação especial, duas referem que as crianças brincam tanto no período da manhã, como no período da tarde e uma não especifica períodos de brincadeira.

Analisemos agora as características das interações estabelecidas entre as crianças com AGD e com PEA e os seus pares durante as brincadeiras observadas no espaço exterior.

5.3. Natureza das interações em que as crianças com PEA e com AGD se envolvem no espaço exterior

Quanto às interações estabelecidas com os outros verificou-se durante as observações que as crianças com PEA apresentaram maior percentagem (33,80%) de comportamentos desadequados em relação as crianças com AGD (19,39%). Porém, no caso de uma das crianças com AGD foram observados inúmeros comportamentos de interação negativa, nomeadamente agressões aos colegas e dificuldade em partilhar. Naturalmente que este tipo de comportamento condiciona as suas interações sociais, não sendo favorável a uma interação positiva com os colegas. Este tipo de comportamento também foi dito pela educadora em conversas informais.

Em relação às crianças com PEA, também foi notória a ausência de interação com os outros e a dificuldade em partilhar materiais e em participar na brincadeira dos outros. Observou-se claramente existir uma dificuldade na interação social nas crianças com essas características, o que nos parece decorrer da condição que estas crianças apresentam. 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 em socializar com os pares (Wolfberg, 2004). Estas características verificam-se, certamente, noutras situações, pois as dificuldades na interação social constituem um dos critérios de diagnóstico das crianças com PEA (American Psychiatric Association, 2013), sendo estes resultados, portanto, expectáveis. Entende-se que os resultados obtidos nesta investigação vão também ao encontro dos apresentados no estudo de Vieira (2018) sobre o brincar de crianças em idade pré-escolar com PEA. Ou seja, que estas crianças revelaram dificuldade na interação com o outro, na comunicação e socialização e no desenvolvimento de competências relacionadas com o brincar, principalmente, brincar com os pares.

Porém, com a introdução de uma caixa de areia com diversos brinquedos e materiais houve maior interação entre as crianças. De certo modo, esta estratégia influenciou, em nossa opinião, as interações das crianças com AGD e com PEA com as outras crianças e com os adultos. Verificou-se que as interações positivas aumentaram entre as crianças com AGD e nas crianças com PEA aumentaram as interações positivas com os adultos e crianças. Estes resultados sugerem que a disponibilização da caixa com areia e diversos materiais/brinquedos no espaço exterior parece ter facilitado o estabelecimento de interações com os outros. Deste modo, parece importante sugerir a introdução de elementos surpresa nos recreios, de uso temporário, de modo a suscitar curiosidade nas crianças e estimularem o seu interesse para novas brincadeiras.

De acordo com os nossos resultados é evidente a diferença existente entre as crianças com AGD e as crianças com PEA ao nível do tipo de brincar social apresentado. As crianças com PEA revelaram maior dificuldade em brincar com os outros, quando comparados com as crianças com AGD. Como resultado das observações, o brincar paralelo e o brincar em grupo apenas é observado nas crianças com AGD. As crianças com PEA apresentam mais um brincar do tipo solitário do que as crianças com AGD, as quais se envolvem mais em situações de brincar do tipo paralelo e em situações de brincar de grupo quando comparadas com as crianças com PEA. Estes resultados não nos surpreendem, na medida em que as crianças com PEA apresentam algumas dificuldades no brincar social (American Psychiatric Association, 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). As crianças com esta condição podem evidenciar 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). O facto de as crianças com PEA não usarem a fala para comunicar poderá também influenciar a interação com os seus pares. No caso da criança de duas das crianças com PEA, a docente de educação especial destaca a preocupação dos colegas em os protegerem.

Em relação às pessoas com quem brincam as crianças com PEA e com AGD, segundo os resultados das entrevistas às mães, não se verificam diferenças relevantes entre os grupos, sendo que ambos brincam com as mãe/pais e sozinhos. Constatou se nos dois grupos o facto de ter sido referido com mais frequência a brincadeira com as mães do que com os pais. No caso das crianças com PEA apenas uma das mães referiu que este brinca com a prima. É de referir que uma das crianças com PEA não têm irmãos, e três crianças com AGD também são filhos únicos, o que também pode ser um fator que contribui para que estas crianças brinquem maioritariamente com as mães e sozinhos.

Quanto à natureza da comunicação das crianças com PEA, relembra-se que nenhuma comunicava de forma verbal e, durante as observações nenhuma demonstrou conversação ativa com crianças e adultos. As três crianças observadas apenas vocalizaram sons sem aparente intenção comunicativa e expressaram-se por gestos. Portanto, estas crianças com PEA manifestaram apenas comportamentos de comunicação não-verbal. Também se verificou ausência de resposta e de interação. Entende-se que estas características presentes nos momentos de brincadeira observada certamente influenciam a sua interação com os pares. Apesar das limitações observadas, o brincar torna-se de extrema importância também para as crianças com dificuldades na comunicação verbal, pois, através do brincar podem aprender a expressar-se, o que permite que os outros (e.g., pais) compreendam as suas necessidades (Milteer et al., 2012).

Quanto às três crianças com AGD, estas comunicaram verbalmente, manifestaram a sua opinião e emoções, deram instruções orais, fizeram pedidos e comentários verbalmente, apesar do seu discurso ainda se revelar muito imaturo. Guralnick (2010) ressalva, que a capacidade das crianças se envolverem em brincadeiras mais complexas e de grupo depende do seu desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e comunicativo, bem como

da sua capacidade para entrar, manter-se na brincadeira e resolver os conflitos que possam surgir. No caso destas crianças a percentagem de comportamentos de comunicação verbal foi superior à comunicação não-verbal.

Os resultados podem sugerir que apesar do recreio ser um elemento facilitador do estabelecimento de interações e comunicação entre as crianças, estas não se verificaram no caso das crianças com PEA. Porém, para as crianças com AGD, o recreio constituiu um contexto propício para o estabelecimento de conversas com crianças e adultos.

Relacionando os comportamentos relativos à comunicação com a introdução da caixa de areia, verificou-se que a disponibilização deste recurso no recreio aumentou a frequência de comportamentos de conversação ativa entre crianças e adultos, nomeadamente nas crianças com AGD. Observando as crianças com PEA, os comportamentos de conversação não verbal mantiveram-se, mas aumentou a interação com as outras crianças. Neste sentido, entende-se que a introdução da caixa com areia promoveu oportunidades de interação e de comunicação entre as crianças, quer por parte das crianças com AGD, quer com PEA.

Em síntese, os resultados obtidos no nosso estudo reforçam os de estudos anteriores, observando-se que as crianças com PEA manifestam dificuldade na interação com os seus pares. Como refere Vieira (2018) no seu estudo as dificuldades das crianças com PEA, reveladas nas competências relacionadas com o brincar e na interação com as crianças, impedem que estas crianças 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).

5.4. Perceções das mães e docentes de educação especial sobre o brincar e a sua importância para as crianças com AGD e com PEA

Neste estudo, as mães e docentes de educação especial das crianças com PEA e com AGD, foram unânimes a atribuir importância ao tempo de brincadeira destas crianças, salientando o seu contributo para o desenvolvimento global das mesmas e como sendo

uma atividade fundamental na infância. Todos os entrevistados, nomeadamente os docentes de educação especial mostraram preocupação, interesse e disponibilidade para brincarem com as crianças, procurando criar momentos lúdicos, prazerosos e de bem-estar. Apesar, de um modo geral, estas mães entenderem que os seus filhos revelam dificuldade no jogo simbólico e grande imaturidade nas suas brincadeiras, todas consideram que o brincar ocupa um lugar primordial para que estas tenham um desenvolvimento saudável. Estas perceções estão de acordo com a literatura que refere que a criança com necessidades específicas, na maioria das vezes, brinca menos e demonstra com menos frequência jogo simbólico, comparativamente às crianças com desenvolvimento considerado típico (Barton, 2015; Casby, 2003). Neste sentido, face aos benefícios associados ao brincar, é fundamental garantir a todas as crianças a oportunidade de participarem nestes momentos. É fundamental que pais e docentes de educação especial estabeleçam um vínculo com estas crianças e fomentem a interação e envolvimento nas brincadeiras. Pires (2009) refere que a investigação tem demonstrado serem evidentes as vantagens da atividade lúdica em diferentes domínios. Em 1992, Garvey defendia que as contribuições dos diversos aspetos da atividade lúdica ainda não estavam completamente compreendidas, mas admitia existir consenso quanto a considerá-la como uma importante componente no processo de crescimento normal e na aprendizagem. Uma das grandes referências no domínio lúdico é Vygotsky, que refere que 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 et al., 2012).

Tanto as mães como as docentes de educação especial referiram nas suas entrevistas que a brincadeira é muito importante para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Consideramos ainda ser positivo as entrevistadas terem esta opinião dado que confirmam a importância que o brincar deve assumir na vida de qualquer criança. Afinal, brincar é mais do que lazer; é uma mais-valia para o desenvolvimento global e harmonioso das crianças.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' |

Depois de no capítulo anterior se ter cruzado a fundamentação teórica com os dados recolhidos nas observações das crianças em contexto de brincadeira no espaço exterior e nas entrevistas realizadas às mães e docentes de educação especial, iremos agora tecer algumas considerações finais sobre o estudo, e responder às questões de investigação.

Para esta investigação definiram-se três questões. A primeira incide sobre as características dos espaços exteriores frequentados por crianças com PEA e AGD, ou seja, intenta cartografar os espaços exteriores dos jardins de infância frequentados por crianças com AGD e PEA. A segunda questão procura mapear as brincadeiras livres e as interações estabelecidas entre as crianças com AGD e com PEA e os seus pares quando brincam no espaço exterior dos jardins de infância. A terceira questão procura conhecer as perceções das famílias e dos docentes de educação especial sobre as características das brincadeiras em que a criança com PEA e AGD se envolve e que relevância atribuem a essa atividade na vida da criança.

Relativamente às características dos espaços exteriores dos quatro jardins de infância frequentados por crianças com PEA e com AGD observámos que esses contextos se apresentam com condições favoráveis para as crianças brincarem livremente e de forma segura, considerando as estruturas e os materiais/equipamentos presentes. Importa, contudo, referir que estes espaços apresentam também algumas fragilidades, ou áreas que podem e devem ser melhoradas, particularmente ao nível da dimensão, manutenção e segurança. Estas fragilidades foram, sobretudo, observadas no espaço exterior do JI S.J.L. frequentado por crianças com PEA e no JI T. frequentado por crianças com AGD. De notar que a qualidade dos espaços exteriores dos JI frequentados pelas crianças com PEA era diversa, sendo que um dos espaços apresentava valores muito baixos nas categorias antes mencionadas. No caso dos espaços exteriores dos JI frequentados pelas crianças com AGD a sua qualidade era mais equilibrada.

Apesar dos espaços exteriores se caracterizarem por serem, no geral, ricos em recursos e materiais observou-se que as crianças, especialmente as com PEA, demonstraram desenvolver um brincar pouco criativo, repetitivo e com pouca interação com os seus pares. Perante os nossos resultados, infere-se não ser suficiente existirem espaços exteriores com boa qualidade para promover um brincar criativo nestas crianças. Porém, os comportamentos observados também pareceram decorrer das características

particulares destas crianças, por exemplo não terem comunicação verbal e apresentarem um PEA descrita como grave. Este resultado vai ao encontro de outros estudos relacionados com o brincar destas crianças (Vieira, 2018).

Quanto ao mapeamento das brincadeiras livres e das interações estabelecidas entre as crianças com AGD e com PEA e os seus pares quando brincam no espaço exterior dos jardins de infância sublinha-se o facto de as crianças com AGD terem usado mais frequentemente os equipamentos disponíveis nos espaços exteriores, apesar de se manterem durante pouco tempo na sua exploração, comparativamente com as crianças com PEA. De notar que se registou uma fraca exploração dos recursos existentes. Em nosso entender, as crianças com PEA e com AGD aproveitaram pouco as qualidades que os contextos lhes ofereciam, o que tem vindo a ser referenciado na literatura (Fonseca, 1999). Durante as observações as crianças com PEA e AGD utilizaram brinquedos semelhantes, apesar de os utilizarem com frequências diferentes e, por vezes, com propósitos distintos. Verificou-se existir algumas particularidades na natureza dos brinquedos e materiais usados por crianças com PEA e por crianças com AGD. As crianças com AGD manifestaram mais preferência por materiais não estruturados de fim aberto do que as crianças com PEA. Pensamos que estas diferenças podem decorrer mais das características das crianças com PEA, do que das características dos espaços exteriores por elas frequentados.

As crianças com PEA evidenciaram ter dificuldades em estabelecer interações com os pares, comparativamente com as crianças com AGD e demonstraram mais interações com adultos. Destaca-se ainda o facto de as crianças com PEA terem demonstrado, com maior frequência, comportamentos de brincadeira solitária, relativamente às crianças com AGD, tal como registado nas observações e referido pelas mães e docentes de educação especial. A maior discrepância entre as modalidades de brincadeira dos dois grupos situa-se ao nível do brincar social, sendo que as crianças com PEA não se envolveram neste tipo de brincadeira.

Por outro lado, verificou-se que as brincadeiras funcionais foram mais frequentes nas crianças com PEA, enquanto as exploratórias e construtivas foram mais observadas nas crianças com AGD. O brincar ao faz de conta por parte das crianças com PEA foi raramente observado, o que também coincide com o descrito na literatura (e.g. Doody &

Jana Mertz, 2013; Jarrold, 2003; Rutherford et al., 2007). De sublinhar ainda que as crianças com PEA envolveram-se em brincadeiras pouco diversificadas e flexíveis, ficando restritas a uma determinada atividade que repetiam sucessivamente, tal como referido na literatura (e.g. Kangas et al., 2012; Wolfberg, 2004). Estas características ao nível das competências relacionadas com o brincar, impedem-nas de explorar as potencialidades dos brinquedos que utilizam, o que certamente condiciona o seu desenvolvimento e aprendizagem (cf. Eisele & Howard, 2012).

Outro resultado a realçar no presente estudo é o facto de as crianças com PEA e com ADG apresentarem inúmeros comportamentos de não-brincadeira enquanto se encontravam no espaço exterior dos jardins de infância, nomeadamente comportamentos de vaguear pelo recreio e o aproximar-se ou afastar-se dos materiais e brinquedos sem interagir com os mesmos.

No início do estudo, quando chegávamos ao recreio, mais especificamente aos espaços frequentados por crianças com PEA, observávamos sempre o mesmo tipo de comportamento, estas crianças estavam sempre sozinhas, andavam de um lado para o outro no recreio, sem interagirem com as outras crianças. Porém, após a introdução do Kit de recursos: caixa com areia e diversos materiais, as crianças começaram a brincar de outra forma. Entende-se que a introdução deste recurso parece ter promovido o brincar paralelo, o que pode ser justificado pelas crianças necessitarem de estar mais próximas para utilizarem os objetos do kit, enquanto observavam e se interessavam pelas brincadeiras dos pares. Por outro lado, a disponibilização do kit influenciou a natureza dos brinquedos seleccionados, sendo que, quando apresentado, as crianças, na sua maioria, preferiram brincar com os brinquedos existentes nos kits, talvez pela novidade que os mesmos representavam. Portanto, a disponibilização dos brinquedos do kit aumentou os comportamentos de brincar exploratório em ambos os grupos, devido à novidade de muitos dos materiais disponibilizados. Quanto à influência nas interações com as crianças e adultos, o kit parece ter facilitado a interação com os pares e com os adultos. Face a estes dados conclui-se que o apoio do adulto, seja o educador, o docente de educação especial, o assistente operacional ou os pais, é importante para que as crianças possam mais facilmente envolver-se e participar em brincadeiras.

Relativamente às percepções das famílias e dos docentes de educação especial sobre as características das brincadeiras em que a criança com PEA e AGD se envolveram constatou-se que as suas percepções coincidem, de alguma forma, com os dados das observações, o que em nosso entender valida os resultados obtidos. As mães também reportaram ser ainda pouco frequente as crianças com PEA brincarem com recursos naturais, com materiais de fim aberto, permanecendo estas durante muito tempo fechadas em casa. Pensamos ser importante discutir este assunto com as famílias no sentido de procurarem criar mais oportunidades para que os seus filhos possam ter mais contacto com os espaços exteriores e com a natureza. As mães destacaram também o interesse dos seus filhos pela utilização de equipamentos eletrónicos, sendo que parece ter maior incidência de utilização por parte de crianças com PEA do que pelas crianças com AGD. Em nossa opinião será igualmente relevante analisar esta questão com as famílias.

Quanto à relevância que mães e professoras de educação especial atribuem ao brincar na vida das crianças com PEA e com AGD, estas reconhecem que o modo como as crianças brincam atualmente é um pouco diferente do que era há alguns anos, e isto deve-se a razões exteriores às próprias crianças. O ritmo de vida das famílias, a insegurança sentida nos espaços públicos, como é o caso da rua e dos jardins, o avanço da tecnologia e o acesso facilitado à mesma, parecem ser fatores que contribuem para estas mudanças de comportamento.

Assim, os pais devem incentivar os filhos a brincar, não só para estimular 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. 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. É importante que o adulto dê espaço à criança e crie oportunidades para que ela possa brincar de forma autónoma, deixando-a explorar, correr riscos e ser criativa.

Tendo em consideração os resultados obtidos no presente estudo pensamos ser importante realizar mais estudos relacionados com esta temática. Por exemplo, pode ser relevante realizar estudos que comparem os comportamentos de crianças com PEA e com AGD com os comportamentos das crianças com desenvolvimento considerado neurotípico

(DT), bem como estudos centrados nas estratégias usadas pelos educadores de infância para promover o brincar de crianças com as características mais particulares e desafiantes, como é o caso de crianças com multideficiência, no espaço exterior. Pensamos ainda que. Entende-se ser igualmente importante analisar em que medida os espaços exteriores dos jardins de infância se constituem como espaços de inclusão de crianças com necessidades específicas.

Para finalizar este capítulo é necessário explicitar as limitações do estudo. Salienta-se o facto de as crianças envolvidas no estudo não conhecerem o observador e este ser um elemento estranho, poderá de certo modo ter condicionado o modo de agir das crianças. Para além disso, a utilização do telemóvel para filmar pode ter também circunscrito o comportamento das crianças, pois estas podem ter ficado inibidas, ou por outro lado, demasiado expansivas tendo em conta o que seriam numa situação comum. Por outro lado, o facto de o estudo envolver apenas a observação de seis crianças, constitui uma limitação, ao não permitir generalizar os resultados obtidos. Porém, contribuiu para se conhecer a realidade de quatro contextos educativos.

Este estudo permitiu à autora do mesmo adquirir uma nova forma de encarar o brincar, que se repercutiu diretamente na sua atividade profissional enquanto educadora de infância. Tornou-se também essencial insistir com os pais e assistentes de ação educativa, pois são estas que acompanham as crianças no recreio das escolas, sobre a importância de aumentar o tempo de brincadeira e de brincarem com todas as crianças, devido à influência desta atividade no desenvolvimento global da criança.

Bibliografia

| ' ' | | ' ' |

- Adriano, T. V. M. (2020). *O impacto da presença dos educadores de infância no brincar de crianças com desenvolvimento atípico*.
- Alderson, P. (2005). Designing ethical research with children. *Ethical research with children*, 27–36.
- Alderson, P., & Morrow, V. (2020). *The ethics of research with children and young people: A practical handbook*. Sage.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). A entrevista na investigação educacional. *Manual de investigação qualitativa em educação*, 207–233.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 4th ed.* (pp. xxvii, 886). American Psychiatric Publishing, Inc.
- American Psychiatric Association. (2002). *DSM-IV-TR: manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. Climepsi.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth Edition)*. American Psychiatric Association. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Azevedo, N. (2013). *A Brincar, Crescendo e Aparecendo Ou o direito de brincar*. Manuscrito não publicado. Conferência para o grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, UERJ/Universidade Estadual do Rio de Janeiro.
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds-risks, benefits and choices*. HSE Books.
- Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81(4), 489–506.
- Belei, R. A., Gimenez-Paschoal, S. R., Nascimento, E. N., & Matsumono, P. H. V. R. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de educação*, 30.
- Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior*. <https://doi.org/10.34624/822G-W564>
- Bettelheim, B. (2003). *Bons pais: O sucesso na educação dos filhos* (3ª ed.). Bertrand.
- Bilton, H., Bento, G., & Dias, G. (2017). *Brincar ao ar livre: Oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem fora de portas, 0-6 anos*. Porto Editora.
- Birtwell, K. B., Willoughby, B., & Nowinski, L. (2016). Social, cognitive, and behavioral development of children and adolescents with autism spectrum disorder. *Autism spectrum disorder*, 19–30.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). The importance of play: Why children need to play. *Early Childhood Today*, 20(1), 6–7.
- Borges, T. (2001). A função do brincar no desenvolvimento infantil: O papel mediador do adulto segundo Piaget e Vygotsky. *Revista Conexão FEU, Nº1*.
- Borrvalho, A., Fialho, I., & Cid, M. (2014). *A triangulação sustentada de dados como condição fundamental para a investigação qualitativa*.

- Bosa, C. A. (2006). Autismo: Intervenções psicoeducacionais. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28, s47–s53.
- Bray, R., & Gooskens, I. (2005). *Ethics and the everyday: Reconsidering approaches to research involving children*.
- Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2015). What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(6), 6423–6454. <https://doi.org/10.3390/ijerph120606423>
- Carter, M. T., & Scherer, S. W. (2013). Autism spectrum disorder in the genetics clinic: A review. *Clinical genetics*, 83(5), 399–407.
- Casby, M. W. (2003). Developmental assessment of play: A model for early intervention. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4), 175–183.
- Casey, T. (2005). *Inclusive play: Practical strategies for working with children aged 3 to 8*. Paul Chapman Pub.
- Cerqueira-Santos, E. (2004). *Um estudo sobre a brincadeira entre crianças em situação de rua*. <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5809>
- Chateau, J. (1987). *O jogo e a criança*. Grupo Editorial Summus.
- 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.
- Cohen, L. G., & Spenciner, L. J. (1994). *Assessment of young children*. Allyn & Bacon.
- Cordazzo, S. T. D., Martins, G. D. F., Macarini, S. M., & Vieira, M. L. (2007). Perspectivas no estudo do brincar: Um levantamento bibliográfico. *Aletheia*, 26, 122–136.
- Cordazzo, S. T. D., Westphal, J. P., Tagliari, F. B., Vieira, M. L., & Oliveira, A. M. F. de. (2008). Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. *Avaliação Psicológica*, 7, 427–438.
- Costa, M., Querido, D., & Rato, J. (2020). O impacto das tecnologias no desenvolvimento infantil. *Cadernos de Saúde*, 12(Especial), 60–60.
- Coutinho, C. P. (2022). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Almedina.
- da Silva, A. D. P., Dias, G. R., Martins, M. M., & Tenório, M. C. A. (2013). *Autismo: A utilização do brincar como forma de interação social*.
- da Silva Santana, M. L., Purificação, M. M., Teperino, A. P. P., Taceli, I. C., & Pessoa, M. T. R. (2016). O brincar como elemento de inclusão de crianças caracterizadas com transtornos do espectro autista. *Interfaces da Educação*, 7(19), 48–65.
- de Souza, J., Kantorski, L. P., & Luís, M. A. V. (2011). Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental. *Revista Baiana de Enfermagem* 25, (2).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*.
- Doody, K. R., & Jana Mertz, M. (2013). Preferred play activities of children with autism spectrum disorder in naturalistic settings. *North American Journal of Medicine and Science*, 6(3).

- 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. <https://doi.org/10.1080/21594937.2012.692202>
- 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.
- Ferland, F. (1997). *Play, Children with Physical Disabilities, and Occupational Therapy: The Ludic Model*. University of Ottawa Press. <https://books.google.pt/books?id=wNkLAQAAMAAJ>
- Ferland, F. (2006). *Vamos brincar?: Na infância e ao longo de toda a vida*. Climepsi.
- Ferreira, T. J. G. C. da S. (2018). *Tipos de brincadeiras de crianças com perturbações do espectro do autismo e os seus pares com desenvolvimento típico na presença e na ausência do (a) educador (a)*.
- Fjørtoft, I. (2001). The natural environment as a playground for children: The impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early childhood education journal*, 29(2), 111–117.
- Fonseca, M. (1999). Brincar... Não é diferente. *Contextos lúdicos e crianças com necessidades especiais*, 9–19.
- Fortuna, T. R. (2000). Sala de aula é lugar de brincar. *Planejamento em destaque: análises menos convencionais*. Porto Alegre: Mediação, 200.
- Freixo, M. (2011). Metodologia científica: Fundamentos, métodos e técnicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gadia, C. A., Tuchman, R., & Rotta, N. T. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de pediatria*, 80, 83–94.
- Garrick, R. (2009). *Playing outdoors in the early years*. A&C Black.
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Salamandra.
- Gerhardt, T. E., Ramos, I. C. A., Riquinho, D. L., & Santos, D. L. dos. (2009). Estrutura do projeto de pesquisa. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 67-90.
- Ginsburg, K. R. & 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.
- Gómez, G. R., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*.
- Graham, A. P., Powell, M. A., Anderson, D., Fitzgerald, R., & Taylor, N. (2013). *Ethical research involving children*. UNICEF Office of Research Innocenti.
- Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants and young children*, 23(2), 73.
- Hamm, E. M., Mistrett, S. G., & Ruffino, A. G. (2005). Play outcomes and satisfaction with toys and technology of young children with special needs. *Journal of Special Education Technology*, 21(1), 29–35.
- 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.

- Hewes, J. (2014). Seeking Balance in Motion: The Role of Spontaneous Free Play in Promoting Social and Emotional Health in Early Childhood Care and Education. *Children, 1*(3), 280–301. <https://doi.org/10.3390/children1030280>
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2011). *Educar a criança*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homem, M. L. (2002). O jardim de infância e a família: As fronteiras da cooperação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Jarrold, C. (2003). A review of research into pretend play in autism. *Autism, 7*(4), 379–390.
- 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.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.
- Kishimoto, T. M. (2013). Brincar, letramento e infância. *Em busca da pedagogia da infância: pertencer e participar*, 21–45.
- Kishimoto, T. M. (2009, abril 24). Tizuko Kishimoto, da USP: brincar é diferente de aprender [Entrevista]. <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=453>
- Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: Uma visão geral. *Brazilian Journal of Psychiatry, 28*, s3–s11.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of environmental psychology, 24*(2), 179–198.
- Lapan, S. D., Quartaroli, M. T., & Riemer, F. J. (2011). *Qualitative research: An introduction to methods and designs* (Vol. 37). John Wiley & Sons.
- Lester, S., & Russell, W. (2010). *Children's Right to Play: An Examination of the Importance of Play in the Lives of Children Worldwide. Working Papers in Early Childhood Development, No. 57*. ERIC.
- Lima, C. R. B. V. M. B. de. (2018). *Perturbação do espectro do autismo: Contributos para a caracterização do desenvolvimento da comunicação e da linguagem*.
- Lima, T., & Fumes, N. (2013). Crianças com autismo: Possibilidades de ensino a partir do brincar. *VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial*.
- Little, H., & Wyver, S. (2008). Outdoor play: Does avoiding the risks reduce the benefits? *Australasian Journal of Early Childhood, 33*(2), 33–40.
- Longhurst, R. (2003). Semi-structured Interviews and Focus Groups. Em *Key Methods in Geography* (pp. 117–132).
- Martins, A. D. F., & Góes, M. C. R. de. (2013). Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional, 17*, 25–34.
- McConnell, M. (1998). Developmental delay vs developmental disorder in young children: Understanding the difference. *A Pediatric Perspective, 7*, 1–4.
- Miles, J., & Gilbert, P. (2005). *A handbook of research methods for clinical and health psychology*. Oxford University Press.
- Milteer, R. M., Ginsburg, K. R., & Mulligan, D. (2012). Council on Communications and Media; Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. The importance of play

- in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: Focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129(1), e204-13.
- Monteiro, A. J. S. C. (2021). *Representações dos profissionais de educação sobre o seu papel no brincar em crianças com desenvolvimento atípico*.
- Morrow, V. (2008). Ethical dilemmas in research with children and young people about their social environments. *Children's geographies*, 6(1), 49–61.
- Nascimento, I. F. (2021). *As experiências sensoriais enquanto promotoras do desenvolvimento motor na creche e jardim de infância*.
- Neto, C. (2001). A criança eo jogo: Perspetivas de investigação. *A escola ea criança em risco: Intervir para*.
- Neto, C. (2021). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto.
- Neto, C., & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais ;
- Neto, C., & Lopes, F. N. V. (2017). *Brincar em Cascais*. Cercica.
- Neto, M. N. (2012). *Brincar" é uma coisa linda": A voz das crianças em idade pré-escolar*.
- Nylse, C. (1994). *Brinquedoteca—um mergulho no brincar*.
- Pais, N. (1992). Brincar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXVI(3), 373–377.
- Pessanha, A. M. A. (2001). *Actividade Lúdica associada a literacia*. Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- Pinheiro, E. M., Kakehashi, T. Y., & Angelo, M. (2005). O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 13, 717–722.
- Pinto, G. U., & Góes, M. C. R. de. (2006). Deficiência mental, imaginação e mediação social: Um estudo sobre o brincar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12, 11–28.
- Pires, E. da C. (2009). *A importância da actividade lúdica: Avaliação das Percepções de crianças com NEE e seus pais*.
- Porto Editora. (2023). Brincar. Em *Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]*. Porto Editora. <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/brincar>
- Priberam. (2023). *Brincar*. Dicionário Priberam. <https://dicionario.priberam.org/brincar>
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. sage.
- Queiroz, N. L. N. de, Maciel, D. A., & Branco, A. U. (2006). Brincadeira e desenvolvimento infantil: Um olhar sociocultural construtivista. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 16, 169–179. <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000200005>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1988). *Manual de investigação em Ciências Sociais Lisboa: Gradiva-Publicações*.
- Rapin, I. (2011). Autism turns 65: A neurologist's bird's eye view. *Autism Spectrum Disorders (eds D. Amaral, G. Dawson, and DH Geschwind)*, 3–16.
- Rivkin, M. (1998). «Happy Play in Grassy Places»: The Importance of the Outdoor Environment in Dewey's Educational Ideal. *Early Childhood Education Journal*, 25(3), 199–202.

- Robles, H. S. M. (2010). A Brincadeira na Educação Infantil: Conceito, Perspectiva Histórica e Possibilidades que Ela Oferece. *Disponível emlink: <http://www.profala.com/artpsico79.htm>, Ano.*
- 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. *Revista Humanidades*, 23(2), 176–180.
- Roopnarine, J. L. (2012). What is the state of play? *International Journal of Play*, 1(3), 228–230. <https://doi.org/10.1080/21594937.2012.735452>
- Rubin, K. (2001). The Play Observation Scale (POS) Center for Children. *Relationships, and Culture, University of Maryland.*
- Russ, S. W. (2003). Play and creativity: Developmental issues. *Scandinavian journal of educational research*, 47(3), 291–303.
- Rutherford, M. D., Young, G. S., Hepburn, S., & Rogers, S. J. (2007). A longitudinal study of pretend play in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 1024–1039.
- Rutter, M. (2011). Looking backward and looking forward. *Autism spectrum disorders*. OUP: USA.
- Sandseter, E. B. H., Kleppe, R., & Sando, O. J. (2021). The Prevalence of Risky Play in Young Children’s Indoor and Outdoor Free Play. *Early Childhood Education Journal*, 49(2), 303–312. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01074-0>
- Santer, J., Griffiths, C., & Goodall, D. L. (2007). *Free Play in Early Childhood: A literature review*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:70367487>
- Santos, J. (2015). Uso de tecnologia por crianças: Benefício ou perda da infância. *Sempre família*, 1.
- Sarmiento, T., & Ferreira, M. C. (2017). *O brincar na infância é um assunto sério ...* Porto Editora. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/52369>
- Shevell, M., Ashwal, S., Donley, D., Flint, J., Gingold, M., Hirtz, D., Majnemer, A., Noetzel, M., & Sheth, R. (2003). Practice parameter: Evaluation of the child with global developmental delay [RETIRED]: Report of the Quality Standards Subcommittee of the American Academy of Neurology and The Practice Committee of the Child Neurology Society. *Neurology*, 60(3), 367–380.
- Silva, E. M., & Albuquerque, C. P. (2011). Atraso do desenvolvimento: a imprecisão de um termo. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 12(1), 19–39.
- Silva, E. R. T., Bortolozzi, F., & Milani, R. G. (2019). O brincar digital e o uso das tecnologias na saúde das crianças. *Perspectivas em diálogo: Revista de educação e sociedade*, 6(13), 125–138.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Ministério da Educação-Direção-Geral da Educação.
- Silva, M. (2010). *Do Jardim-de-Infância ao Centro de Actividades de Tempos Livres: Representações das crianças sobre o brincar* [masterThesis]. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13826>
- Siraj-Blatchford, I. (2009). *Conceptualising progression in the pedagogy of play and sustained shared thinking in early childhood education: A Vygotskian perspective.*

- SMP, S. (1999). *Brinquedo e infância: Um guia para pais e educadores em creche*.
- 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.
- Svetlova, M., Nichols, S. R., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' Prosocial Behavior: From Instrumental to Empathic to Altruistic Helping. *Child development*, 81(6), 1814–1827. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01512.x>
- Szabó, M. K. (2014). Patterns of play activities in autism and typical development. A case study. *Procedia-social and behavioral sciences*, 140, 630–637.
- 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+. Gale Academic OneFile.
- Tessaro, J. P., & Jordão, A. P. M. (2015). *Discutindo a importância dos jogos e atividades em sala de aula*. https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0356
- Thomas, F., & Harding, S. (2011). The role of Play. *Outdoor provision in the early years*, 12–22.
- Towler, K. (2017). Children's right to play, whoever they are, wherever they are. The play rights of children and young people with disability. *Play Development in Children with Disabilities*. Berlin: De Gruyter.
- Tsao, L.-L. (2008). Social, language, and play behaviors of children with autism. *Behavioral Development Bulletin*, 14(1), 40.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos*. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o_dos_direitos_da_crianca.pdf
- Vance, H. B. (1998). Psychological assessment of children: Best practices for school and clinical settings. (*No Title*).
- Vieira, M. S. (2018). *O brincar de crianças em idade pré-escolar com perturbação de espectro do autismo*.
- 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.
- Vygotsky, L. S., Rieber, R. W., & Hall, M. J. (1998). *The collected works of L.S. Vygotsky. Volume 5, Child psychology* (1–1 online resource (xvii, 362 pages)). Plenum Press New York; WorldCat. <https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5401-1>
- Wajskop, G. (1995). O brincar na educação infantil. *Cadernos de pesquisa*, 92, 62–69.
- Wajskop, G. (2012). *BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA HISTÓRIA QUE SE REPETE...*
- Wenner, M. (2011). Brincar é coisa séria. *Mente e Cérebro - Ediouro Duetto, ano 18, n. 216*, 26–35.
- Wetherby, A. M. (2006). Understanding and measuring social communication in children with autism spectrum disorders. *Social and communication development in autism spectrum disorders: Early identification, diagnosis, and intervention*, 18(3), 3–34.
- Wiles, R., Crow, G., Heath, S., & Charles, V. (2005). *Research ethics and regulation in the UK: The case of informed consent*. 7–8.

- Williamson, M. L. (2013). *The difference in physical activity levels and attention in preschool children before and after free play recess and structured play recess* [Kent State University]. http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=kent1365712511
- 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, 7–25.
- Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and joint attention of children with autism in the preschool special education classroom. *Journal of autism and developmental disorders*, 42, 2152–2161.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. SAGE Publications. <https://books.google.pt/books?id=zIWfkIvBB70C>
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. *Method in evaluation research*. *Evaluation practice*, 15(3), 283–290.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). sage.
- Zigler, E. F., & Bishop-Josef, S. J. (2006). 15The Cognitive Child Versus the Whole Child: Lessons From 40 Years of Head Start. Em D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = Learning: How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth* (p. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195304381.003.0002>
- Zukowski, G., & Dickson, A. (1990). *On the Move: A Handbook for Exploring Creative Movement with Young Children*. Southern Illinois University Press. <https://books.google.pt/books?id=1NNOtgq2LEMC>

Anexos

| ' ' | | ' |

Anexo A. Requerimento
para autorização do
estudo

| ' ' | | ' ' |

[REDACTED]

Data: 22/12/2022

Assunto: Investigação a realizar por Ana Carla Aguiar Nogueira no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial

Declara-se que Ana Carla Aguiar Nogueira, mestranda n.º 2021174, se propõe realizar um estudo relacionado com *O lugar do brincar na vida de crianças em idade pré-escolar com desenvolvimento atípico*. Este estudo faz parte da sua dissertação de mestrado realizada no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Especial, ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa.

Com este estudo a mestranda pretende: (i) compreender o lugar que o brincar ocupa na vida de crianças com desenvolvimento atípico, considerando os contextos familiar e pré-escolar; (ii) caracterizar as brincadeiras em que estas crianças se envolvem (como brincam, quanto tempo brincam, com quem brincam, onde brincam, em que espaços e quais as brincadeiras preferidas) e (iii) perceber a relevância que as famílias e os/as docentes atribuem a esta atividade.

Prevê-se que a investigação se inicie em janeiro de 2023 e esteja concluída em junho de 2023.

Em termos metodológicos o estudo de natureza qualitativa implica o recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: (i) pesquisa documental, (ii) entrevistas semiestruturadas aplicadas aos pais de crianças com desenvolvimento atípico em idade pré-escolar e a professores de educação especial; (iii) observação das crianças com desenvolvimento atípico no contexto pré-escolar, no sentido de caracterizar o modo como brincam neste espaço.

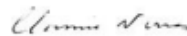
Obviamente que se garante a total confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos no âmbito desta investigação.

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

Entende-se que Ana Carla Aguiar Nogueira tem o perfil adequado para desenvolver este estudo.

Com os melhores cumprimentos,

A professora orientadora do estudo



(Maria Clárisse Alexandrino Nunes)

Anexo B. Consentimento do
docente de educação
especial

| ' ' | | ' ' |

TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ declaro ter sido informado(a) por Ana Carla Aguiar Nogueira, a frequentar o Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como a minha participação voluntária no mesmo, nos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende investigar “O lugar do brincar na vida de crianças em idade pré-escolar com desenvolvimento atípico” e que tem como objetivos(i) compreender o lugar que o brincar ocupa na vida de crianças com desenvolvimento atípico, considerando os contextos familiar e pré-escolar; (ii) caracterizar as brincadeiras em que estas crianças se envolvem (como brincam, quanto tempo brincam, com quem brincam, onde brincam, em que espaços e quais as brincadeiras preferidas) e (iii) perceber a relevância que as famílias e os/as docentes atribuem a esta atividade.

A minha participação nesta pesquisa envolve autorização para participar num estudo de natureza qualitativa, com o recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: (i) pesquisa documental, (ii) entrevistas semiestruturadas aplicadas aos pais de crianças com desenvolvimento atípico em idade pré-escolar e a professores de educação especial; (iii) observação das crianças com desenvolvimento atípico no contexto pré-escolar, no sentido de caracterizar o modo como brincam neste espaço.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço à autora do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo participar voluntariamente, a qual envolve:

Sim Não

• Consulta do processo individual da/s criança/s com desenvolvimento atípico

• Participação numa entrevista

• Permissão para a autora do estudo observar a/s criança/a durante os momentos de brincadeira no jardim de infância. A observação pode realizar-se com recurso a registo vídeo (SIM _____ / NÃO _____)

_____/_____/_____

Assinatura _____

Anexo C. Consentimento
das mães

| ' ' | | ' ' |

TERMO DO CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____ declaro ter sido informado(a) por Ana Carla Aguiar Nogueira, a frequentar o Mestrado em Educação Especial na Escola Superior de Educação de Lisboa, e estar ciente dos propósitos e termos em que decorrerá o presente estudo, bem como a minha participação voluntária no mesmo, nos limites da confidencialidade e das demais questões. Assim, disponho-me a participar neste estudo que pretende investigar “*O lugar do brincar na vida de crianças em idade pré-escolar com desenvolvimento atípico*” e que tem como objetivos (i) compreender o lugar que o brincar ocupa na vida de crianças com desenvolvimento atípico, considerando os contextos familiar e pré-escolar; (ii) caracterizar as brincadeiras em que estas crianças se envolvem (como brincam, quanto tempo brincam, com quem brincam, onde brincam, em que espaços e quais as brincadeiras preferidas) e (iii) perceber a relevância que as famílias e os/as docentes atribuem a esta atividade.

A minha participação nesta pesquisa implica o recurso às seguintes técnicas de recolha de dados: (i) pesquisa documental, (ii) entrevistas semiestruturadas aplicadas aos pais de crianças com desenvolvimento atípico em idade pré-escolar e a professores de educação especial; (iii) observação de crianças com desenvolvimento atípico no contexto pré-escolar, no sentido de caracterizar o modo como brincam neste espaço.

Este estudo não me trará despesa ou risco. Foi-me assegurada total confidencialidade e proteção da informação que forneço ao autor do mesmo.

Em suma, declaro que entendi os objetivos do estudo e concordo participar voluntariamente, dando autorização para a autora do estudo:

Sim Não

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- Consultar o processo individual do/a meu/minha filho/a
- Realizar-me uma entrevista
- Observar o/a meu/minha filho/a durante os momentos de brincadeira no jardim de infância. A observação pode realizar-se com recurso a registo vídeo (SIM _____ / NÃO _____)

_____/_____/_____

Assinatura do Encarregado de Educação _____

Anexo D. Guião da
entrevista dos docentes
de educação especial

| ' ' | | ' ' |

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA AOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Objetivos gerais:

- Compreender o lugar que o brincar ocupa na vida de crianças com PEA/DA no contexto pré-escolar;
- Perceber a relevância que os docentes de educação especial atribuem ao brincar;
- Caracterizar as brincadeiras em que estas crianças se envolvem (como brincam, quanto tempo brincam, com quem brincam, onde brincam, em que espaços e quais as brincadeiras preferidas).

BLOCOS	Objetivos	Indicações para formulação do questionário
I Enquadramento da entrevista	-Contextualizar os conteúdos da entrevista; -Motivar o entrevistado; -Legitimar a entrevista.	-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 Perceber a relevância que os docentes de educação especial atribuem ao brincar	-Conhecer a perceção dos docentes de educação especial acerca do brincar; -Averiguar a perceção dos docentes acerca do papel do brincar no desenvolvido das crianças com PEA/DA.	-Qual a sua opinião sobre a atividade de brincar na vida de uma criança? - Pode falar um pouco sobre o modo como as crianças com PEA/DA brincam? - Na sua opinião qual o contributo do brincar para o desenvolvimento destas crianças?
III Caracterizar as brincadeiras em que as crianças com PEA/DA se envolvem	- Conhecer o tipo de brincadeiras desenvolvidas por crianças com PEA e DA em contexto pré-escolar; - Identificar brincadeiras e brinquedos /materiais preferidos; -Averiguar o tempo que brincam e quais os espaços mais utilizados. - Perceber com quem brincam estas crianças	-Pode falar um pouco sobre como costumam brincar as crianças com PEA/DA? - Na sua opinião o que distingue o brincar das crianças com PEA/DA do brincar das outras crianças e o que é idêntico? -Que tempo é atribuído a esta atividade em contexto pré-escolar? -Quais são as brincadeiras e brinquedos / materiais com que a criança com PEA prefere brincar? E da criança com DA? - Com quem brincam as crianças com PEA/DA? -Quanto tempo costumam permanecer na mesma brincadeira e onde costumam brincar?
IV Conclusão da entrevista	-Conhecer as dúvidas existentes acerca da entrevista; -Concluir a entrevista agradecendo a colaboração.	-Para terminar gostaria de saber se tem alguma dúvida que entenda ser importante esclarecer 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.

Nogueira,2023

Anexo E. Guião das
entrevistas das mães

| ' ' | | ' ' |

GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA AOS PAIS

Objetivos gerais:

- Conhecer as percepções dos pais relativamente às características das brincadeiras em que o/a seu/sua filho/a com PEA/DA se envolve;
- Perceber a relevância que os pais atribuem ao brincar;
- Identificar o tipo de brincadeiras em que estas crianças se envolvem (como brincam, quanto tempo brincam, com quem brincam, onde brincam, em que espaços e quais as brincadeiras preferidas).

BLOCOS	Objetivos	Indicações para formulação do questionário
I Enquadramento da entrevista	-Contextualizar os conteúdos da entrevista; -Motivar o entrevistado; -Legitimar a entrevista.	-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 Percepções dos pais quanto às características das brincadeiras em que o/a seu/sua filho/a se envolve.	-Conhecer o tipo de brincadeiras desenvolvidas pela criança em contexto familiar; - Identificar brincadeiras e brinquedos preferidos; -Averiguar o tempo que brinca e quais os espaços mais utilizados.	-Pode falar um pouco sobre o modo como o/a seu/sua filho/a costuma brincar em casa? - Quais são as suas brincadeiras preferidas? -Quais são os brinquedos preferidos do seu/sua filho/a? -Onde é que ele/ela costuma brincar? -Quanto tempo costuma brincar em média por dia em casa? - Com quem costuma brincar?
III Concepções dos pais relativamente ao brincar	-Conhecer a percepção dos pais acerca do brincar; -Averiguar a percepção dos pais acerca do papel do brincar no desenvolvido do/a seu/sua filho/a.	-Qual a sua opinião sobre a atividade de brincar na vida de uma criança? - Qual a sua opinião sobre o modo como o/a seu/sua filho/a brinca? - Na sua opinião qual o contributo do brincar para o desenvolvimento do/a seu/sua filho/a?
IV Conclusão da entrevista	-Conhecer as dúvidas existentes acerca da entrevista; -Concluir a entrevista agradecendo a colaboração	-Para terminar gostaria de saber se tem alguma ideia que não tenha sido referida ao longo da entrevista que pretenda acrescentar ou se tem alguma dúvida que gostasse de ser esclarecida? -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.

Nogueira,2023

Anexo F. Questionários
sociodemográficos dos
docentes de educação
especial

| ' ' | | ' ' |

Questionário aos Docentes de Educação Especial

Caracterização sociodemográfica

(Elaborado por Carla Aguiar, sobre orientação da professora doutora Clarisse Nunes)

Este questionário pretende recolher dados de caracterização sociodemográfica dos docentes de educação especial participantes no estudo.

Solicito a sua colaboração no preenchimento do questionário, salientando que asseguramos o seu anonimato e confidencialidade.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

1. Dados de caracterização

Idade	Género	Habilitações Literárias
<input type="radio"/> 20-30	<input type="radio"/> Masculino	<input type="radio"/> Bacharelato
<input type="radio"/> 31-40	<input type="radio"/> Feminino	<input type="radio"/> Licenciatura
<input type="radio"/> 41-50		<input type="radio"/> Pós-graduação
<input type="radio"/> +50		<input type="radio"/> Mestrado
		<input type="radio"/> Doutoramento

2. Tipo de instituição onde trabalha atualmente

- Público
- Privado
- IPSS
- Outro

3. Percurso Profissional

Formação Base

- Educação pré-escolar
- 1º ciclo do ensino básico
- 2º ciclo do ensino básico

- 3º ciclo do ensino básico e ensino secundário
- Outro

4. Formação especializada

- Sim Não

Se respondeu sim, indique por favor a área de especialização

Ano de conclusão da especialização

Anos de serviço em educação especial

Há quanto tempo trabalha em educação especial

Qual as idades das crianças com quem trabalha atualmente

Agradeço a sua colaboração!

Carla Aguiar

Anexo G. Questionários
sociodemográficos das
mães

| ' ' | | ' ' |

Questionário aos Encarregados de Educação Caracterização sociodemográfica

(Elaborado por Carla Aguiar, sobre orientação da professora doutora Clarisse Nunes)

Este questionário pretende recolher dados de caracterização sociodemográfica dos encarregados de educação participantes no estudo.

Solicito a sua colaboração com o preenchimento do questionário, salientando que asseguramos o seu anonimato e confidencialidade.

Agradeço desde já a sua disponibilidade.

1. Dados de caracterização

Assinalar com um x os dados que correspondem à sua identidade

Idade

20-30

31-40

41-50

+50

Género

Masculino

Feminino

Estado civil

Solteiro/a

Junto em União de facto

Casado/a

Viúvo/a

Separado/a

Divorciado/a

Parentesco

Pai

Mãe

Outro

Agregado familiar

Assinala com um x o número de pessoas que compõe o seu agregado familiar

- 2
- 3
- 4
- 5 ou +

2.Habilitações literárias

Assinalar com um x as habilitações literárias

Ensino básico				Ensino superior		
1ºCiclo	2ºciclo	3ºciclo	12ºano	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento

3.Situação profissional

Assinalar com um x a situação profissional

Empregado por conta de outro	Empregado por conta própria	Desempregado	Reformado	Outra

Indicar a profissão

Profissão

Agradeço a sua colaboração!

Carla Aguiar

Anexo H. Registo nota de
campo nº1 JM - criança
com PEA

| ' ' | | ' |

Ficha de registo: Nota de Campo J.M.1

Criança observada: J.M.1	Tempo de observação	5 minutos
Data: 6/02/2023	Período do dia: Tarde (13 horas)	
Contexto de observação: Brincadeira livre.	Local: Espaço exterior (recreio)	
<p>Depois do almoço 45 crianças, entre os 3 e os 6 anos, das duas salas do jardim de infância, vão para o recreio acompanhadas por duas assistentes operacionais. Este espaço está equipado com (escorrega, rede para fazer escalada, casinha das bonecas, triciclos, trotinetes e brinquedos diversos). Este espaço é destinado só às crianças do jardim de Infância. O pavimento é de cimento e de borracha na zona do escorrega e rede de escalada. Existem apenas dois canteiros cada um com uma árvore, numa zona que faz um corredor. Este espaço fica em frente às duas salas do J.I.</p>		
Intervenientes	Descrição dos comportamentos observados	Objetivo
JM Pares Assistente Operacional	Depois do almoço todas as crianças vão à sala buscar os bonés para irem ao recreio. J.M sai da sala de atividades de mão dada com uma assistente operacional e em conjunto com as outras crianças, as quais dirigem-se ao espaço exterior/recreio.	Caracterizar as brincadeiras em que o J.M., criança com diagnóstico de PEA, se envolve (como brinca, quanto tempo brinca, com quem brinca, onde brinca, em que espaço e quais as brincadeiras preferidas.
Pares	As crianças das duas salas do jardim de infância iniciam brincadeiras entre eles, como por exemplo, jogar à apanhada, andar de escorrega, de triciclos e brincar com brinquedos diversos.	
JM	<p>O J.M. saltita durante alguns segundos, larga a mão do adulto, vai buscar um triciclo, senta-se no triciclo, e pedala à volta de um tronco de árvore situado no recreio, sempre no mesmo sentido e sem parar.</p> <p>O J.M. anda sozinho de um lado para o outro com triciclo em círculos. Ao mesmo tempo com a boca faz barulho: “hum, hum, hum...” “dirige-se até ao escorrega de triciclo sempre a fazer barulho com a boca. Continua sozinho a andar no triciclo, dá aos pedais e continua a fazer um barulho com a boca. Volta novamente para ao pé da árvore, onde está um grupo de crianças a brincar, ele contorna as crianças afasta-se e começa a balançar o corpo para a frente e para trás enquanto está sentado no triciclo. Volta novamente ao tronco da árvore e anda em círculos à volta da árvore.</p> <p>As outras crianças correm e brincam livremente pelo recreio e o J.M. continua a andar de triciclo em círculos à volta da árvore.</p>	

<p>Eu</p> <p>1 criança</p> <p>sexo masculino</p> <p>Pares</p>	<p>Um menino de 5 anos aproxima-se de mim e pergunta: -" Quem és tu e o que estás a fazer?"</p> <p>Eu respondo-lhe:" - estou aqui a filmar o vosso recreio"</p> <p>O menino pergunta: - "Porquê?"</p> <p>Eu respondo:" para ver as vossas brincadeiras..."</p> <p>As outras crianças brincam umas com as outras às escondidas e à apanhada.</p>	
<p>Adulto</p>	<p>As assistentes operacionais observam o J.M. e as restantes crianças a brincarem no espaço exterior /recreio, mas não intervém diretamente.</p>	
<p>Reflexão Inferências</p>	<p>O comportamento de andar de triciclo à volta da árvore repetiu-se durante 5 minutos. O J.M. não comunicou, nem brincou com as outras crianças. Os colegas também não procuraram o J.M. para brincar.</p> <p>Não se registaram interações entre JM e os seus colegas, nem com o adulto durante os 5 minutos de observação (à exceção do momento de saída da sala de atividades)</p>	

Nogueira, 2023

Anexo I. Registo nota de
campo nº1 G - criança
com AGD

| ' ' | | ' ' |

Ficha de registo: Nota de Campo G.1

Criança observada: G.1	Tempo de observação	5 minutos
Data: 9/02/2023	Período do dia: Tarde (13h15m)	
Contexto de observação: Brincadeira livre (Jogo)	Local: Espaço exterior (recreio)	
<p>Depois do almoço 20 crianças, entre os 3 e os 6 anos, de uma sala do jardim de infância, vão para o recreio acompanhadas por uma assistente operacional. Este espaço está equipado com (escorrega, triciclos, trotinetes e brinquedos diversos). Este espaço é destinado só às crianças do jardim de Infância. O pavimento é de cimento e de borracha na zona do escorrega. Existe um pequeno espaço relvado e dois bancos de jardim. Este espaço fica em frente à sala do Jardim de Infância destas crianças.</p>		
Intervenientes	Descrição dos comportamentos observados	Objetivo
3 crianças do sexo masculino	O G. está no recreio exterior com mais 3 rapazes, todos com 5 anos, a jogar à bola num espaço polivalente. Um menino está na baliza, o G. mais dois meninos jogam no campo, dão chutos na bola e tentam enfiar a bola na baliza.	Caracterizar as brincadeiras em que o G., criança com diagnóstico de AGD, se envolve (como brinca, quanto tempo brinca, com quem brinca, onde brinca, em que espaço e quais as brincadeiras preferidas.
Restantes pares	As outras crianças correm, brincam com diversos brinquedos e andam de triciclo e trotinete pelo espaço do recreio.	
G 3 crianças do sexo masculino Educadora de infância	<p>O G. tenta tirar a bola aos colegas que estão a jogar com ele, empurra-os e diz: “dá-me a bola, dá-me a bola”.</p> <p>O menino L. diz: “tu não deixas ninguém jogar, tu não dás a bola...” e vai ter com a educadora e diz-lhe: “o G. não nos dá a bola...”</p> <p>A Ed diz: “G. passa a bola aos teus colegas” ...</p> <p>O G. chuta a bola com muita força e Ed, diz-lhe: “G. chuta a bola mais devagar.”</p> <p>O G. chuta a bola para o ar, saí do jogo e encosta-se a uma parede e diz “Eu não quero jogar”.</p> <p>Os outros meninos continuam a jogar e o G. fica parado e olha para os colegas.</p> <p>A educadora observa o comportamento do G e diz-lhe: “G. vai brincar”...</p> <p>O G. olha para os colegas a jogarem com a bola, aproxima-se dos colegas e corre atrás da bola.</p> <p>O L. chuta a bola e diz ao G.:” não nos tires a bola” ...e o G. continua a correr atrás da bola.</p>	

Reflexão Inferências	Durante o jogo de futebol o G. revela dificuldade em partilhar a bola e aceitar as ideias e regras dos colegas. Quando é contrariado amua e revela frustração. Durante a observação de 5 minutos raramente o G passou a bola aos colegas.	
-------------------------	---	--

Anexo J. Registro
entrevista mãe JM -
criança com PEA

| ' ' | | ' ' |

4/02/2023

Eu: Vou começar por lhe perguntar por favor se me pode falar um pouco sobre o modo de brincar do J. M. em casa, como é que ele brinca em casa com vocês família?

Mãe: O J. M. neste momento, por exemplo, está ali de volta do tablet que é o brinquedo preferido dele, é o que o entretém mais, mantem-no sossegado. A nível de brincadeiras, ele não se interessa por uma única coisa, por números, por letras, por animais... Ele não tem um brinquedo ou uma atividade que ele goste muito, ele brinca um bocadinho com isto, brinca um bocadinho com aquilo, não existe uma coisa que ele passe imenso tempo de volta a brincar.

Neste momento o que nós achamos é que ele aceita mais as brincadeiras, aceita mais estar connosco, gosta imenso de andar de bicicleta que nós vivemos na aldeia então temos aqui imenso espaço, a casa é um bocadinho isolada da estrada e temos pouco movimento aqui e ele passa muito tempo na rua quando está bom tempo.

Também temos um trampolim, ele também gosta imenso de brincar no trampolim, mas a nível de brincar aqui em casa não existe nada que ele esteja imenso tempo ocupado. Vai buscar os bebés porque ele gosta imenso de bonecos, tira a chucha, põe a chucha e está sempre neste movimento, roda sempre em volta do mesmo. As vezes vai buscar as canetas para pintar alguma coisa, mas é uma coisa muito tipo 3/4 minutos depois passa a outra atividade. Com o pai por exemplo está sempre a chamar o pai para brincar para andar ao colo, às cavalitas, pendurado só como ele é muito bruto e como não fala não é então grita, já conseguimos perceber quando ele está aflito, por exemplo se o pai o levantar de repente ele não gosta começa a gritar de uma outra forma e está sempre nisto.

A nossa casa tem primeiro andar e ele está sempre a mandar os bonecos pelas escadas abaixo, aquele barulho “ta ta ta tum” está sempre a ouvir isto, de resto não existe assim nada professora imagine por exemplo estar imenso tempo a pintar ou a fazer legos em casa não faz, pega neles também e manda os pelas escadas abaixo.

A professora G falou que ele na escola gosta de pistas de carros ou de comboios, nós compramos uma pista montamos na sala, ele teve ali uns dias de brincar com aquilo, mas depois pronto.

Eu: A idade dele neste momento é?

Mãe: Ele tem 6 anos, faz 7 em maio.

Eu: E diga-me uma coisa e ele tem algum espaço preferido em casa onde costume brincar?

Mãe: A nossa casa tem 2 quartos, um é onde nós dormimos e o outro é o quarto de arrumação, e normalmente ele está sempre aqui na sala onde tem aqui alguns brinquedos, não tem um quarto dele com os brinquedos. Ele dorme na nossa cama, no nosso quarto, entretanto quando ele começou a crescer colocamos uma outra cama só para ele mesmo no nosso quarto para não causar aquele impacto. Ainda há 2 semanas eu tentei e disse “não vamos para a tua cama” e fui com ele fiquei lá com ele na cama toda encolhidinha à espera que ele adormecesse e ele às 4 e pouco da manhã, ala para a nossa cama outra vez.

Eu: Ele é filho único?

Mãe: É!

Eu: Portanto refere que ele não tem nenhum brinquedo específico. Prefere brincadeiras dentro de casa no interior ou no exterior?

Mãe: Ele gosta muito de estar na rua, nós temos um pátio onde tem um baloiço também e ele gosta de estar ali na rua, mas ele depois imagine ainda há bocadinho foi buscar a bicicleta andou um bocadinho e deixou a bicicleta, depois vai buscar a trotinete, depois vai buscar o carrinho pronto. Ainda agora fomos buscar a trotinete nova que chegou, estivemos a andar depois voltou para cima, veio buscar a bicicleta deixou a trotinete lá em baixo, depois deixou a bicicleta no meio da rua e veio buscar o carrinho, depois, entretanto já estava farto de andar para cima e para baixo e veio para casa e, entretanto, já sabe marcar o código do tablet chega senta-se e marca o código e aí está ele ali virado com o rabo para o ar com aquelas coisas dele a ver vídeos.

Eu: E ele vê vídeos ou joga?

Mãe: Não, ele vê muitos vídeos e existem coisas que eu até acho que são apelativas, mas existe outras que eu não consigo perceber porque é que ele vê aquilo eu digo “J. M. por amor de Deus” uma pessoa só de ouvir aquilo fica cansada da cabeça e ele fica muito excitado com aquilo depois começa com os movimentos repetitivos. Há bocado estava a ver uns vídeos de músicas brasileiras, funk, não sei qual é piada que ele acha daquilo. Nós temos aquela aplicação do Meo então põe-se a ver a TVI ficção, o bando dos 4, os Morangos com Açúcar ou o Prédio do Vasco, mas ele vê um bocadinho põe para trás e depois vê outra vez aquela parte não está a ver um episódio todo ou uns bonecos, não é uma coisa consecutiva. Os meninos gostam de ver alguns desenhos animados, adoram ver televisão e estão ali bem pelo menos estão ali sossegados a ver aquilo, mas com interesse, ele não, ele não fica a ver, não fica na mesma função.

Eu: Ele tem alguma criança ou algum adulto com quem goste mais de brincar ou é aleatório?

Mãe: É aleatório, na escola eu não sei muito bem como é que funciona, mas por exemplo ele com as primas elas vão fazer 5 anos, por aquilo que eu vejo ele não procura, elas também são um bocadinho mais novas, mas por exemplo ele tem uma prima na escola porque entretanto ela passou para o primeiro ciclo e ele ficou retido é a M. e quando ela vem cá a casa ele pede para ela pôr o capacete, anda atrás dela e não se cala depois estão naquela repetição e eu digo “a prima não quer pôr “ e ele obriga a pôr o capacete para ela ir andar de bicicleta, procura-a nesse sentido. Eu digo “ó M. não ponhas” depois entra na birra dele insiste, insiste, insiste e eu digo “não ponhas, não queres pôr não ponhas, o primo tem que perceber” e ela diz “não prima eu não gosto de ouvi-lo gritar, eles lá na escola também fazem isso eles não querem que o primo grite fazem tudo o que ele quer” e eu disse “pois, mas não pode ser não pode ser” e ela “mas não faz mal” e lá vai com o capacete.

Eu: Agora queria saber por favor em relação a vocês pais... a mãe e a encarregada de educação correto?

Mãe: Sim, sim.

Eu: Qual é a sua opinião sobre a atividade do brincar na vida de uma criança? Acha que é importante?

Mãe: Muito importante! O J. M. ainda não sabe dar o devido efeito a brincadeira, ele até pode ter vários brinquedos e é capaz de fazer a primeira vez, mas depois não procura não é uma atividade recorrente. Ele gosta de andar com os bebês e nós fomos no fim de semana passado jantar a minha cunhada e ela têm gémeas então ainda mais brinquedos e ele viu os bonecos delas ficou maluco teve a noite toda praticamente a pôr-lhe e a tirar a chucha a pegar nelas a virá-las, às vezes coloca-os no carrinho e vai passear nessa parte sim, mas o que eu acho é que por vezes ele não sabe brincar não sabe não será o termo como é que eu ei de lhe explicar...

Eu: Não consegue estruturar uma brincadeira, não percebe a função daquele objeto?

Mãe: Exatamente. Eles normalmente à sexta trazem um livro da escola, como ele não interage a professora G. começou a pensar e como há jogos que ele faz na escola mandou um género de um puzzle, são uns cartões com vários animais aquilo tem umas pecinhas pequeninas e a ideia é colocar em cima e ele gosta imenso de fazer isso. Há 2 semanas ela mandou esse tal jogo e ele fez 2 vezes, mas fez com custo porque o tal espaço da escola ele já sabe que é para aquilo, na escola tem que fazer isto, em casa e disse “olha o que é que nós temos aqui” e ele olhou viu eu disse “vamos fazer” e ele começou a reclamar e eu disse “não vamos fazer” e começou a fazer depois estava a ficar chateado por aquilo não é de encaixe e de sobrepor e aquilo depois não fica direito, fez aquilo 2 vezes eu digo vamos fazer e ele empurra logo.

Por acaso a professora ontem mandou um que eu ainda não fui buscar está ali dentro do saco tenho que ir ver o que é também deve ser mais ou menos o mesmo género, ele até faz essas atividades por exemplo nós vamos contar os números, vamos buscar ali um bloco de cartas que temos com cores, mas é uma coisa que eu como ele em casa está mais à vontade para fazer o que não é como na escola, fica muito mais à vontade e eu noto isso. Elas dizem nas terapias a ele é fantástico e eu acho que é o sítio.

Eu: Que terapias tem o J. M. neste momento?

Mãe: O J. M. tem a terapia da fala, é a Dra. C. R., vamos à clínica uma vez por semana e depois tem terapia ocupacional sensorial também uma vez por semana na escola mas agora C. tivemos terapia na quinta-feira e ela estava muito triste porque as terapeutas ocupacionais são muito difíceis de se conseguir o J. M. já teve três e depois quando são muito boas parece que é de propósito vão embora e agora tínhamos encontrado uma que é muito boa mesmo e ela acho que vai embora no final do mês pronto depois estamos neste limbo

Eu: Ele depois tem uma boa adaptação?

Mãe: Já teve com J. M. professora?

Eu: Não ainda não tive com ele, eu primeiro gostaria de falar com vocês.

Mãe: Pensava que já o tinha visto. Aquilo que eu acho, porque as pessoas falam muito que no autismo eles são muito de rotinas e são muito seletivos e têm dificuldade de adaptação, eu como mãe quando vejo o J. M. entrar num sítio novo eu acho que ele tem uma adaptação muito boa para aquilo que normalmente as pessoas falam. O J. M. estava numa ama, passou para um colégio a adaptação foi excelente quando saiu do colégio foi para a escola para S. J. houve ali 2 ou 3 dias que nós fomos lá ao ATL com ele, eles também nem sequer sabiam que ele era autista,

e começou o ATL antes de iniciar a escola ia com ele um bocadinho, outro dia ia lá deixá-lo e só houve um dia que ele não quis ficar e eu pensei isto vai ser um terror. Atualmente, acho que destes 2 anos letivos que passaram só houve um dia que até a professora G. notou que ele não queria ir para a escola, portanto vai sempre na paz, vai sempre a rir, está sempre tudo bem nunca houve nenhum problema, nunca me ligaram da escola.

Na parte do ATL, 5 estrelas, ainda falo muito com as meninas do ATL e estive com elas ontem e elas dizem “ A. o teu filho porta se por vezes melhor do que muitos meninos chamados típicos” claro que tem as birras dele e por vezes tem muito aquela parte da repetição e elas coitadas não tem uma auxiliar só para ele, mas dentro daquilo que eu vejo e do feedback me dão o J. M. é um menino que se adapta facilmente até agora.

Eu: E alguém na escola lhe refere se ele tem algum amigo que goste mais de brincar, se brinca mais sozinho, se faz brincadeiras paralelas?

Mãe: O que elas me dizem e que ele agora já brinca mais em pares, a professora diz que ele agora por exemplo já pede aos amiguinhos para mandar um carrinho de um lado para o outro, portanto era uma coisa que ele fazia sozinho o que elas me dizem na parte do ATL é que ele está a brincar com um brinquedo e que há meninos que ele deixa aproximar e que brincam com os brinquedos e há outros que ele não gosta e empurra. O J. M. não é uma criança agressiva atenção, mas faz aqueles movimentos e depois aqui a questão é a força que é o que eu digo “você tem que ter atenção porque ele tem muita força” eu estou sempre com medo que ele se magoe ou magoe alguém. Ele normalmente gosta dos meninos maiores, o ano passado houve um menino, já devia estar no sexto ano, que foi fazer as férias na parte do ATL e eu fui buscá-lo à escola e estava lá a estagiária que veio ter comigo e disse “Ó mãe olhe ele hoje só queria o S., que lhe desse a comida...” só queria aquele menino coitadinho e não lhe consigo explicar porquê...

Eu: Algum ponto de referência por ser um adulto por ser mais crescido...

Mãe: Normalmente os maiores, eu sei que no colégio apesar das salas serem separadas a entrada era a mesma e quando eram muitos ele detestava ouvir os bebés chorar agora não, agora se for preciso esta a ver vídeos dos meninos a chorar e eu tenho um sobrinho com 8 meses então ele está sempre a olhar para ele, deita-se ao pé dele, tira-lhe a chucha a ver se ele chora e eu digo “deixa estar o primo” bem mudou aqui esta parte que ele antes punha as mãos nos ouvidos e agora gosta de ouvir.

Eu: Em relação a temas de interesse ele tem algum foco, dinossauros, números, letras, cores?

Mãe: Não! Há uma coisa que o J. M. gosta e ainda mantém esse interesse é os sinais, não é semáforos, é os sinais por exemplo stop adora, nós temos ali dois sinais de stop de brincar lá fora e ele põe os sinais só que depois quer sobrepor uns sobre os outros depois aquilo cai e ele fica frustrado grita e pronto mostra interesse nos sinais de trânsito. De resto números, animais nada.

Eu: A. qual é a sua opinião sobre o modo como o seu filho brinca?

Mãe: É aquilo que eu digo, acho que ele não dá a devida função ainda, mas existe coisas que eu acho que ele já sabe que é para fazer, mas outras ele fica confuso, é como brincar com os bonecos ele põe e tira a chucha, mas depois vira os numa posição depois quer que eles caiam do sofá não é o suposto normal, as vez eu digo vamos dar papinha aos bonecos e ele consegue perceber.

Eu: Quando a brincadeira não corre como ele entende, ele reage com frustração?

Mãe: Ui sim, grita imenso, chora e eu “J. M. não dá” e ele não consegue perceber que não dá e volta a tentar e depois aquilo cai outra vez ele chora e pronto sempre neste limbo “J. M. vamos já chega a mãe não consegue fazer não dá tu não consegues” aí é muito difícil ele conseguir entender que não da, não funciona.

Eu: Gostava que a mãe me desse a sua opinião sobre o contributo do brincar para o desenvolvimento do J. M. Se acha que é importante?

Mãe: É muito importante e é realmente tentar perceber porque é que eles não conseguem é muito relativo porque nos não podemos fazer comparação, mas eu vejo as minhas sobrinhas a brincarem com as cozinhas ou fazerem qualquer coisa e percebo que elas conseguem perceber qual é a função de cada brinquedo, o que estão a fazer por imitação, mas sem conseguir perceber isso.

Eu: Obrigada mãe e assim damos por terminada a nossa entrevista não sei se quer dizer alguma coisa que achasse importante para o estudo relevante em relação ao brincar.

Mãe: Sinto que se calhar deveria haver mais alguma estratégia que possa ser dada por quem tem conhecimento, se funcionarmos todos em bloco é muito mais fácil. Acho muito importante trabalho das professoras, do terapeuta, acho isso tudo muito importante e acho que cada vez mais existem meninos com autismo e existe muito pouca ajuda, muito pouca informação, e depois é uma coisa que me faz muita confusão e quando se fala muito em inclusão e depois não existe inclusão e por mais que os professores, os terapeutas, os auxiliares ajudem não é o suficiente, mas isso acho que é no modo geral infelizmente.

Eu: A mãe sente que ainda temos muito para percorrer. Sente dificuldade quando procura ajuda?

Mãe: Dificuldade nós temos sempre, agora vamos sentir mais dificuldades porque o J. M. vai ter que sair daquela escola, nós temos o agrupamento não sei se tem 7 ou 8 escolas, o J. M. saiu de um colégio particular porque achamos que já estava na altura e que provavelmente a escola daria uma outra base, tivemos reunião colocamos naquela escola falei com a professora I. ela disse “não olha vamos apostar na inclusão vamos” funcionou lindamente o J. M. teve direito a uma auxiliar que eu pensei que nunca ia ter infelizmente não é normal apesar de ser por direito não é normal, portanto foi uma adaptação espetacular.

O ano passado correu muito bem ele só provavelmente só iria ficar um ano depois iria passar para o primeiro ano achámos que seria melhor ele ficar retido ficou mais 1 ano, desenvolveu mais um bocadinho conseguiu passar mais alguns obstáculos não é uma criança autónoma como

é óbvio ser não verbal também dificulta um bocadinho apesar de conseguirmos perceber perfeitamente o que é que ele quer.

E agora temos este problema porque vamos ter que o tirar daquela escola e não existe nenhuma escola no nosso agrupamento que tenha educação especial e então para onde é que ele vai porque nós moramos em O. o conselho é grande existem outras escolas que têm unidades, mas Eu Não tenho carta o meu marido se não trabalhar não ganha porque trabalha por conta de outro, mas só recebe quando trabalha e temos este problema.

Eu: Mas tem vos dado outras hipóteses?

Mãe: A professora falou em uma escola era a do L. o que é que acontece a escola de L. já tinha tido muitas referências é uma escola tem uma unidade para autismo, dentro do espectro neste caso, a escola do linho e a escola do S. é mais para o espetro e já me falaram muito bem dessa escola são poucos meninos e a do S. também me falaram, mas já são mais pronto.

A nível de deslocação uma é 7 km a outra 18, portanto não foge muito a isso pelo que eu sei nós temos direito a transporte no período letivo. O que me leva a ir para o L. é que o meu tio é taxista é uma empresa de transporte de crianças e faz a escola do L. não sendo necessariamente o funcionário, mas os funcionários dele.

Depois começamos a processar todas essas informações e depois pensei “então e quando não há escola” nos períodos não letivos como é que funciona porque supostamente já tem aulas até às 17h não é e eu só saio às 18h e eu perguntei “mas quando não há escola há transportes?” e ele disse “não” e eu “então quantos meses tenho que ter de férias para ficar em casa” e ele disse “olha pois na escola não sei quando não há escola pronto”, mesmo que a escola tenha ATL como é que se faz o transporte do menino nessas alturas.

Infelizmente não tenho poder de compra para poder pagar um transporte particular, não tenho carta e depois temos a questão do meu marido entrar às 11h por isso não tenho forma de o deixar na escola. Por isso tendo em conta que o J. M. não pode ficar neste agrupamento fica no ATL da escola de S. J. onde já conheço toda a gente, já o conhecem a ele e já está habituado.

Agora na terça-feira como vou ter reunião com a professora de educação especial e a coordenadora, a professora G. diz:” A. é assim ele não tem capacidade para estar esse tempo na escola, na sala, ele não vai conseguir estar aquelas 3 horas sentados e para ele poder sair tem de ter alguém que o acompanhe” ... e eu consigo perceber que não é viável é impossível da maneira como está a educação, como o país está é impossível isso acontecer. Então tem que me arranjar alternativas não dá de uma maneira tem que dar de outra.

Eu não acredito que nesta freguesia de S. J. não existam mais meninos autistas ou com necessidades de educação especial como é que não há uma unidade numa escola que tem 7 ou 8 escolas, eu não acho isso normal, porque e que nós temos de sair da nossa área de residência...

Ele vai fazer do primeiro ao quarto ano por exemplo no L. e depois ele tem de sair e a professora de educação especial disse que depois têm entrada direta na S. em C., como é que ele vai de O. para C., não faz sentido.

Nós temos aqui uma escola na C que é uma escola muito pequenina acho que é uma escola muito familiar e nós demoramos 5 minutos, mas não tem capacidade para estas crianças, vamos colocá-lo onde então?

Não vejo assim uma grande luz ao fundo, nós falamos já no ano passado com a professor de educação especial que me disse que nós tínhamos falado em ficar retido porque eu acho que as crianças ainda precisam de brincar ponto números um, depois o J. M. tinha muita competência ainda por adquirir e dissemos vai ficar retido.

A professora de educação especial ligou e disse: “-então mãe vamos trocar e colocá-lo noutra escola?” eu disse :“-não “...nós estávamos aqui, tínhamos falado com a professora G. e com as terapeutas e achamos que seria melhor ele ficar retido, era mais 1 ano aí nessa escola pelo menos a adaptação dele é muito boa vamos tentar que ele evolua aí dentro desse espaço e a professora disse-me :“olhe mãe sabe o que é que eu acho eu acho que ele ficar aqui é mais do mesmo” bem eu não acho isso normal. As terapeutas nesse ano iam à escola as duas, a da fala e a ocupacional, a professora G. está todos os dias com a professora de educação especial alguma coisa não funciona e eu depois disse:- “olhe professora nós vamos optar por ficar retido” e ela “há mas este ano há uma vaga melhor era muito melhor para ele” e eu disse “ok tudo bem não discordo daquilo que me está a dizer mas eu acho que o J. M. pode ficar mais 1 ano retido e vai ficar nessa escola”.

Mas depois falei com a professora G. e disse o que passou, fui mesmo muito sincera e frontal e disse que não gostei nada da postura da professora e coordenadora de educação especial.

A verdade e que me sinto aqui sempre um bocadinho excluído porque tanta coisa para ele ficar no agrupamento, para a inclusão, ele não conseguiu provavelmente atingir as metas que se calhar abriam portas para ele entrar no ensino regular e agora vamos ficar de pernas e mãos atadas e principalmente a questão do ATL preocupa-me muito.

Eu: Vocês têm conhecimento que o centro paroquial tem um serviço de ATL e acho que também vão buscar e pôr os meninos?

Mãe: Antes de o colocarmos em S. J. na pública fomos ao centro e falamos com o Dr. P. e já não havia vagas. Mas tudo isto tem um custo e infelizmente eu tenho um ordenado dentro do normal, mas que não é suficiente para tudo. Mesmo o J. M. tem direito a uma terapia paga pela segurança social e têm o subsídio de bonificação por deficiência que são 63 euros, portanto o J. M. recebe 120 euros.

A terapia da fala é paga por nós com seguro é 100 euros por mês e não temos mais terapias porque eu este mês até posso conseguir pagar mais, mas depois posso não ter essa possibilidade. O pai do J. M. se estiver a chover não trabalha.

Eu: Pois é uma série de condicionantes não é, mas se tiver um bocadinho vá com o pai ver até porque eu acho que eles agora têm aquele acordo com a segurança social lá no centro e quem sabe, quem sabe...

Mãe: Pois aqui no ATL estavam me sempre a dizer “A. tens de te mexer, eles têm que abrir uma exceção”

É claro professora que eu vou tentar que ele fique nos períodos não letivos na parte do ATL, eu vou tentar que ele fique ali, agora eu sei que o não é garantido e eu também nunca pensei que o J. M. tivesse auxiliar e no primeiro dia de aulas estavam lá.

Anexo K. Registo
entrevista mãe G -
criança com AGD

| ' ' | | ' |

1/02/2023

Eu: De uma forma breve, pode me falar no modo como o seu filho costuma brincar em casa? O tipo de brincadeiras que ele gosta, os brinquedos que utiliza, em que contexto, em que lugar, interior ou exterior?

Mãe: Ele gosta muito de brincar no exterior, também brinca em casa, mas prefere brincar no exterior, andar de bicicleta, jogar basquete, jogar à bola... Normalmente ele chama-me sempre para jogar com ele, sente necessidade de ter sempre companhia e eu pronto tento que me dividir um bocadinho pelas coisas, o que tenho em casa para fazer e dar-lhe atenção. Visto que ele também é filho único e carece de muita atenção eu tenho de me estender, o pai também não está tão presente como gostaria de estar por causa do trabalho. Em casa ele gosta muito de brincar com os carrinhos, com dinossauros, com legos, faz brincadeiras às vezes imaginárias principalmente se eu for para cima ou para os quartos arrumar a roupa ele vem atrás para ir brincar para o quarto dele, portanto ele tem sempre necessidade de me ter a mim por perto.

Eu: Ter alguém presente! E sozinho ele chega a ter brincadeiras ou raramente?

Mãe: Algumas sim. Agora como ele já está mais crescido, já tem 5 anos, já não me chama tantas vezes, “vem brincar para ao pé de mim ou vem para aqui”, ele já consegue estar mais independente. Mesmo assim ele gosta de me ter sempre a mim por perto, gosta de andar de trotinete também, gosta de fazer jogos, legos, puzzles, gosta de pintar sozinho e pergunta-me se está bem, tem sempre aquela necessidade de confirmar.

Eu: Do reforço positivo do adulto, da validação...

Mãe: Sim muito!

Eu: Mesmo em qualquer tipo de brincadeira?

Mãe: Não. Eu sinto que é quando ele tem mais insegurança, por exemplo ele antes quando não sabia bem driblar a bola ele estava-me sempre a chamar a perguntar se estava a fazer bem, “estás a ver mãe eu consegui estás a ver”, agora ele já não me pergunta porque sabe que consegue fazer automaticamente sozinho. A plasticina ele também gosta muito de brincar

sozinho, faz muitos carreirinhos de carros como se fossem linhas do comboio e eu tento sempre ir buscar brinquedos que ele não brinca com tanta regularidade, vou buscar a pista dos carrinhos para fazer uma brincadeira com ele de polícia e ladrão.

Eu: E desses brinquedos todos que me refere que ele gosta de brincar acha que há algum preferido? Que tem mais fixação por algum brinquedo que tenha lá em casa ou é aleatória a escolha, é conforme lhe apetece?

Mãe: É um bocadinho aleatório, embora eu sinto que ele puxa muito para a parte desportiva. Ele pode ter várias coisas para brincar, mas se ele tiver uma bola, joga a bola como joga basquete... Outra situação que eu não nomeei é que nós temos um cão labrador que é um cachorro, tem 2 anos, portanto é forte e grande e eles brincam muito um com o outro, a puxar a corda, o cão trás a bola, ele manda e o cão vai buscar, depois anda à volta da mesa para o G. lhe tirar a bola. Tem uma ligação muito forte. Depois se o cão o tomba porque é muito bruto, é maior que ele, ele chora e vem me chamar e lá tenho de ir intervir “olha que ele também é bebé não sabe” e pronto eles brincam também muito.

Eu: Por exemplo quando vai a um parque infantil ele brinca com as outras crianças, aproxima-se ou também anda sempre à procura da presença do adulto?

Mãe: Ele fica-me a ver ao longe para ver se eu estou presente, mas já consegue socializar, ele aproxima-se. Muitas vezes ele não consegue abordar muito bem a brincadeira ou falar e há crianças que estão mais acessíveis, portanto estão mais abertas quando ele se aproxima, e há crianças mais tímidas que não dão confiança. Ele é muito sociável dá logo confiança como se que já conhecesse “Amigo! Amigo!” e começa a chamar.

Eu: Quer dizer que ele toma a iniciativa.

Mãe: “Olha aqui” e depois chama para ver se o outro menino está a interagir com ele, se ele vir que o menino não está a interagir não vem ter comigo, tenta com outro. Eu já o vi fazer isso principalmente se estiver mais crianças no parque, ele tenta com um, vê que não consegue, ele não vem ter comigo triste, ele tenta com outro porque também está num sítio que ele gosta, tem trampolins, tem uma fonte, tem escorregas...

Eu: Pois porque também já mencionou que ele gosta muito do que tem a ver com a parte física não é, o movimento. Quanto tempo é que ele costuma brincar em média por dia em casa? Tem alguma ideia, alguma percepção.

Mãe: Isso é desde que ele chega até dormir quase, eu chamo-o para ir tomar banho primeiro. Ele chega a casa e já sabe que tem de lavar as mãos e vamos lanchar, depois ele vai brincar e eu começo a fazer algumas coisas lá em casa, ele vai brincar eu solto o cão e vão os 2 brincar até perto da hora do jantar, já está o jantar mais ou menos terminado, chamo-o para ir tomar banho. Depois ele toma banho eu acabo de fazer o jantar e ele fica ali a brincar um bocado, vai buscar as coisas dele, ele tem aqueles aviões em papel, às vezes pede-nos para ver desenhos animados, mas em casa é muito raro ele pedir-me o telefone ou tablet, prefere brincar no exterior.

Eu: E essa brincadeira com o cão é no exterior? Vocês têm Jardim é isso?

Mãe: Sim! É no exterior. Depois ele janta, eu arrumo a cozinha, ele volta a ir brincar, vai para o quarto dele ou vai buscar os bonecos dos super-heróis, o boneco favorito dele é o Super-Homem e o Batman.

Eu: Gosta muito de brincadeiras imaginárias é nesse contexto e brinca sozinho ele...

Mãe: Não é de há muito tempo, nem sempre foi assim. Quando ele precisava mais da presença de um adulto ele não conseguia originar uma brincadeira, portanto mais ou menos de há 1 ano para cá é que eu comecei a perceber que ele já sabia se entreter sozinho e fazer brincadeiras sozinho.

Eu: Terá a ver com a integração em contexto de Jardim de infância? Acha que não? Uma coisa não implica a outra porque ele já frequentava ou ainda não frequentava?

Mãe: Eu acho que foi nesta mudança do Jardim de Infância onde ele estava agora para a escola que, apesar de ser Jardim de Infância, era um ambiente completamente diferente. Ele vinha de um Jardim de Infância que estive lá desde o berçário até aos 4 anos e aqui acho que o estímulo foi diferente, foi muita mudança. Nós mudamos vai fazer 3 anos este ano, ele mudou de escola há 2 anos. O primeiro ano o pediatra dele de neuro desenvolvimento não aconselhou que o G. mudasse “primeiro vocês mudam de casa, tentam manter-se na escola e no próximo ano mudam de escola” e é isso que eu noto. Ele tem terapia de psicomotricidade, que agora ficou

suspensa temporariamente até vermos, já vai fazer 2 anos, portanto foi acompanhado desde a saída da outra escola, dos 3/4 anos até entrar para este.

Eu: Portanto e a psicomotricidade é feita aqui na escola ou a mãe vai com ele a uma clínica?

Mãe: O G. ia a uma clínica, depois foi pedido para ser feita em contexto escolar. A terapeuta chegou a vir cá a escola a pedido porque o G. já tinha este acompanhamento já há muito tempo e não era aconselhável voltar a interromper. Embora seja psicomotricidade não era bom para ele interromper e depois também tivemos a facilidade da professora que nos ajudou.

Eu: E acha que tem resultado e que tem sido positivo para ele?

Mãe: Sim sem dúvida, ele tem uma discrepância muito grande, um desenvolvimento muito grande.

Eu: Com quem costuma brincar? A mãe já me disse que é com a mãe...

Mãe: Quando não é comigo é com as primas. Ele tem uma prima que tem 1 ano de diferença dele, tem 4 anos, e tem outra que tem 18 meses e costumam estar na minha sogra. A minha sogra é a minha ponte, ajuda-me no meu trabalho, com ele, com a escola, é ela que fica muitas vezes com as minhas sobrinhas com ele.

Eu: E ele brinca bem com as primas?

Mãe: Sim às vezes desentendem-se. A minha outra sobrinha que tem a mesma idade tem uma personalidade mais pacata, ou seja, não consegue chegar a um termo de braço de ferro porque o G. tudo é um desafio e se ele tiver uma pessoa ao pé dele que não seja, desentendem-se automaticamente. Com esta prima já fazem braço de ferro os 2.

Eu: Porque entram em choque?

Mãe: Em desacordo, ou seja, tanto estão muito amigos como de um momento para o outro por uma simples caneta ou por um balão chateiam-se. Ela sabe que o G. é bruto e acaba por também jogar isso a favor dela porque ela já tem outro tipo de entendimento, ou seja, já sabe que se ela fizer outro tipo de coisa que o vai enervar, ele vai se chatear e não lhe custa nada dar um empurrão e ele não tem controlo motor não sabe a força que tem. Agora já tem mais noção mas ele não tinha, para ele dar um empurrão a um amigo só para o chamar não tinha maldade na cabeça e não tinha, ele não sabia era como abordar a outra criança, chegava a empurrar e a

criança voava quase 1 metro, chegaram-me a dizer isso no outro infantário e eu comecei-me a aperceber. Desde os 1/2 anos eu comecei a perceber que ele não tinha o mesmo desenvolvimento que as outras crianças, mas toda a gente à minha volta dizia “não mãe não se preocupe cada criança tem o seu ritmo”. Tudo muito bem, mas há qualquer coisa que não está a bater certo, não fala, por exemplo a prima dele mais nova conseguia atingir coisas que ele não atingia e eu via que o grupo da faixa etária dele conseguia, portanto não era normal.

Eu: Ele adquiriu a fala com que idade mãe?

Mãe: Ainda está a ser trabalhada.

Eu: E tem terapia da fala?

Mãe: Começou a sério há 1 mês e qualquer coisa, porque no ano passado ele teve 6 meses na mesma clínica na psicomotricidade, mas não teve grande sucesso. O comportamento dele tinha de estabilizar para conseguir integrar a terapia da fala, porque como tem hiperatividade e um transtorno de oposição desafiador não conseguiam aplicar a terapia, pois ele não se conseguia sentar-se e concentrar-se a ouvir. Agora já é possível.

Eu: A questão do seu G. é só comportamental ou também cognitiva?

Mãe: Comportamental e cognitiva, ele ficou segundo o que me disseram nos 3 anos e depois a terapeuta de psicomotricidade fez aquele teste de Griffiths . O G. estava com um atraso cronológico em relação ao seu desenvolvimento, portanto batia certo com aquilo que eu achava e sentia. É lógico que a terapeuta disse “isto não é 100% garantido” porque até aos 6/7 anos está tudo em aberto não há um diagnóstico. O exame ao autismo deu negativo, mas a hiperatividade deu um traço leve, estava mesmo ali na tangente, mas o que é certo é que à medida que ele vai crescendo, desde os 3 anos para cá, tem vindo a aumentar gradualmente, mas mais controlado. Na altura estava descontrolado agora não, nota-se que quando ele não está sob efeito da medicação, porque ele está a ser medicado há 1 ano e tal já vai fazer 2 anos. Começou de uma forma gradual, não foi posto em cima da mesa ser medicado, não foi de acordo com a pedopsiquiatria que ele é acompanhado na Estefânia, nem do pediatra de neuro desenvolvimento da Cuf S., nem da própria terapeuta. Não se chegou ao acordo logo de início, mas depois as terapeutas juntamente com a professora acharam que seria de experimentar porque ele precisava de estar concentrado e focado. Ele não toma medicação para controlar o

comportamento, ele toma para conseguir controlar a mente, estar focado nas horas que são necessárias, principalmente em contexto de escolar, mas em contrapartida a mesma medicação dá-lhe um travão no comportamento, porque eu questioneei a pedopsiquiatra na Estefânia se era normal quando ele tinha aquelas quebras e ela disse que eu só preciso de confirmar se quando ele está com essas quebras a professora consegue ou não conseguir fazer o que é suposto e está confirmado que sim. Portanto ele não está, desculpe-me a expressão, apagado, ele está cá, está concentrado e é a única altura que eles conseguem, no período da toma do medicamento, no período da manhã como a seguir ao almoço.

Eu: E ele toma quantas vezes por dia?

Mãe: 2 vezes, 2 comprimidos por dia de Rubifen

Eu: O diagnóstico do G. é hiperatividade?

Mãe: Hiperatividade e défice de atenção. O transtorno de oposição desafiador ainda está muito no alto, portanto ele já começa a ter características, mas ninguém ainda falou no assunto, isto foi uma coisa que se falou por alto, só foi mesmo diagnosticado o THDA - transtorno de hiperatividade e défice de atenção, só que isso interferiu no desenvolvimento da fala, ele não se conseguia expressar.

Eu: E em termos motores? Com que idade começou a andar?

Mãe: Com 1 ano, mais ou menos, ele começou a gatinhar porque ele não era de gatinhar e começou logo no mesmo mês a andar.

Eu: E o controlo dos esfíncteres também? O tirar da fralda, a chucha...

Mãe: Foi aos 2/3 anos. A chucha usa ainda hoje, mas foi a própria pediatra da Estefânia que disse para não fazermos disso um braço de ferro, como ele compreende bem ele sabe que a chucha é só um calmante para dormir, é só durante a noite. Não dormia bem só começou a dormir bem a partir dos 3 anos...

Eu: Dorme na cama dele ou procura muito a vossa cama?

Mãe: Procura a nossa cama porque ele gosta de companhia e eu como estou muito tempo sozinha com ele também o adormeço, outras vezes o meu marido chega e deita-o na cama dele. A psicóloga comportamental aconselhou...

Eu: Também tem acompanhamento psicológico?

Mãe: Está a ser acompanhado em psicologia comportamental há 1 mês e qualquer coisa, começou ao mesmo tempo que a terapia da fala.

Eu: Agora gostava de saber a opinião da mãe sobre a atividade do brincar na vida de uma criança, do G., se acha que é importante, é uma mais-valia?

Mãe: Muito sem dúvida, torna-os autónomos, torna os independentes, a imaginação deles ganha forma, ganha cor. Influencia positivamente o desenvolvimento deles. Eu noto muito mais diferenças no meu filho hoje, está muito mais independente, mas também foi dado ao estímulo e acompanhamento que ele teve. Eu sei que as crianças não podem ser estudadas antes dos 3 anos, todos acham que é preguiça e que cada criança tem o seu ritmo, mas eu olho para trás e acho que se ele tivesse sido estimulado antes, ele tinha começado a brincar mais cedo sem ser tão conflituoso, sem querer, ele acabava por criar ali conflito inconscientemente. Eu é que procurei entre os 2/3 anos ajuda no neuro desenvolvimento.

Eu: Qual a sua opinião sobre o modo como o G. brinca?

Mãe: Acho que ele já brinca para a faixa etária dele, também está num bom caminho! Ele vai muito de ideias que leva da escola “Hoje brinquei a bola” e depois diz o nome dos amigos “mãe, anda a brincar comigo”. Ele quer sempre partilhar aquilo que fez com os amigos na escola, às vezes eu própria faço jogos com ele, de saltar ao pé-coxinho ou com os 2 pés, jogos que a terapeuta de psicomotricidade vai dante, técnicas, a mandar a bola só com uma mão, a driblar, jogar a apanhada, jogar ao lencinho também embora ainda não saiba muito bem que tem que esperar que lhe digam um número. Eu noto muita diferença desde que ele ganhou um bocadinho mais de autonomia e maturidade, ele já consegue compreender que consegue brincar sozinho, como acompanhado e que ele próprio tem as brincadeiras dele, mas também partilha as brincadeiras que tem no dia a dia com outros amigos.

Eu: Acha que o brincar o ajudou também a organizar a parte do raciocínio e a gerir a emoção dele? Acha que foi importante nesse sentido?

Mãe: Sim é muito importante! Nota-se bem. Por exemplo a minha sobrinha com que ele lida mais, ela gosta mais de ver televisão também tem a ver com o estímulo que lhe dão, ela gosta muito mais do tablet do que brincar com o primo. Quando vê o primo gosta de brincar com ele,

mas tem ali um tempo que “olha agora não quero, quero ir ver os desenhos animados” e o primo já não é assim, enquanto a tem quer brincar com ela, às vezes aos pais e às mães e aos bebés e aos médicos. Portanto ela quando está com ele tem aquelas brincadeiras de meninas e ele brinca com ela, mas depois ela depressa farta-se e prefere ir por outros caminhos e ele depois fica ali um bocadinho “e agora vou fazer o quê” e às vezes vai atrás dela outras vezes diz que não quer.

Eu: Não sei se a mãe quer acrescentar mais alguma coisa em relação ao brincar que ache importante para o estudo...

Mãe: As crianças que cedo são acompanhadas e que depressa se deteta algum tipo de situação acho que a brincadeira faz todo o sentido, e é nas brincadeiras que nós depois também reparamos se as crianças têm ali alguma coisa ou não. No infantário chegavam-me a dizer que para além dele não ter uma brincadeira ele não conseguia chegar perto do grupo para tentar se integrar numa brincadeira. Foram coisas que eu me apercebi, coisas que no infantário se perceberam e que eu depois fui à procura de respostas. Foi no brincar que eu senti também uma grande evolução dele.

Anexo L. Transcrição da
entrevista docente de
educação especial S.S. -
Docente de criança com
PEA

| ' ' | | ' ' |

6/02/2023

EU: Boa tarde professora S. agradeço a sua disponibilidade em colaborar no estudo e começava por lhe perguntar qual a sua opinião sobre a atividade de brincar na vida de uma criança?

Docente: Boa tarde educadora é com muito gosto que aqui estou a responder às questões. Penso que brincar dá à criança oportunidades para se exprimir de forma simbólica e é uma base essencial do seu pensamento. Desta forma, a criança tem a oportunidade de exprimir as suas emoções. É importante para o seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo. O brincar e as brincadeiras que as crianças têm são a forma natural delas explorarem o que as rodeia, de se desenvolverem e aprenderem com base nas suas experiências e vivências. Pela brincadeira, a criança percebe-se a si mesma, ao outro e ao mundo que a cerca e desenvolve muitas habilidades.

EU: Pode falar um pouco sobre o modo como as crianças com PEA e com AGD brincam, pelo que observa na sua experiência?

Docente: Pela minha experiência, as crianças com espectro de autismo costumam brincar sozinhas e apresentam movimentos repetitivos, como por exemplo, girar as rodinhas de um carro de brinquedo. Este tipo de objetos despertam o seu interesse, visto que podem ser manipulados por um longo período, ainda que o uso que fazem dele seja restrito e repetitivo. Estas crianças apresentam interesses circunscritos, que dificultam a interação com o outro e os seus padrões de brincadeira. No geral, não apresentam brincadeiras imaginativas. Demonstram mais interesse nos objetos do que nas pessoas, o que dificulta a interação e o brincar compartilhado. As suas brincadeiras são repetitivas, com manipulações e movimentos estereotipados de brinquedos ou de objetos diversos. Deverá, por isso, haver grande incentivo do educador ao desenvolvimento do brincar, já que o processo depende da interação da criança com o meio e com o outro e do desenvolvimento da imaginação e da ludicidade.

EU: Muito bem... Na sua opinião qual o contributo do brincar para o desenvolvimento destas crianças?

Docente: Penso que o ato de brincar é essencial ao desenvolvimento destas crianças e devem ter mesmo “A área do brincar” e o educador deve ajudá-las a perceber como se utilizam os brinquedos, visto que não dão sentido aos brinquedos. Não sabem qual é o objetivo de

determinada brincadeira. O brincar tem um papel de grande importância no desenvolvimento destas crianças, pois através da brincadeira, refletem a sua forma de agir e de pensar, trazendo grandes benefícios tanto no seu desenvolvimento físico, como intelectual, afetivo e social. A brincadeira possibilita-lhes explorar o mundo de forma dinâmica, recriando as suas vivências por via do lúdico e desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, afetivas e motoras. É pela fantasia que revivem os seus momentos de alegria, trabalham os seus medos e angústias, assimilam valores, regras e costumes e criam uma relação com o outro. Precisam de ser ajudadas para isto acontecer, na minha opinião.

EU: Muito bem... De acordo com a sua experiência que tipo de brinquedos e materiais as crianças com desenvolvimento atípico habitualmente recorrem para brincar?

Docente: Relativamente aos brinquedos vou dar alguns exemplos: pista de comboios, carrinhos, legos, jogos com peças, jogos de encaixes, jogos com números, bolas, nenucos, etc... Materiais: Tablet, aguarelas, tintas, feijões, puzzles, canetas de feltro, etc, etc...

Estas crianças repetem, sucessivamente, determinadas brincadeiras. Envolvem-se em brincadeiras, maioritariamente, solitárias, isto já foi aqui dito. As crianças com espectro do autismo, manifestam uma maior dificuldade em se envolverem em brincadeiras de jogo simbólico. Apresentam comportamentos de brincadeira de natureza cognitiva de cariz exploratório e também comportamentos de natureza cognitiva de cariz funcional e alguns construtivo. Procuram sempre aquilo que é do seu interesse, como por exemplo, legos, mas não constroem. Fazem apenas torres, na vertical e depois derrubam-nas, ou focam-se nas rodas dos carrinhos, fazendo-as girar, constantemente, ou atiram repetidamente o carrinho contra a parede, para ouvirem o seu barulho, é assim.

Eu: Dada a sua experiência quais as semelhanças e diferenças que observa no seu dia a dia entre o brincar de crianças com e sem desenvolvimento atípico? Portanto acha que são brincadeiras semelhantes, que estas brincadeiras são diferentes, o que a professora acha?

Docente: Eu acho que as crianças sem desenvolvimento típico utilizam mais as brincadeiras dramáticas e recorrem mais aos pares (interações positivas com os outros). As competências de comunicação são importantes para o brincar social. As crianças com desenvolvimento atípico utilizam, frequentemente, a presença de objetos como apoio para o desenvolvimento da brincadeira.

EU: Pode falar um pouco sobre como costumam brincar as crianças com PEA e com AGD?

Docente: Gostam de brincar com bonecos (EXS: Homem aranha, nenucos...). Colocam-nos de pé, sentados, atiram-nos ao ar, deitam-nos...também gostam de brincar com legos, passando-os de uma caixa para a outra, fazem uma construção, sem sentido, na vertical e depois destroem tudo... Gostam de atirar as coisas e ouvir o barulho que fazem. Gostam de andar, no recreio, de triciclo ou trotinete, mas só travam com os pés, gostam de bolas saltitonas e, na sala, de ver vídeos, ouvir músicas, certas músicas, ou jogar jogos no tablet, isto são exemplos.

EU: Que tempo é atribuído a esta atividade em contexto pré-escolar?

Docente: Brinca de manhã e de tarde, na sala e no recreio. Na sala, antes ou depois de fazer as atividades. No recreio, das 11h às 11:30 e das 12:30 às 13:30.

Eu: Sempre em contexto de brincadeira, sempre em contexto lúdico?

Docente: Sim, normalmente.

EU: Quais são as brincadeiras e brinquedos preferidos da criança com PEA? E da criança com DA?

Docente: Jogos de mesa, **casinha**, tapete, no tapete estão inseridos os jogos de construção, garagem, quinta (animais), cavalete (**pintura**)... Eu penso que o que gostam mais é a casinha e a pintura.

EU: Quanto tempo costumam permanecer na mesma brincadeira e onde costumam brincar? Acha que são crianças que andam a saltitar de um lado para o outro, de umas brincadeiras para as outras?

Docente: Costumam brincar, quer na sala quer no recreio. Não permanecem muito tempo na mesma brincadeira. Saltam de brincadeira em brincadeira. No recreio, brincam cerca de 1h e 30 min, por dia. Na sala, depende um pouco dos trabalhos que estão a realizar. Normalmente, não ficam muito tempo numa tarefa.

Eu: Em relação às práticas pedagógicas da professora, que estratégias utiliza e como integra o brincar na sua prática pedagógica com estas crianças?

Docente: Há a necessidade de apoiar estas crianças nas brincadeiras, aquando da interação com pares e também quando brincam sozinhas. A nossa presença tem impacto na transição de um brincar não social para um brincar social. São importantes as estratégias de reformulação, expansão e modelação no aumento do brincar. É importante um perfil ativo, mas não diretivo no aumento do brincar das crianças com desenvolvimento atípico. O adulto deve ser um mediador. Dever estimular e despertar ideias, tanto com um cariz mais livre, como com um mais estruturado. Deve participar nas brincadeiras, não sempre, mas algumas vezes.

Eu: Dessas estratégias quais é que considera que são mais eficazes em crianças com desenvolvimento atípico? Porquê?

Docente: As estratégias referidas na questão anterior (estratégias de reformulação, expansão e modelação) serão, na minha opinião, as mais eficazes em crianças com desenvolvimento atípico, pois são estratégias que estimulam a criança e que trabalham mais as dificuldades das mesmas. Além do mais, devemos sempre pegar no interesse destes alunos e lançar atividades relacionadas com o brincar que vão ao encontro dos interesses deles, dos interesses deles.

Eu: Das crianças?

Docente: Sim...

EU: Em que contextos é que a professora promove o brincar?

Docente: O brincar deve ser valorizado, mesmo em contextos em que a rotina é muito estruturada e onde se privilegia a produção de trabalhos. O ambiente também deve estimular e não ser limitador do brincar, na minha opinião.

EU: Claro... Que relação estabelece entre o brincar e o desenvolvimento das crianças?

Docente: O brincar é uma forma da criança se expressar, assim como uma forma de se conhecer a si própria e ao meio ambiente. Enquanto brinca exprime-se livremente e retira prazer das experiências que realiza. As capacidades e aprendizagens que o brincar proporciona são variadas e possibilitam dotar as crianças de competências físicas, pessoais, relacionais, cognitivas e técnicas, tornando-as capazes de transformar o mundo que as rodeia com sentido crítico e positivo. Para uma criança com desenvolvimento atípico esta necessidade acresce e carece de mais atenção e importância, pois este também é considerado um recurso terapêutico, relacional, lúdico e com foco no investimento de todo o seu potencial de desenvolvimento. Na minha opinião, as crianças com desenvolvimento atípico, provavelmente, necessitam de mais atividades lúdicas no seu dia a dia, por necessitarem de muito mais estímulos para desenvolverem as suas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais.

Eu: Professora e para terminar só lhe queria perguntar se tem, se quer, acrescentar mais alguma coisa a esta entrevista que ache relevante?

Docente: Não eu penso que tentei ser o mais sucinta possível e penso que disse tudo.

Eu: exatamente muito obrigada, agradeço-lhe a sua disponibilidade

Docente: nada sempre às ordens.

Eu: obrigada, obrigada...

Anexo M. Transcrição da
entrevista docente de
educação especial F. -
Docente de criança com
AGD

| ' ' | | ' ' |

22/03/2023

Eu: Boa tarde professora F. agradeço a sua disponibilidade em colaborar no estudo e começava por lhe perguntar qual a sua opinião sobre a atividade de brincar na vida de uma criança?

Docente: Portanto, para mim como profissional de educação especial e como educadora de infância que já fui, é fundamental o brincar, eu diria até que a coisa mais importante na vida da criança é o brincar. É imprescindível a brincadeira na vida da criança para aprender tudo à sua volta, portanto é fundamental.

Eu: Pode me falar um pouco sobre o modo como as crianças com perturbação do espectro do autismo e com atraso global de desenvolvimento costumam brincar.

Docente: Uma criança com espectro de autismo... já trabalhei algumas vezes com crianças com esta problemática e, portanto, a forma como eu as vejo brincar muitas vezes é correndo de um lado para o outro, brincam com o seu próprio corpo, com as mãos, com um pedacinho do seu vestuário, portanto brincam essencialmente sozinhas, falam sozinhas, exploram as coisas sozinhas...

Eu: E em relação a uma criança que tenha um atraso global de desenvolvimento acha que esse brincar difere muito das outras crianças?

Docente: Poderá diferir um pouco se o atraso global de desenvolvimento for acentuado, poderá ter brincadeiras muito abaixo do seu nível devido a idade, poderá por exemplo ser uma criança que tem 3 anos e ainda gosta de brincar com brinquedos de bebé, poderá brincar com objetos que não são da sua idade visto que está a um nível muito abaixo do seu desenvolvimento. Há outras com um atraso de desenvolvimento menos acentuado que já se aproximam mais da brincadeira dos outros embora se note sempre a diferença, porque brincam de acordo com o seu desenvolvimento intelectual.

Eu: Na sua opinião qual o contributo do brincar para o desenvolvimento destas crianças com PEA e com AGD?

Docente: Portanto, para mim é fundamental o brincar na vida de uma criança, se não existir será uma lacuna muito grande. É através do brincar que se aprende.

Eu: De acordo com a sua experiência que tipo de brinquedos e materiais as crianças com PEA e com AGD habitualmente recorrem para brincar?

Docente: Pois lá está depende do grau em questão, mas normalmente sempre abaixo, eles brincam e gostam muito de manipuláveis, coisas que possam mexer com as próprias mãos, jogos de encaixe, puzzles muito simples... são sempre materiais que exigem muito a manipulação. Por exemplo essas crianças se estiverem a brincar na rua recorrem à areia, à terra e é deixar fazer isso. Brincar com água é muito importante para crianças que têm um atraso global de desenvolvimento ainda estão nessa fase sensorial de mexer, explorar tudo isso: terras, areias, água, pedrinhas tudo o que é mais básico.

Eu: Dada a sua experiência quais as semelhanças e diferenças que observa no seu dia a dia entre o brincar de crianças com e sem desenvolvimento atípico?

Docente: É aquilo que já foi dito, que efetivamente uma criança quando está desenvolvida ao nível da sua idade tem um brincar de acordo com essa idade, porque se tem 6 anos portanto é uma criança que brinca socialmente bem integrada, brinca com os outros, consegue partilhar, repartir, esperar a sua vez... Uma criança que tem um desenvolvimento intelectual abaixo da sua faixa etária isso ainda não é capaz.

Portanto a diferença está aí, a criança ainda não ser capaz de respeitar certas coisas que lhe pertence, que deveria conseguir na idade que tem, mas que na realidade não tem porque não está desenvolvida.

Eu: Pode falar um pouco como costumam brincar as crianças com PEA e com AGD, que esse tipo de brincadeiras é que eles desempenham?

Docente: As crianças com espectro do autismo têm sempre uma característica o não haver relação com outro, enquanto uma criança que tem um desenvolvimento abaixo do seu nível de idade, um desenvolvimento intelectual abaixo, brinca realmente com uma brincadeira mais infantil, menos elaborada, mas relaciona-se com os outros enquanto autismo raramente se relaciona.

Eu: Que tempo é atribuído a esta atividade em contexto pré-escolar?

Docente: Eu para mim quando fui educadora o brincar era sempre, durante o tempo todo exceto quando havia uma proposta de atividade dirigida para o grupo, mas eu deixava brincar sempre. O Jardim de Infância para mim é brincadeira.

Eu: Quais são as brincadeiras e brinquedos preferidos da criança com espectro do autismo e da criança com atraso global de desenvolvimento?

Docente: o autismo gosta muito de objetos que rolem, ouvir barulhinhos, ver mexer, ver rolar, mas depende de cada criança porque as crianças com autismo muitas vezes têm fixações, cada um tem a sua fixação depende do seu gosto da sua da sua personalidade, mas muito gostam muito de rodar. Com atraso global de desenvolvimento normalmente são crianças com desenvolvimento intelectual abaixo normalmente gostam muito mais de coisas práticas do que estar a fazer um jogo, gostam muito mais de brincar na casinha das bonecas, na rua a brincar com a areia com a terra a encher e vazar, precisam de explorar a situação.

Eu: Quanto tempo costumam permanecer na mesma brincadeira e onde é que costumam brincar?

Docente: O autismo permanece, se a gente o deixar, o dia todo, a outra criança com desenvolvimento a baixo da sua faixa etária depende da atividade... também podem ficar muito tempo se os deixássemos ficar na casinha das bonecas poderiam ficar o tempo todo se não fossem solicitados para mais nada, porque eles precisam muito de mexer, aprender coisas que ainda não adquiriram.

Eu: E na sua opinião eles têm algum espaço preferido, um espaço interior ou um espaço exterior?

Docente: Penso que sim. Essas crianças com desenvolvimento intelectual abaixo da sua faixa etária preferem realmente este tipo de coisas gostam muito mais de estar numa casinha de bonecas, a fazer jogos de encaixe, jogos manipuláveis com as mãos, a área dos jogos, a área da casinha, gostam muito de brincar na rua, andar de triciclo, desse tipo de coisas. Os autistas às vezes nem se importam do sítio onde estão, estão focados neles e na brincadeira e por isso tanto é lá fora como é cá dentro, portanto eles estão no seu mundo.

Eu acho que os autistas profundos não fazem grande diferença do meio, agora os outros autistas... se falarmos de um espectro do autismo já é diferente, já fazem outro tipo de coisas, não se relacionam muito com o outro mas já fazem uma atividade. Há crianças que gostam muito de puzzles, ver livros.... Tive uma criança autista que tinha uma fixação por livros de dinossauros, ele queria saber tudo, tudo, tudo e sabia e passava tempos e tempos a ver os livros, a desfolhar, a ver, a querer saber, perguntar...

Eu: Como é que a professora integra o brincar na sua prática pedagógica com este tipo de crianças?

Docente: Eu facilito muita brincadeira, eu deixe-os a brincar e proporciono muita brincadeira. Claro que também tem de haver atividades dirigidas mesmo para este tipo de crianças, tanto para um como para outro, mas essencialmente deixar brincar porque o Jardim de infância é mesmo para brincar. Tem que se trabalhar atividades dirigidas só que para mim não é o mais importante visto que a criança está atrasada no seu desenvolvimento, tem que se deixar brincar porque só brincando é que aprende.

Eu: E dessas estratégias que utiliza quais é que considera que são mais eficazes com este tipo de crianças?

Docente: Pois aí temos de conhecer cada um e ver qual é a área mais deficitária. Quando há um atraso global de desenvolvimento há sempre uma área que está ali muito mais fragilizado, se efetivamente é aquela área temos que trabalhar deixar brincar em atividades nessa área livremente e proporcionarmos nós atividades onde há maior lacuna.

Eu: E neste caso em que contexto é que promove o brincar?

Docente: Em todas as alturas. Como digo penso que o maior tempo deve ser o brincar e depois um bocadinho de uma atividade, embora no Jardim de infância para mim é tudo lúdico, tudo tem que ser como brincadeira, depois claro nós faremos a exigência que acharmos necessário, mas é tudo introduzido de uma forma lúdica, uma história, uma atividade. Propor sempre de forma que os cativa e não algo estanque como depois passará a ser um no próximo nível de escolaridade, no primeiro ciclo.

Eu: Sendo assim na sua prática pedagógica que relação estabelece entre o brincar e o desenvolvimento das crianças?

Docente: Estão a par um do outro!

Eu: Professora F. agradeço a sua colaboração, não sei se quer acrescentar mais alguma coisa que não lhe tenha sido questionada e que ache relevante para este estudo...

Docente: Não... penso que do que me estou a lembrar agora e visto que também já há algum tempo não estou diretamente ligada com o pré-escolar, estou a dar apoio a crianças no primeiro ciclo e infelizmente o primeiro ciclo não é dessa forma, não se dá tanta importância à brincadeira já estou um pouco mais afastada desta realidade, mas portanto, penso que devo ter falado tudo mais ou menos do que penso acerca disto.

Eu: Muito obrigada pela sua ajuda.

Anexo N. Fase I - PEA - Análise de
conteúdo das observações brincadeira
livre

| ' ' | | ' ' |

Bloco / Tema	categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Frequência	
Características das interações estabelecidas com outros	Afasta-se do colega/adulto	Larga o adulto	J.M sai da sala de atividades de mão dada com uma assistente operacional, larga a mão do adulto	2	
		Afasta-se do colega	ele contorna as crianças afasta-se	3	
Retrato dos materiais e brinquedos usados	Material estruturado: veículo	Triciclo	vai buscar um triciclo	1	
Modo como interage com os brinquedos / materiais	Explora funcionalmente o material estruturado	Desloca-se no triciclo	dirige-se até ao escorrega de triciclo	1	
			Volta novamente para ao pé da árvore de triciclo,	1	
		Anda de triciclo à volta da árvore	senta-se no triciclo, e pedala à volta de um tronco de árvore situado no recreio, sempre no mesmo sentido e sem parar.	5	
			de um lado para o outro com triciclo em círculos		
			anda em círculos à volta da árvore.		
			J.M. continua a andar de triciclo em círculos à volta da árvore		
a andar no triciclo, dá aos pedais					
Natureza da comunicação	Comunicação não-verbal	Vocaliza sem aparente intenção comunicativa	Ao mesmo tempo com a boca faz barulho: “hum, hum, hum...” “	3	
			sempre a fazer barulho com a boca.		

estabelecida com os outros			continua a fazer um barulho com a boca.		
Comportamentos de não brincadeira	Estereotipias motoras	Saltita	O J.M. saltita durante alguns segundos	1	
		Balança o corpo	e começa a balançar o corpo para a frente e para trás	1	
	Vagueia pelo recreio	Fica parado	Para enquanto está sentado no triciclo.	1	
		Desloca-se pelo recreio sem propósito claro	O J.M. anda sozinho	2	
Continua sozinho					

Anexo 0. Fase I - PEA - Análise de
conteúdo das observações kit caixa
de areia

| ' ' | | ' ' |

Bloco / Tema	categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Frequência		
Características das interações estabelecidas com outros	Ausência de interação com pares	Retira a areia para o chão	Os meninos põem a areia dentro da caixa e ele com os pés atira para o chão.	1		
			O J.M. atirar areia para fora da caixa e os meninos põem dentro da caixa	2		
Retrato dos materiais e brinquedos usados	Material não estruturado de fim aberto: Elementos naturais	Areia/Caixa com areia	tem 2 caixas uma com areia seca e outra com areia molhada	1		
	Material estruturado: brinquedos simples	Ancinho	Alguns brinquedos como: ancinho,	1		
		Escorredor/Passador	Passador, escorredor	1		
	Material não estruturado de fim aberto: objetos	Vaso	vaso,	1		
		Pinça	pinça	1		
		Luva de plástico	e luva	1		
			O J.M. continua a atirar a areia da caixa para o chão		6	
			Do nada, com os pés empurra a areia para fora da caixa.			
			Sentado em cima da caixa tira pedacinhos de areia para fora da caixa, tenta colocá-lo em cima da pega da caixa			
	depois começa a espalhar a areia pelo chão empurra a areia com os pés e com as mãos					

			<p>com as 2 mãos apanha a areia que está no chão e começa a pô-la também dentro da caixa de areia.</p> <p>A assistente operacional enche o vaso com areia que está espalhada no chão, dá-lhe para a mão e ele vira a areia para dentro da caixa</p>		
Modo como interage com os brinquedos / materiais	Experiência o material não estruturado de fim aberto com o corpo	Mistura a areia seca com a areia molhada	apanha areia com as 2 mãos mexe na areia, mistura a areia seca com a areia molhada	6	
			misturar a areia molhada e a areia seca.		
			a misturar as areias e a mexer com as 2 mãos.		
			J.M. pega na caixa com areia molhada e virá para a caixa com areia seca		
			começa a misturar as 2 areias		
			começa a amassar a areia molhada e a misturá-las.		
	Enfia-se dentro da caixa	Sentado em cima da caixa tira pedacinhos de areia para fora da caixa	6		
		O J.M. continua sentado dentro da caixa e não quer sair.			
		M. continua na caixa a virar-se de um lado para o outro sempre dentro da caixa.			

			Vira o seu corpo de um lado para o outro, nunca saindo de dentro da caixa		
			chão e a balançar-se dentro da caixa		
			O J.M. agita-se e continua descalço dentro da caixa		
Comportamento de não brincadeira	Estereotipias motoras	Balança o corpo	J. M. continua na caixa a virar-se de um lado para o outro sempre dentro da caixa.	1	
Natureza da comunicação estabelecida com os outros	Comunicação não-verbal	Vocaliza sem aparente intenção comunicativa	O J.M. agita as mãos e as pernas e grita: -“Naaaaa...”	1	

Anexo P. Fase II - PEA - Análise de
conteúdo das observações brincadeira
livre e brincadeira com Kit (caixa
com areia)

| ' ' | | ' ' |

Bloco / Tema	categoria	Subcategoria	Frequência		Frequência		Frequência total	
			Brincadeira livre		Brincadeira areia			
			1ª obs.	2ª obs.	3ª obs.	4ª obs.	N=	%
Características das interações estabelecidas com os pares	Ausência de interação com pares	Comportamento de observador	1	3	0	0	4	5,4%
		Retira a areia para o chão	0	0	0	2	2	2,7%
		Evita contacto com outros	0	0	1	0	1	1,3%
	Apresenta comportamentos pouco adequados	Atira areia aos colegas	0	0	0	2	2	2,7%
		Empurra/puxa os outros	0	0	1	0	1	1,3%
	Afasta-se do colega/ adulto	Afasta-se do colega	0	0	3	0	3	4,0%
		Larga o adulto	1	0	0	0	1	1,3%
			Subtotal:	2	3	5	4	14
Retrato dos materiais e brinquedos usados	Material estruturado: veículo	Trotinete	0	1	0	0	1	1,3%
		Triciclo	1	0	0	0	1	1,3%
	Material estruturado: brinquedos simples	Ancinho	0	0	1	0	1	1,3%
		Escorredor / passador	0	0	1	0	1	1,3%
	Material não estruturado de fim aberto: Elementos naturais	Areia/Caixa com areia	0	0	1	1	2	2,7%

	Material não estruturado de fim aberto: objetos	Batedor de claras	0	0	1	0	1	1,3%
		Pinça	0	0	1	0	1	1,3%
		Jarro/Copo/Vaso	0	0	1	0	1	1,3%
		Luva de plástico	0	0	1	0	1	1,3%
		Subtotal:	1	1	7	1	10	13,5%
Modo como interage com os brinquedos / materiais	Explora funcionalmente o material estruturado	Anda de triciclo à volta da árvore	5	0	0	0	5	6,7%
		Desloca-se na trotinete	0	2	0	0	2	2,7%
		Senta-se na trotinete	0	2	0	0	2	2,7%
		Faz cavalinho com a trotinete	0	2	0	0	2	2,7%
		Caí da trotinete	0	1	0	0	1	1,3%
		Desloca-se no triciclo	1	0	0	0	1	1,3%
	Experiência o material não estruturado de fim aberto com o corpo	Enfia-se dentro da caixa	0	0	4	6	10	13,5%
		Enche e despeja a caixa de areia	0	0	2	6	8	10,8%
		Mistura a areia seca com a areia molhada	0	0	0	6	6	8,1%
		Subtotal:	6	7	6	18	37	50,0%

Natureza da comunicação estabelecida com os outros	Comunicação não-verbal	Vocaliza sem aparente intenção comunicativa	3	2	1	1	7	9,4%
		Subtotal:	3	2	1	1	7	9,4%
Comportamento de não brincadeira	Estereotipias motoras	Balança o corpo	2	0	0	0	2	2,7%
	Vagueia pelo recreio	Fica parado	1	1	0	0	2	2,7%
		Desloca-se pelo recreio sem propósito claro	2	0	0	0	2	2,7%
		Subtotal:	5	1	0	0	6	8,1%
		Total global:	17	14	19	24	74	100%

Anexo Q. Fase III - PEA - Síntese da
análise de conteúdo das observações
brincadeira livre e caixa com areia

| ' ' ' | ' ' ' |

Bloco / Tema	Categoria	Frequência									
		Brinq. livre			Subtotal	Brinq. Areia			Subtotal	Total	
		D.	Die	JM		D.	Die	JM		N=	%
Características das interações estabelecidas com os outros	Observa e/ou aproxima-se de outros	4	6	4	14	5	4	1	10	24	8,6%
	Apresenta comportamentos pouco adequados	5	8	0	13	4	3	3	10	23	8,2%
	Imita comportamentos	4	3	0	7	2	0	0	2	9	3,2%
	Brinca com colegas de sexo diferente	4	1	0	5	0	0	0	0	5	1,7%
Subtotais:		17	18	4	39	11	7	4	22	61	21,8%
Modo como interage com os brinquedos/ materiais	Experiência o material não estruturado de fim aberto com o corpo	3	0	0	3	14	10	24	48	51	18,2%
	Explora funcionalmente o material estruturado	9	6	13	28	4	0	0	4	32	11,4%
	Utilização de material estruturado para explorar elementos naturais	0	0	0	0	4	6	0	10	22	7,8%
	Utilização de material não estruturado de fim aberto para explorar elementos naturais	0	0	0	0	4	3	0	7	7	2,5%
Subtotais:		12	6	13	31	26	19	24	69	100	35,8%

Comportamentos de não brincadeira	Vagueia pelo recreio	2	7	4	13	14	15	0	29	42	15,0%
	Aproxima-se e afasta-se de materiais/brinquedos	1	1	0	2	4	0	0	4	6	2,1%
	Estereotipias motoras	0	0	2	2	0	0	0	0	2	0,7%
Subtotais:		3	8	6	17	18	15	0	33	50	17,9%
Natureza da comunicação estabelecida com os outros	Comunicação não-verbal	0	3	5	8	2	5	2	9	17	6,0%
	Ausência de resposta e de interação	2	2	4	8	0	0	1	1	9	3,2%
	Vocaliza sem aparente intenção comunicativa	0	0	5	5	0	0	2	2	7	2,5%
Subtotais:		2	5	14	21	2	5	5	12	33	11,8%
Retrato dos materiais e brinquedos usados	Material estruturado: Brinquedos simples	3	6	0	9	1	0	2	3	12	4,3%
	Material não estruturado de fim aberto: objetos	0	0	0	0	3	3	4	10	10	3,5%
	Material não estruturado de fim aberto: elementos naturais	3	1	0	4	2	1	2	5	9	3,2%
	Material estruturado: Equipamentos	2	0	0	2	0	0	0	0	2	0,7%
	Material estruturado: veículo	0	0	2	2	0	0	0	0	2	0,7%
	Subtotais:		8	7	2	17	6	4	8	18	35

	Totais globais:	42	44	39	125	63	50	41	154	279	100%
--	-----------------	----	----	----	------------	----	----	----	------------	-----	------

Anexo R. Fase I - AGD - Análise de
conteúdo das observações brincadeira
livre

| ' ' | | ' ' |

Bloco / Tema	categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Frequência	
Características das interações estabelecidas com os pares	Brinca com colegas de sexo diferentes	Meninos	O G. está no recreio exterior com mais 3 rapazes,	1	
	Apresenta comportamentos pouco adequados	Tenta tirar o brinquedo aos colegas	O G. tenta tirar a bola aos colegas que estão a jogar com ele,	1	
		Empurra	empurra-os	1	
	Afasta-se/ Suspende o que está a fazer	Retira-se do jogo	saí do jogo e encosta-se a uma parede	1	
		Fica parado	G. fica parado.	1	
	Observa e/ou aproxima-se de outros	Olha para os colegas	e olha para os colegas	2	
			O G. olha para os colegas a jogarem com a bola		
Aproxima-se dos colegas	aproxima-se dos colegas	1			
Retrato dos materiais e brinquedos usados	Material estruturado: Brinquedos	Bola	a jogar à bola num espaço polivalente	1	
Modo como interage com os	Explora funcionalmente o material estruturado: Brinquedos	Chuta a bola	, dão chutos na bola e tentam enfiar a bola na baliza.	1	
			O G. chuta a bola com muita força	2	

brinquedos / materiais			O G. chuta a bola para o ar		
		Corre atrás da bola	corre atrás da bola.	2	
			G. continua a correr atrás da bola.		
Atributos da comunicação estabelecida com os outros	Dá instruções, faz pedidos e comentários verbais	Pede a bola usando a fala	diz: “dá-me a bola, dá-me a bola”.	1	
	Manifesta a sua opinião verbalmente	Expressa oralmente a sua vontade	diz “Eu não quero jogar”.	1	

Anexo S. Fase I - AGD - Análise de
conteúdo das observações brincadeira
com kit (caixa com areia)

| ' ' | | ' ' |

Bloco / Tema	categoria	Subcategoria	Unidade de registo	Frequência	
Características das interações estabelecidas com os outros	Brinca com colegas de sexo diferente	Menino	Um menino 1ºciclo.	1	
		Menina	uma menina do 1º	1	
	Observa e/ou aproxima-se de outros	Olha para os colegas	olha para a menina	2	
			Olha para os seus colegas que estão a brincar, ao pé dele		
	Aceita manifestação de afeto e partilha materiais	Explora a areia com outro	a brincar com a areia que está caída no chão com um menino .	1	
	Apresenta comportamentos pouco adequados	Atira-se para o chão	Logo em seguida desmancha a forma e atira-se para o chão	3	
Atira-se novamente para o chão					
a atira- se para trás agitando os pés e os braços					
	Afasta-se da/o colega	A menina brinca com a caixa de areia e o G. afasta-se	1		
Retrato dos materiais e brinquedos usados	Material não estruturado de fim aberto: Elementos naturais	Areia/Caixa com areia	areia molhada que está dentro de uma caixa	1	
		Água	cheia de água	1	

		Conchas	três conchinhas	1	
	Material estruturado: Brinquedos simples	Ancinho	um ancinho	1	
		Escorredor	um escorredor	1	
	Material estruturado de fim aberto: objetos	Pinça	uma pinça	1	
		Vaso	um vaso pequeno	1	
		Luva de plástico	uma luva de plástico	1	
		Jarro/Regador/copo de plástico	pega novamente no regador	1	
	Modo como interage com os brinquedos / materiais	Utilização de material não estruturado de fim aberto para explorar elementos naturais	Explora com a pinça os elementos naturais	Ele pega na pinça e começa a separar as conchinhas da areia e a pôr dentro da água	2
		Explora a areia com um vaso	O G. põe a areia dentro do vaso e tenta fazer uma forma	16	
			enche um vaso com areia molhada		
			G. enche o vaso com areia		
			O G. enche o vaso com força		
			tenta com o vaso apanhar mais areia.		
			Arrasta o vaso dentro da caixa		

			começa novamente a encher o vaso com as mãos.		
			Levanta-se e carrega com força no vaso,		
			dá murros em cima do vaso		
			bate com a mão com força no vaso		
			bate no vaso para a areia sair.		
			Bate com força com o vaso na areia		
			o G. vira o vaso e bate-lhe com força		
			levanta o vaso		
			O G. levanta o vaso devagar		
			pega no vaso e deixa cair na caixa		
		Explora a caixa de plástico com duas pegas	coloca dentro da caixa,	2	
			G. olha para a caixa		
		Utiliza o regador para por água.	com um regador põe mais água na areia,	2	
			pega novamente no regador		
	Utilização de material estruturado para explorar elementos naturais	Utiliza o ancinho	põe o ancinho dentro da caixa	2	
			Depois pega no ancinho		
		Explora o saco com brinquedos	e dirige-se ao meu saco com brinquedos diversos e areia	2	

			tentando abri o meu saco		
		Faz uma figura com a areia	fica uma forma em areia molhada	1	
	Explora o material não estruturado de fim aberto com o corpo	Explora a areia e as conchas com as mãos	O G. brinca com a areia molhada	9	
			desmancha a forma feita com areia,		
			com areia cheia de água		
			mexe na areia		
			com areia molhada		
			apanha a areia que está caída no chão		
			com as mãos espalha a areia que está em cima da relva,		
			começa a espalhar a areia		
		e conchinhas			
	Explora areia e a água	põe mais água na areia,	2		
		deita mais água na areia			
Natureza da comunicação estabelecida com os outros	Comunicação verbal	Faz perguntas	diz:” -Ai, ai, quem é que pôs isto aqui...”	2	
			Pergunta:”-O que está aí...		
		Nomeia os materiais	o G.diz:”isto é areia e àgua...”.	1	

	Produz onomatopeias sem intenção comunicativa	Faz onomatopeias	faz sons: "vuuu...vuuu..."	3	
			grita: - "iiiaaaa"		
			diz: "Pau...Pau"		
Atributos da comunicação do adulto observador	Comunica verbalmente	Dirige palavras de incentivo	eu digo-lhe: "Boa, agora podes fazer mais, faz como se fosse um castelo..."	2	
			Eu digo-lhe: " -Boa, agora enche ainda mais, tenta encher todo." o		
	Impõe limites verbalmente		Eu digo-lhe - "já chega, já chega de água.	2	
			Acho que já tem muita água o que é que tu vais fazer?".		

Anexo T. Fase II - AGD - Síntese da
análise de conteúdo das observações
brincadeira livre e brincadeira com
Kit (caixa com areia)

| ' ' | | ' ' |

Bloco / Tema	categoria	Subcategoria	Frequência					
			Frequência Brincadeira livre		Frequência Brincadeira areia		Frequência total	
			Obs.1	Obs.2	Obs.3	Obs.4	N=	%
Características das interações estabelecidas com os outros	Brinca com colegas de sexo diferente	Meninos	1	1	1	1	4	2,3%
		Meninas			1	1	2	1,2%
	Apresenta comportamentos pouco adequados	Tenta tirar o brinquedo aos colegas	1	4	3		8	4,6%
		Empurra/puxa os outros	1		3		4	2,3%
		Atira-se para o chão				3	3	1,7%
		Atira areia aos colegas			1		1	0,6%
	Afasta-se do colega/ adulto	Afasta-se dos colegas		2		1	3	1,7%
		Retira-se do jogo	1			1	2	1,2%
		Fica parado	1	1			2	1,2%
		Para o que está a fazer		1			1	0,6%
	Observa e /ou aproxima-se de outros	Olha para os colegas	2	1	2	2	7	4,0%
		Aproxima-se dos colegas	1	1		2	4	2,3%

	Aceita manifestação de afeto e/ou partilha materiais	Explora a areia com outra criança				1	1	0,6%
Subtotal:			8	11	11	12	42	24,2%
Retrato dos materiais e brinquedos usados	Material estruturado: Brinquedos simples	Bola	1				1	0,6%
		Esfera pequena		1			1	0,6%
		Ancinho			1	1	2	1,2%
		Escorredor/Passador			1	1	2	1,2%
	Material não estruturado de fim aberto: Elementos naturais	Areia/Caixa com areia			2	1	3	1,7%
		Conchas/Búzios				1	1	0,6%
		Água				1	1	0,6%
	Material não estruturado de fim aberto: objetos	Pinça			1	1	2	1,2%
		Vaso pequeno			1	1	2	1,2%
		Luva de plástico			1		1	0,6%
		Jarro/regador/Copo de plástico				1	1	0,6%
	Subtotal:			1	1	7	8	17
Modo como interage com os	Explora funcionalmente o material estruturado	Chuta a bola	3				3	1,7%
		Corre atrás da bola	2				2	1,2%

brinquedos / materiais		Explora o saco com brinquedos				2	2	1,2%
	Utilização de material estruturado para explorar elementos naturais	Utiliza o ancinho para mexer na areia			1	2	3	1,7%
		Utiliza o regador para por água				2	2	1,2%
		Enche objetos com areia			2		2	1,2%
		Coloca areia no escorredor			1		1	0,6%
	Utilização de material não estruturado de fim aberto para explorar elementos naturais	Explora a areia com um vaso			7	16	23	13,2%
		Bate com força no objeto para a areia sair				8	8	4,6%
		Explora com a pinça os elementos naturais			4	1	5	2,9%
		Levanta o objeto com cuidado				2	2	1,2%
		Explora a areia com a luva				1	1	0,6%
		Deixa cair o objeto				1	1	0,6%
		Explora a caixa de plástico com duas pegas				2	2	1,2%

		Faz uma figura com areia molhada				1	1	0,6%
	Experiência o material não estruturado de fim aberto com o corpo	Explora a areia e as conchas com as mãos.	1	2	9	9	21	12,1%
		Explora a areia e a água				2	2	1,2%
		Observa a areia		2	2		4	2,3%
		Subtotal:	6	4	26	49	85	49,1%
Comportamentos de não brincadeira	Aproxima-se e afasta-se de materiais/brinquedos	Levanta-se para ir buscar outros brinquedos			1		1	0,6%
		Afasta-se dos brinquedos			1		1	0,6%
		Subtotal:			2		2	1,2%
Natureza da comunicação estabelecida com os outros		Diz aos colegas para esperarem pela vez		2	2		4	2,3%
	Dá instruções, faz pedidos e comentários verbais	Pede os brinquedos	1	1			2	1,2%
		Comenta o que está a fazer		1	1		2	1,2%
	Manifesta a sua opinião e emoções verbalmente	Expressa oralmente a sua vontade	1	3	3		7	4,0%
		Expressa as suas emoções		1	1		2	1,2%
	Questiona e nomeia o que está a usar	Faz perguntas				2	2	1,2%
		Nomeia os materiais				1	1	0,6%
	Produz onomatopeias sem intenção comunicativa	Faz onomatopeias				3	3	1,7%

		Subtotal:	2	8	7	6	23	13,3%
Atributos da comunicação do adulto observador	Comunica verbalmente	Dirige palavras de incentivo				2	2	1,2%
		Impõe limites verbalmente				2	2	1,2%
		Subtotal:				4	4	2,3%
		Total global:	17	24	53	79	173	100%

Anexo U. Fase III - AGD - Síntese da
análise de conteúdo brincadeira
livre e brincadeira com kit (caixa
com areia)

| ' ' | | ' ' |

Bloco / Tema	Categoria	Frequência									
		Brinq. livre			Subtotal	Brinq. Areia			Subtotal	Total	
		M	G	L		M	G	L		N=	%
Características das interações estabelecidas com os outros	Observa e/ou aproxima-se de outros	1	5	4	10	4	6	3	13	23	5,5%
	Brinca com colegas de sexo diferente	3	2	3	8	2	4	3	9	17	4,0%
	Apresenta comportamentos pouco adequados	0	6	0	6	0	10	0	10	16	3,8%
	Aceita manifestação de afeto e/ou partilha materiais	1	0	4	5	4	1	2	7	12	2,8%
	Afasta-se do colega/adulto	0	6	2	8	0	2	0	2	10	2,3%
	Participa na brincadeira de outros	5	0	0	5	0	0	0	0	5	1,1%
	Imita comportamentos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
	Subtotal:	10	19	13	42	10	23	8	41	83	19,9%
Modo como interage com os brinquedos/ materiais	Experiência o material não estruturado de fim aberto com o corpo	0	3	9	12	13	22	18	53	65	15,5%
	Utilização de material estruturado para explorar elementos naturais	0	0	17	17	28	6	4	38	55	13,1%

	Utilização de material não estruturado de fim aberto para explorar elementos naturais	0	0	0	0	5	43	0	48	48	11,5%
	Explora funcionalmente o material estruturado	0	5	6	11	24	2	6	32	43	10,3%
	Subtotal:	0	8	32	40	70	73	28	171	211	50,5%
Comportamentos de não brincadeira	Vagueia pelo recreio	0	0	2	2	0	0	0	0	2	0,4%
	Aproxima-se e afasta-se de materiais/brinquedos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
	Estereotipias motoras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
	Subtotal:	0	0	2	2	0	0	0	0	2	0,4%
Natureza da comunicação estabelecida com os outros	Comunicação não-verbal	17	0	0	17	6	0	0	6	23	5,5%
	Manifesta a sua opinião e emoções verbalmente	0	5	5	10	0	4	4	8	18	4,3%
	Dá instruções, faz pedidos e comentários verbais	0	5	1	6	2	3	1	6	12	2,8%
	Questiona e nomeia o que está a usar	0	0	0	0	0	3	3	6	6	1,4%

	Produz onomatopeias sem intenção comunicativa	0	0	0	0	0	3	3	6	6	1,4%
	Interage verbalmente	0	0	3	3	0	0	1	1	4	0,9%
	Vocaliza sem aparente intenção comunicativa	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
	Ausência de resposta e de interação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0%
	Subtotal:	17	10	9	36	8	13	12	33	69	16,5%
Retrato dos materiais e brinquedos usados	Material não estruturado de fim aberto: objetos	0	3	1	4	4	3	10	17	21	5,0%
	Material não estruturado de fim aberto: elementos naturais	0	0	0	0	5	5	3	13	13	3,1%
	Material estruturado: Brinquedos simples	0	2	2	4	1	4	2	7	11	2,6%
	Material estruturado: Equipamentos	5	0	1	6	0	0	0	0	6	1,4%
	Material estruturado: veículo	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0,2%
	Subtotal:	5	5	5	15	10	12	15	37	52	12,4%
Total global:		32	42	61	135	98	121	63	282	417	100%

Anexo V. Fase I - PEA -
Análise de conteúdo das
entrevistas das mães

| ' ' | | ' ' |

Unidades de registo	Indicadores	Freq.
“ele não procura”	Não procura o outro para brincar	2
“É aleatório”		
“quando ela vem cá a casa ele pede para ela pôr o capacete”	Anda atrás da prima para por o capacete para ir andar de bicicleta	5
“anda atrás dela”		
“não se cala”		
“depois estão naquela repetição”		
“ele obriga a pôr o capacete para ela ir andar de bicicleta, procura-a nesse sentido”		
“ele não interage”	Não interage com o outro	1
“ele até pode ter vários brinquedos e é capaz de fazer a primeira vez, mas depois não procura não é uma atividade recorrente”	Não se interessa por brincar com brinquedos	1
“O J. M. ainda não sabe dar o devido efeito a brincadeira”	O J.M. não dá intencionalidade ao brincar	4
“ele não sabe brincar”		
“acho que ele não dá a devida função ainda”		
“por imitação mas sem conseguir perceber isso.”		
“Com o pai por exemplo está sempre a chamar o pai para brincar”	Procura a companhia de um adulto para brincar	1
“ele é muito bruto”	O J.M. tem muita força	3
“porque ele tem muita força”		
“faz aqueles movimentos e depois aqui a questão é a força”		
“depois começa com os movimentos repetitivos”	O J.M. tem movimentos repetitivos quando está excitado	3
“tem muito aquela parte da repetição”		
“ele fica muito excitado”		
“não fala”	Não usa a fala para comunicar, grita	2
“ então grita”		

“já conseguimos perceber quando ele está aflito”	Grita quando está aflito ou lhe fazem algo que não gosta	3
“por exemplo se o pai o levantar de repente ele não gosta começa a gritar”		
“Ui sim, grita imenso, chora”		
“depois entra na birra dele “	Faz muitas birras	3
“insiste, insiste, insiste”		
“claro que tem as birras dele”		
“Muito importante”	Considero que é muito importante as crianças brincarem	1
“Com o pai por exemplo está sempre a chamar o pai para brincar”	Gosta de participar em brincadeiras motoras com o pai	4
“andar ao colo”		
“às cavalitas”		
“pendurado”		

<p>“ele brinca um bocadinho com isto, brinca um bocadinho com aquilo,”</p>	<p>Não consegue permanecer muito tempo na mesma brincadeira ou com o mesmo brinquedo</p>	<p>9</p>
<p>“não existe uma coisa que ele passe imenso tempo de volta a brincar.”</p>		
<p>“não existe nada que ele esteja imenso tempo ocupado”</p>		
<p>ainda há bocadinho foi buscar a bicicleta andou um bocadinho e deixou a bicicleta,</p>		
<p>depois vai buscar a trotinete</p>		
<p>depois vai buscar o carrinho pronto</p>		
<p>buscar a trotinete nova que chegou, estivemos a andar depois voltou para cima, veio buscar a bicicleta deixou a trotinete lá em baixo</p>		
<p>“depois deixou a bicicleta no meio da rua e veio buscar o carrinho,”</p>		
<p>“depois entretanto já estava farto de andar para cima e para baixo”</p>		
<p>“e começou a fazer depois estava a ficar chateado por aquilo não é de encaixe e de sobrepôr e aquilo depois não fica direito, fez aquilo 2 vezes eu digo vamos fazer e ele empurra logo.”</p>	<p>Revela frustração perante situações de brincadeira que não correm como desejado</p>	<p>3</p>
<p>“depois aquilo cai e ele fica frustrado grita”</p>		
<p>“ele não consegue perceber que não dá e volta a tentar e depois aquilo cai outra vez ele chora e pronto sempre neste limbo”</p>		
<p>“J. M. vamos já chega a mãe não consegue fazer não dá tu não consegues” aí é muito difícil ele conseguir entender que não dá, não funciona.”</p>	<p>Revela dificuldade em compreender porque algo não funciona como deseja</p>	<p>1</p>
<p>“mas a nível de brincar aqui em casa”</p>	<p>Brinca dentro de casa</p>	<p>1</p>
<p>“ele está sempre a mandar os bonecos pelas escadas abaixo”</p>	<p>Atira os brinquedos pelas escadas abaixo</p>	<p>2</p>
<p>“fazer legos em casa não faz, pega neles também e manda os pelas escadas abaixo.”</p>		

“aquele barulho “ta ta ta tum” está sempre a ouvir isto”	Gosta de ouvir o barulho dos brinquedos a cair	1
“mas é uma coisa muito tipo 3/4 minutos depois passa a outra atividade”	Permanece na atividade entre 3/4 minutos	1
“ele passa muito tempo na rua quando está bom tempo.”	Gosta muito de estar no pátio da casa	3
“Ele gosta muito de estar na rua”		
“nós temos um pátio onde tem um baloiço também e ele gosta de estar ali na rua,”		
“tablet que é o brinquedo preferido dele”	O brinquedo preferido é o Tablet com o qual vê muitos vídeos	5
“entretanto já sabe marcar o código do tablet”		
“senta-se e marca o código”		
ele vê muitos vídeos		
“e aí está ele ali virado com o rabo para o ar com aquelas coisas dele a ver vídeos”		
“é o que o entretém mais, mantem-no sossegado”	O Tablet é o brinquedo que mais o entretém e acalma	1
“põe-se a ver a TVI ficção”	Gosta de ver alguns programas na televisão	4
“o bando dos 4”		
“os Morangos com Açúcar”		
“o Prédio do Vasco”		
“mas ele vê um bocadinho põe para trás e depois vê outra vez aquela parte não está a ver um episódio todo ou uns bonecos,”	Não consegue ver um programa de televisão do princípio ao fim, vê um bocadinho e depois repete essa visualização	3
” não é uma coisa consecutiva”		
ele não, ele não fica a ver, não fica na mesma função.		
“gosta imenso de andar de bicicleta”	Gosta muito de andar com a bicicleta	1
“ele também gosta imenso de brincar no “trampolim	Gosta imenso de brincar com o trampolim	1
“porque ele gosta imenso de bonecos”		10
“Ele gosta de andar com os bebés(bonecos)”		

“viu os bonecos delas ficou maluco”	Gosta imenso de por e tirar a chucha aos bonecos, de os virar, levá-los a passear no carrinho e de os ver cair do sofá	
“tira a chucha, põe a chucha”		
“teve a noite toda praticamente a pôr-lhe e a tirar a chucha”		
“pegar nelas a virá-las,”		
“está sempre neste movimento, roda sempre em volta do mesmo”		
“às vezes coloca-os no carrinho e vai passear”		
“é como brincar com os bonecos ele põe e tira a chucha,”		
“mas depois vira os numa posição depois quer que eles caiam do sofá não é o suposto normal,”		
“o J. M. gosta e ainda mantém esse interesse é os sinais”	Gosta de brincar com sinais de trânsito, especialmente com o Stop	2
“é os sinais por exemplo stop adora”		
“nós temos ali dois sinais de stop de brincar lá fora e ele põe os sinais só que depois quer sobrepor uns sobre os outros”		1
“As vezes vai buscar as canetas para pintar alguma coisa,”	Às vezes vai buscar canetas para brincar	1
“na escola gosta de pistas de carros ou de comboios”	Na escola gosta de brincar com pistas de carros ou de comboios	1
“A nível de brincadeiras, ele não se interessa por uma única coisa,”	Não tem um interesse particular por uma brincadeira	2
“Ele não tem um brinquedo ou uma atividade que ele goste muito”		
“por números”	Não se interessa por números	1
“por letras”	Não se interessa por letras	1
“por animais”	Não se interessa por animais	1

Anexo W. Fase II - PEA -
Análise de conteúdo das
entrevistas das mães

| ' ' | | ' ' |

Bloco/Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Relevância atribuída ao brincar	No geral	Atividade fundamental na infância	Considero que é muito importante as crianças brincarem	1

Bloco/Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.	
Brincadeiras do J.M. com PEA	Características	Necessidade de companhia do adulto	Procura a companhia de um adulto para brincar	1	
		Dificuldade na realização do jogo simbólico	O J.M. não dá intencionalidade ao brincar	4	
		Interesses limitados	Não se interessa por brincar com brinquedos	1	
		Curta duração	Não consegue permanecer muito tempo na mesma brincadeira ou com o mesmo brinquedo	9	
			Permanece na atividade entre 3/4 minutos	1	
		Sem interesses particulares	Não tem um interesse particular por uma brincadeira	2	
			Não se interessa por animais	1	
		Tipologia do brincar social	Brincar solitário	Não procura o outro para brincar	2
				Não interage com o outro	1
			Dificuldade em brincar com outros	Anda atrás da prima para por o capacete para ir andar de bicicleta	5
	Fatores que influenciam as brincadeiras	Dificuldade em lidar com a frustração	Grita quando está aflito ou lhe fazem algo que não gosta	3	
			Faz muitas birras	3	
			Revela frustração perante situações de brincadeira que não correm como desejado	9	
			Revela dificuldade em compreender porque algo não funciona como deseja	1	
		Dificuldade em controlar a força	O J.M. tem muita força	3	

		Nível de excitabilidade	O J.M. tem movimentos repetitivos quando está excitado	3	
		Ausência de comunicação verbal	Não usa a fala para comunicar, grita	2	
	Preferências	Brincar com bonecos	Gosta imenso de por e tirar a chucha aos bonecos, de os virar, levá-los a passear no carrinho e de os ver cair do sofá	10	
		Exploração sensorial dos objetos	Atira os brinquedos pelas escadas abaixo	2	
			Gosta de ouvir o barulho dos brinquedos a cair	1	
		Deslocação pelo espaço exterior em veículos	Gosta muito de andar com a bicicleta	1	
		Brincadeiras motoras com o pai	Gosta de participar em brincadeiras motoras com o pai	4	
		Visualização de vídeos no Tablet	O Tablet é o brinquedo que mais o entretém e acalma	1	
		Visualização de TV	Gosta de ver alguns programas na televisão	4	
			Não consegue ver um programa de televisão do princípio ao fim, vê um bocadinho e depois repete essa visualização	3	
		Locais de brincadeira	Espaço interior	Brinca dentro de casa	1
			Espaço exterior	Gosta muito de estar no pátio da casa	3
Bloco/Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.	
Brincadeiras do J.M. com PEA	Materiais usados	Materiais riscadores	Às vezes vai buscar canetas para brincar	1	
	Brinquedos preferidos	Tablet	O brinquedo preferido é o Tablet com o qual vê muitos vídeos	5	
			Tablet com o qual vê muitos vídeos	1	

		Trampolim	Gosta imenso de brincar com o trampolim	1
		Bicicleta	Gosta muito de andar com a bicicleta	1
			andar com a bicicleta	1
		Sinais de trânsito/Stop	Gosta de brincar com sinais de trânsito, especialmente com o Stop	3
		Pista de carros e de comboios	Na escola gosta de brincar com pistas de carros ou de comboios	1

Anexo X. Fase III - PEA-Síntese
análise de conteúdo entrevistas mães

| ' ' | ' ' |

Bloco / Tema	categoria	Subcategoria	Frequência Encarregados de educação		Frequência total	
			J.M.	D. e DIE. Irmãos Gémeos	N=	%
Relevância atribuída ao brincar	Benefícios para todas as crianças	Estímulo à descoberta de si, dos outros e do mundo	0	4	4	2,8%
		Promoção do bem-estar	0	3	3	2,1%
		Atividade fundamental na infância	1	1	2	1,4%
Subtotais:			1	8	9	6,5%
Brincadeiras das crianças com PEA	Características	Curta duração	9	4	13	9,4%
		Necessidade de companhia do adulto	1	8	9	6,5%
		Dificuldade na realização do jogo simbólico	4	0	4	2,8%
		Sem interesses particulares	2	0	2	1,4%
		Por vezes brincam sem a companhia do adulto	0	1	1	0,7%
		Preferência por elementos da família	0	1	1	0,7%
		Interesses limitados	1	0	1	0,7%
	Tipologia do brincar social	Dificuldade em brincar com outros	5	3	8	5,7%
		Brincar solitário	3	0	3	2,1%
	Fatores que influenciam as brincadeiras	Dificuldade em lidar com a frustração	16	0	16	11,5%
		Ausência de comunicação verbal	2	2	4	2,8%
		Dificuldade em controlar a força	3	0	3	2,1%
		Nível de excitabilidade	3	0	3	2,1%
Caraterísticas temperamentais		0	1	1	0,7%	

	Preferências	Comportamento das outras crianças	0	1	1	0,7%
		Brincar com bonecos	10	0	10	7,2%
		Visualização de TV	7	0	7	5,0%
		Brincadeiras motoras com o pai	4	0	4	2,8%
		Exploração sensorial dos objetos	3	0	3	2,1%
		Deslocação pelo espaço exterior em veículos	1	0	1	0,7%
		Visualização de vídeos no Tablet	1	0	1	0,7%
		Correr pelo espaço	0	1	1	0,7%
		Fazer corridas com carros	0	1	1	0,7%
	Locais de brincadeira	Espaço exterior	3	2	5	3,6%
		Espaço interior	1	1	2	1,4%
	Períodos de brincadeira	Depois do lanche	0	1	1	0,7%
		Depois do jantar	0	1	1	0,7%
		Subtotais:	79	28	107	77,5%
Brincadeiras/Brinquedos das crianças com PEA	Materiais usados	Materiais riscadores	1	0	1	0,7%
		Carro	0	1	1	0,7%
	Brinquedos preferidos	Carros pequenos	0	7	7	5,0%
		Tablet	6	0	6	4,3%
		Sinais de trânsito/Stop	3	0	3	2,1%
		Bicicleta	2	0	2	1,4%
		Trampolim	1	0	1	0,7%
		Pista de carros e de comboios	1	0	1	0,7%
		Subtotais:	14	8	22	15,9%
		Totais globais	94	44	138	100%

Anexo Y. Fase I - AGD -
Análise de conteúdo das
entrevistas das mães

| ' ' | | ' |

Unidades de registo	Indicadores	Freq.
," ele aproxima-se"	Procura o outro para brincar	2
"Amigo! Amigo!" e começa a chamar		
"Ele tem uma prima que tem 1 ano de diferença dele, tem 4 anos, e tem outra que tem 18 meses"	Brinca com as primas	1
"Ele fica-me a ver ao longe para ver se eu estou presente"	Procura a mãe para brincar	1
"mas já consegue socializar"	É sociável	1
"Ele é muito sociável dá logo confianças como se que já conhecesse"		
"há 1 ano para cá é que eu comecei a perceber que ele já sabia se entreter sozinho e fazer brincadeiras sozinho."	Só recentemente começou a brincar sozinho	1
"porque o G. tudo é um desafio e se ele tiver uma pessoa ao pé dele que não seja, desentendem-se automaticamente."	É uma criança desafiadora	1
"já sabe que se ela fizer outro tipo de coisa que o vai enervar, ele vai se chatear e não lhe custa nada dar um empurrão e ele não tem controlo motor não sabe a força que tem."	É uma criança impulsiva	1
"todos acham que é preguiça e que cada criança tem o seu ritmo, mas eu olho para trás e acho que se ele tivesse sido estimulado antes, ele tinha começado a brincar mais cedo sem ser tão conflituoso, sem querer, ele acabava por criar ali conflito inconscientemente. Eu é que procurei entre os 2/3 anos ajuda no neuro desenvolvimento."	Importância da intervenção precoce no desenvolvimento de uma criança com AGD	2
"As crianças que cedo são acompanhadas e que depressa se deteta algum tipo de situação acho que a brincadeira faz todo o sentido, e é nas brincadeiras que nós depois também reparamos se as crianças têm ali alguma coisa ou não."		
"Muito sem dúvida"	Brincar é essencial ao desenvolvimento da criança com AGD	3
"Influencia positivamente o desenvolvimento deles"		

“Foi no brincar que eu senti também uma grande evolução dele.”		
“Sim é muito importante! Nota-se bem.”	O brincar é essencial para organizar o raciocínio e gerir as emoções das crianças com AGD.	1
“imaginação deles ganha forma, ganha cor”	Brinca beneficia o desenvolvimento da imaginação criança com AGD	1
“torna-os autónomos”	Brinca beneficia o desenvolvimento da autonomia da criança com AGD	4
“torna os independentes”		
“está muito mais independente”		
“Eu noto muita diferença desde que ele ganhou um bocadinho mais de autonomia e maturidade”		
“ele já consegue compreender que consegue brincar sozinho, como acompanhado e que ele” próprio tem as brincadeiras dele, mas também partilha as brincadeiras que tem no dia a dia com outros amigos	Brinca beneficia o desenvolvimento do pensamento da criança co AGD	1
“Normalmente ele chama-me sempre para jogar com ele,”	A criança G com AGD de brincar acompanhado por outra criança ou com a mãe	5
“sente necessidade de ter sempre companhia”		
“é filho único e carece de muita atenção”		
“se eu for para cima ou para os quartos arrumar a roupa ele vem atrás para ir brincar para o quarto dele, portanto ele tem sempre necessidade de me ter a mim por perto”		
“Mesmo assim ele gosta de me ter sempre a mim por perto”		
“e pergunta-me se está bem, tem sempre aquela necessidade de confirmar.”	A criança G.com AGD quando brinca sente muita necessidade de validação e reforço positivo do adulto	1
“ele tem mais insegurança, por exemplo ele antes quando não sabia bem driblar a bola ele estava-me	A criança G.com AGD revela insegurança.	2

sempre a chamar a perguntar se estava a fazer bem, “estás a ver mãe eu consegui estás a ver”,		
Depois se o cão o tomba porque é muito bruto, é maior que ele, ele chora e vem me chamar		
“também brinca em casa”	A criança G.com AGA também brinca dentro de casa	1
os bonecos dos super-heróis, o boneco favorito dele é o Super-Homem e o Batman.	Bonecos preferidos do G. com AGD	1
“Em casa ele gosta muito de brincar com os carrinhos,”	Em casa a criança G.com AGD gosta de brincar com carrinhos	1
“com dinossauros”	Em casa a criança G.com AGD gosta de brincar com dinossauros	1
“ele tem aqueles aviões em papel”	Em casa a criança G.com AGD gosta de brincar com aviões de papel	1
“pede-nos para ver desenhos animados”	Em casa a criança G.com AGD gosta de ver desenhos animados	1
“com legos”	Em casa a criança G.com AGD gosta de brincar com Legos	2
“legos”		
“puzzles”	Em casa a criança G.com AGD gosta de brincar com puzzles	1
“faz brincadeiras às vezes imaginárias”	A criança G..com AGD gosta de fazer brincadeiras imaginárias.	1
“gosta de pintar sozinho”	A criança G..com AGD gosta de pintar, brincar com plasticina sozinho e fazer carreirinhas de carros	2
“A plasticina ele também gosta muito de brincar sozinho,”		
“faz muitos carreirinhos de carros como se fossem linhas do comboio”	Em casa o G. faz carreirinhas de carros	1
“em casa é muito raro ele pedir-me o telefone ou tablet, “	Em Casa raramente pede o tablet ou o telefone.	1
“prefere brincar no exterior.”	A criança G.com AGD prefere brincar no espaço exterior	3
“Ele gosta muito de brincar no exterior”		
“mas prefere brincar no exterior”		

“gosta muito do que tem a ver com a parte física não é, o movimento”	No exterior prefere tudo o que seja atividade física	1
“andar de bicicleta”	No exterior o G. brinca com a bicicleta	1
“jogar basquete”	No exterior o G. brinca com jogos de bola	4
“jogar à bola”		
“como joga basquete”		
“mas se ele tiver uma bola, joga a bola”		
“gosta de andar de trotinete”		
“trampolins”	No exterior o G. brinca com os trampolins	
“tem escorregas”	No exterior o G. brinca com escorrega	1
“gosta de fazer jogos”	No exterior o G. brinca com jogos	1
“nós temos um cão labrador que é um cachorro, tem 2 anos, portanto é forte e grande e eles brincam muito um com o outro”	No exterior o G. brinca muito com o seu cão	7
“eles brincam muito um com o outro”		
“a puxar a corda,”		
“o cão trás a bola, ele manda e o cão vai buscar”		
“depois anda à volta da mesa para o G. lhe tirar a bola.”		
“Tem uma ligação muito forte”		
“eles brincam também muito”		
“ele vai brincar e eu começo a fazer algumas coisas lá em casa, ele vai brincar eu solto o cão e vão os 2 brincar até perto da hora do jantar, já está o jantar mais ou menos terminado, chamo-o para ir tomar banho. Depois ele toma banho eu acabo de fazer o jantar e ele fica ali a brincar um bocado,”	Durante a semana o g. brinca desde que chega a casa até ir para a cama.	1

Anexo Z. Fase II - AGD -
Análise de conteúdo das
entrevistas das mães

| ' ' | | ' |

Bloco/Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.	
Relevância atribuída ao brincar	No geral	Atividade fundamental na infância	Foi através das brincadeiras que percebi a sua evolução	1	
			É importante as crianças terem acompanhamento precoce e estar atento à forma como brincam	2	
	Em crianças com AGD	Promoção do desenvolvimento	Brincar é essencial ao desenvolvimento da criança com AGD	2	
			Contributo na gestão das emoções e do comportamento	O brincar é essencial para organizar o raciocínio e gerir as emoções das crianças com AGD	1
				Se tivesse sido mais estimulado teria começado a brincar mais cedo e de forma menos conflituosa	1
			Incentivo ao desenvolvimento da imaginação	Brincar beneficia o desenvolvimento da imaginação da criança com AGD	1
			Incentivo ao desenvolvimento cognitivo	Brincar contribui para o desenvolvimento da autonomia da criança com AGD	4

Bloco/Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Brincadeiras do G..com A.G.D	Características	Necessidade da validação do adulto	Quando brinca sente muita necessidade de validação e reforço positivo do adulto	1
			revela insegurança, necessitando do reforço do adulto.	2
		Brincadeira imaginária	Às vezes faz brincadeiras imaginárias.	1
	Tipologia do brincar social	Brincar solitário	Consegue brincar sozinho	1
			Só recentemente começou a brincar sozinho	1
		Brincar paralelo	Procura o outro para brincar quando vão ao parque infantil	2
			Consegue brincar acompanhado e participar nas brincadeiras dos outros	1
		Brincar em grupo	Brinca com as primas	1
	Fatores que influenciam as brincadeiras	Tipo de comportamento	É uma criança desafiadora	1
			É uma criança impulsiva	1
		Competências sociais	Estabelece interação social com facilidade, é sociável	1
	Preferências	Brincar com o cão	No exterior brinca muito com o cão	7
			Brinca com o cão enquanto faço o jantar	1
		Fazer Jogos	No exterior gosta de jogar com bola	4
			No exterior gosta de fazer jogos	1
		Brincar com a mãe	Gosta de brincar acompanhado e de ter a mãe por perto	5
			Procura a mãe para brincar quando vão ao parque infantil	1
Desenhar/pintar		Gosta de pintar e de brincar com plasticina sozinho	2	

		Usar veículos deslizantes	No exterior brinca com a trotinete	1
			No exterior anda de bicicleta	1
		Fazer atividade física	No exterior prefere fazer atividades físicas	1
		Ver TV	Em casa gosta de ver desenhos animados	1
	Locais onde a criança brinca	Espaço interior	Brinca dentro de casa	1
		Espaço exterior	Prefere brincar no espaço exterior	3
	Quanto tempo brinca	Entre o lanche e tomar banho	Brinca depois de lanchar até ir tomar banho	1
		Depois de tomar banho	Brinca um bocado depois de tomar banho	1
	Bloco/Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores
Brincadeiras do G. com PEA	Brinquedos preferidos	Super-heróis	Os bonecos preferidos são o Super-homem e o Batman	1
		Carros	Em casa gosta de brincar com carrinhos	1
			Em casa faz carreirinhas de carros	1
		Legos	Em casa gosta de brincar com Legos	2
		Puzzles	Em casa gosta de brincar com puzzles	1

		Dinossauros	Em casa gosta de brincar com dinossauros	1
		Aviões de papel	Em casa gosta de brincar com aviões de papel	1
		Escorrega	No parque infantil brinca no escorrega	1

Anexo AA. Fase III-AGD-Síntese
análise de conteúdo entrevistas mães

| ' ' | ' ' |

Bloco / Tema	categoria	Subcategoria	Frequência Encarregados de educação AGD			Frequência total	
			M.	G.	L.	N=	%
Relevância atribuída ao brincar	Benefícios para todas as crianças	Incentivo ao desenvolvimento cognitivo	3	0	5	8	5,2%
		Atividade fundamental na infância	1	3	1	5	3,2%
		Incentivo à aquisição de valores e respeito pela natureza	0	0	2	2	1,3%
		Incentivo à autonomia	0	0	1	1	0,6%
		Incentivo ao bem-estar	0	0	1	1	0,6%
		Incentivo ao desenvolvimento da imaginação	1	0	0	1	0,6%
	Em crianças com AGD	Incentivo ao desenvolvimento cognitivo	0	4	0	4	2,6%
		Atividade essencial	2	0	0	2	1,3%
		Promoção do desenvolvimento	0	2	0	2	1,3%
		Contributo na gestão das emoções e do comportamento	0	2	0	2	1,3%
		Incentivo ao desenvolvimento da imaginação	0	1	0	1	0,6%
Subtotal:			7	12	10	29	18,7%
Brincadeiras das crianças com AGD	Características	Curta duração	4	0	2	6	3,9%
		Cuidadoso na forma de usar os brinquedos	0	0	6	6	3,9%
		Necessidade da validação do adulto	0	3	0	3	1,9%
		Fraca criatividade	3	0	0	3	1,9%

		Interesses limitados	2	0	0	2	1,3%
		Necessidade de companhia do adulto	1	0	0	1	0,6%
		Necessidade de ajuda	0	0	1	1	0,6%
		Dificuldade na realização do jogo simbólico	1	0	0	1	0,6%
		Brincadeira imaginária	0	1	0	1	0,6%
		Criativo na forma de brincar	0	0	1	1	0,6%
	Tipologia do brincar social	Brincar solitário	1	2	0	3	1,9%
		Brincar paralelo	0	3	0	3	1,9%
		Brincar em grupo	0	1	0	1	0,6%
		Necessidade de companhia	0	0	1	1	0,6%
	Fatores que influenciam as brincadeiras	Tipo de comportamento	0	2	0	2	1,3%
		Competências sociais	0	1	0	1	0,6%
	Preferências	Brincar com o cão	1	8	0	9	5,8%
		Fazer construções	0	0	8	8	5,2%
		Brincadeiras com a mãe	1	6	0	7	4,5%
		Observar e brincar na natureza	0	0	6	6	3,9%
		Jogos	1	5	0	6	3,9%
		Desenho/pintura	2	2	1	5	3,2%
		Brincar com os pais	0	0	3	3	1,9%
Usar veículos deslizantes		0	2	0	2	1,3%	
Fazer de conta		0	0	2	2	1,3%	
Passear com o pai		0	0	1	1	0,6%	

		Fazer atividade física	0	1	0	1	0,6%
	Locais de brincadeira	Espaço exterior	1	3	2	6	3,9%
		Espaço interior	1	1	3	5	3,2%
	Quanto tempo brinca	Em média 2 horas	1	0	0	1	0,6%
		Entre o lanche e tomar banho	0	1	0	1	0,6%
		Depois de tomar banho	0	1	0	1	0,6%
		Brinca o dia todo	0	0	1	1	0,6%
		Subtotal:	20	43	38	101	65,1%
Brincadeiras/Brinquedos das crianças com AGD	Materiais usados	Livros	0	0	1	1	0,6%
		Tablet	0	0	1	1	0,6%
	Brinquedos preferidos	Carros	0	2	2	4	2,6%
		Legos	0	2	2	4	2,6%
		Puzzles	1	1	1	3	1,9%
		Trampolim	2	0	0	2	1,3%
		Blocos/Peças de madeira	0	0	2	2	1,3%
		Tenda	0	0	2	2	1,3%
		Tablet	1	0	0	1	0,6%
		Dinossauros	0	1	0	1	0,6%
		Super-heróis	0	1	0	1	0,6%
		Robôs	0	0	1	1	0,6%
		Aviões de papel	0	1	0	1	0,6%
		Escorrega	0	1	0	1	0,6%
		Subtotal:	4	9	12	25	16,1%
		Totais globais:	31	64	60	155	100%

Anexo BB. Fase I - PEA -
Análise de conteúdo das
entrevistas das doc. ed.
especial

| ' ' | | ' ' |

Unidades de registo	Indicadores	Freq.
<p>“brincar dá à criança oportunidades para se exprimir de forma simbólica e é uma base essencial do seu pensamento”</p> <p>“O brincar é uma forma da criança se expressar”</p> <p>“Enquanto brinca exprime-se livremente...”</p>	<p>Brincar cria oportunidades para a criança se expressar de forma simbólica e livre</p>	
<p>“a criança tem a oportunidade de exprimir as suas emoções”</p>	<p>Brincar cria oportunidades para a criança expressar emoções e afeto</p>	
<p>“O brincar e as brincadeiras que as crianças têm são a forma natural delas explorarem o que as rodeia,</p> <p>“A brincadeira possibilita-lhes explorar o mundo de forma dinâmica,”</p> <p>e ao meio ambiente”</p>	<p>Brincar permite à criança explorar o mundo que a rodeia</p>	
<p>de se desenvolverem e aprenderem com base nas suas experiências e vivências.”</p> <p>“com foco no investimento de todo o seu potencial de desenvolvimento”</p>	<p>Brincar promove o desenvolvimento da criança</p>	
<p>“recriando as suas vivências por via do lúdico”</p>	<p>Ao brincar a criança recria as suas experiências</p>	
<p>“como uma forma de se conhecer a si própria</p>	<p>Brincar permite à criança conhecer-se a si própria</p>	
<p>“tornando-as capazes de transformar o mundo que as rodeia com sentido crítico e positivo.”</p>	<p>Brincar permite à criança transformar o mundo</p>	
<p>“desenvolvimento das suas capacidades cognitivas,</p> <p>“.. cognitivas</p>	<p>Brincar promove o desenvolvimento de capacidades cognitivas</p>	
<p>“... e motoras”</p> <p>“possibilitam dotar as crianças de competências físicas</p>	<p>Brincar promove o desenvolvimento de capacidades motoras</p>	
<p>“As competências de comunicação são importantes para o brincar social.”</p>	<p>Ter competências comunicativas é importante para o brincar social</p>	
<p>“É pela fantasia que revivem os seus momentos de alegria, trabalham os seus medos e angústias”</p>	<p>Brincar pode ser um recurso terapêutico</p>	

“é considerado um recurso terapêutico, lúdico e		
retira prazer das experiências que realiza.”	As crianças sentem prazer quando brincam	
, pessoais, relacionais, ... afetivas relacional,	Brincar promove o desenvolvimento de competências sociais e pessoais	
“assimilam valores, regras e costumes”	O brincar permite a aquisição de regras sociais e valores	
“e criam uma relação com o outro”		
“as crianças com espectro de autismo costumam brincar sozinhas	A criança com PEA costuma brincar sozinha	
e apresentam movimentos repetitivos, como por exemplo, girar as rodinhas de um carro de brinquedo.”	A criança com PEA manifesta interesse por objetos / brinquedos com rodas, que girem	
“Este tipo de objetos despertam o seu interesse, visto que podem ser manipulados por um longo período, ainda que o uso que fazem dele seja restrito e repetitivo”		
“Demonstram mais interesse nos objetos do que nas pessoas.”	A criança com PEA interessa-se mais por objetos do que por pessoas	
que dificulta a interação e o brincar compartilhado	A criança com PEA tem dificuldade na interação e em brincar com o outros	
“No geral, não apresentam brincadeiras imaginativas”	A criança com PEA não realiza brincadeiras criativas	
“, pois através da brincadeira, refletem a sua forma de agir e de pensar”	As brincadeiras da criança com PEA reflete a sua forma de pensar e agir	
“Estas crianças apresentam interesses circunscritos,	A criança com PEA manifesta interesses circunscritos	
... que dificultam a interação com o outro e os seus padrões de brincadeira”	O tipo de interesses da criança com PEA condiciona a interação com o outro e os padrões de brincadeira	

“É importante para o seu desenvolvimento social, emocional	Brincar contribui para o desenvolvimento social e emocional da criança com DA	
“Pela brincadeira, a criança percebe-se a si mesma, ao outro e ao mundo que a cerca	Através do brincar a criança percebe melhor o mundo que a cerca	
“o ato de brincar é essencial ao desenvolvimento destas crianças” “... e desenvolve muitas habilidades.”	Brincar é essencial ao desenvolvimento da criança com DA	
“O brincar tem um papel de grande importância no desenvolvimento destas crianças”		
“trazendo grandes benefícios tanto no seu desenvolvimento físico,	Brinca beneficia o desenvolvimento motor	
como intelectual,	Brinca beneficia o desenvolvimento cognitivo da criança com DA	
e cognitivo”		
afetivo e social”	Brinca beneficia o desenvolvimento social e emocional	
“as crianças com desenvolvimento atípico, provavelmente, necessitam de mais atividades lúdicas no seu dia a dia, por necessitarem de muito mais estímulos para desenvolverem as suas habilidades cognitivas, motoras e sensoriais”	A criança com DA precisa de ter mais oportunidades lúdicas para se desenvolver	
“As suas brincadeiras são repetitivas, com manipulações e movimentos estereotipados de brinquedos ou de objetos diversos”	A criança com DA brinca de forma repetitiva e estereotipada	4
“repetem, sucessivamente, determinadas brincadeiras”		
“Procuram sempre aquilo que é do seu interesse”	A criança com DA procura o que é do seu interesse	
“As crianças com desenvolvimento atípico utilizam, frequentemente, a presença de objetos como apoio para o desenvolvimento da brincadeira.”	A criança com DA apoia as suas brincadeiras nos objetos	
“crianças sem desenvolvimento típico utilizam mais as brincadeiras dramáticas”	A criança com DT usa o brincar simbólico	

“recorrem mais aos pares (interações positivas com os outros).”	A criança com DT interage mais com os pares	
Jogos de mesa	A criança com DT faz jogos de mesa e de construção	
jogos de construção		
Casinha	A criança com DT brinca na casinha	
garagem	A criança com DT brinca na garagem	
quinta (animais),	A criança com DT brinca com bonecos / animais	
“não dão sentido aos brinquedos”	A criança com DA não atribui sentido à exploração dos objetos / brincadeira	
“Não sabem qual é o objetivo de determinada brincadeira.”		
“maior dificuldade em se envolverem em brincadeiras de jogo simbólico.”	A criança com DA tem dificuldade em realizar jogo simbólico	
“brincadeiras, maioritariamente, solitárias”	A criança com DA brinca de forma mais solitária	1
“ Deverá, por isso, haver grande incentivo do educador ao desenvolvimento do brincar, já que o processo depende da interação da criança com o meio e com o outro e do desenvolvimento da imaginação e da ludicidade”	O educador deve incentivar a criança com DA a brincar	11
“o educador deve ajudá-las a perceber como se utilizam os brinquedos,”	O educador deve ajudar a criança com DA a utilizar os brinquedos	
“Precisam de ser ajudadas para isto acontecer”		
“Há a necessidade de apoiar estas crianças nas brincadeiras”		
“A nossa presença tem impacto na transição de um brincar não social para um brincar social.”	A intervenção do adulto pode ajudar a criança com DA a brincar com os outros	
“São importantes as estratégias de reformulação, expansão e modelação no aumento do brincar”	É importante usar a modelação para ajudar a criança com DA a brincar de forma mais complexa	
“É importante um perfil ativo, mas não diretivo no aumento do brincar das crianças”	É importante o educador assumir uma atitude ativa mas não diretiva	
“O adulto deve ser um mediador”	O educador deve ser um mediador	

“Dever estimular e despertar ideias, tanto com um cariz mais livre, como com um mais estruturado.”	O educador deve estimular a criança com DA nas brincadeiras livres e estruturadas	
“Deve participar nas brincadeiras, não sempre, mas algumas vezes”	O educador deve participar nas brincadeiras da criança com DA	
“O brincar deve ser valorizado, mesmo em contextos em que a rotina é muito estruturada e onde se privilegia a produção de trabalhos”	O educador deve valorizar o brincar mesmo em rotinas estruturadas	
“O ambiente também deve estimular e não ser limitador do brincar, na minha opinião.”	O ambiente educativo deve estimular o brincar	
“(estratégias de reformulação, expansão e)”	Recurso a estratégias de reformulação e de expansão	
modelação	Recurso à modelação	
“estratégias que estimulam a criança e que trabalham mais as dificuldades das mesmas”	Uso de estratégias que estimulem a criança a ultrapassar as suas dificuldades	
“devemos sempre pegar no interesse destes alunos e lançar atividades relacionadas com o brincar que vão ao encontro dos interesses deles”	Importa seguir os interesses da criança	
(...)de manhã(...)	Brincam no espaço exterior no período da manhã	
(...)de tarde(...)	Brincam no espaço exterior no período da tarde	
pista de comboios	A criança com DA gosta de brincar na pista de comboios	8
carrinhos	A criança com DA gosta de brincar nos carrinhos	
legos	A criança com DA gosta de brincar com os legos	
jogos com peças	A criança com DA gosta de brincar com jogos	
jogos de encaixes		
jogos com números		
bolas	A criança com DA gosta de brincar com bolas	

nenucos,	A criança com DA gosta de brincar com bonecos nenucos	
Tablet,	A criança com DA usa tablet para brincar	
feijões	A criança com DA usa feijões para brincar	
puzzles	A criança com DA usa puzzles para brincar	
canetas de feltro tintas, aguarelas	A criança com DA usa materiais riscadores para brincar	
“legos, mas não constroem.”	Brincadeiras preferidas das crianças com PEA/DA	
“Fazem apenas torres, na vertical e depois derrubam-nas”	A criança com DA gosta de fazer torres e derrubá-las	
“ou focam-se nas rodas dos carrinhos, fazendo-as girar, constantemente,”	A criança com DA gosta de rodar as rodas dos carrinhos	
“ou atiram repetidamente o carrinho contra a parede, para ouvirem o seu barulho,”	A criança com DA gosta de atirar com os carrinhos contra a parede	
“Gostam de brincar com bonecos (EXS: Homem aranha, nenucos...). Colocam-nos de pé, sentados, atiram-nos ao ar, deitam-nos”	A criança com DA gostam de brincar com bonecos tipo nenucos, homem aranha	
“também gostam de brincar com legos, passando-os de uma caixa para a outra, fazem uma construção, sem sentido, na vertical e depois destroem tudo”	A criança com DA gosta de brincar com legos – construir e destruir	
“Gostam de atirar as coisas e ouvir o barulho que fazem”	A criança com DA gosta de ouvir o barulho dos materiais que atiram ao ar	
“Gostam de andar, no recreio, de triciclo ou trotinete, mas só travam com os pés”	A criança com DA gosta de andar com os veículos no espaço exterior	
“gostam de bolas saltitonas”	A criança com DA gosta de brincar com bolas saltitonas	
“ver vídeos,”	A criança com DA gosta de ver vídeos e ouvir músicas	
“ouvir músicas”		
“jogar jogos no tablet”	A criança com DA gosta de jogar no tablet	

<p>“Não permanecem muito tempo na mesma brincadeira”</p>	<p>A criança com DA não permanece muito tempo na brincadeira</p>	<p>3</p>
<p>“Saltam de brincadeira em brincadeira”</p>		
<p>“não ficam muito tempo numa tarefa.”</p>		
<p>(...)quer na sala(...)</p>	<p>A criança com DA brinca na sala</p>	<p>2</p>
<p>(...)quer no recreio(...)</p>	<p>A criança com DA brinca no espaço exterior</p>	

Anexo CC. Fase II - PEA
- Análise de conteúdo
das entrevistas das doc.
ed. especial

| ' ' | | ' ' |

Bloco/Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Relevância atribuída ao brincar	Benefícios para todas as crianças	Possibilidade de expressão livre	Brincar cria oportunidades para a criança se expressar de forma simbólica e livre	3
			Brincar cria oportunidades para a criança expressar emoções e afeto	1
		Incentivo ao desenvolvimento cognitivo	Brincar promove o desenvolvimento de capacidades cognitivas	2
		Incentivo ao desenvolvimento motor	Brincar promove o desenvolvimento de capacidades motoras	2
		Incentivo ao desenvolvimento social e pessoal	Brincar promove o desenvolvimento de competências sociais e pessoais	3
			O brincar permite a aquisição de regras sociais e valores	2
		Promoção do bem-estar	Brincar pode ser um recurso terapêutico	1
			As crianças sentem prazer quando brincam	1
		Estímulo à descoberta de si, dos outros e do mundo	Brincar permite à criança explorar o mundo que a rodeia	3
			Brincar permite à criança transformar o mundo	1
			Brincar permite à criança conhecer-se a si própria	1
		Promoção do desenvolvimento	Brincar promove o desenvolvimento da criança	2
		Possibilidade de recriar experiências	Ao brincar a criança recria as suas experiências	1

	Benefícios para a criança com PEA e com AGD.	Possibilidade de desenvolver a cognição	Brinca beneficia o desenvolvimento cognitivo da criança com DA	2
		Possibilidade de desenvolver a motricidade	Brinca beneficia o desenvolvimento motor	1
		Incentivo ao desenvolvimento de competências sociais	Brinca beneficia o desenvolvimento social e emocional	1
		Incentivo ao desenvolvimento	Brincar é essencial ao desenvolvimento da criança com DA	2
		Estímulo à descoberta	Através do brincar a criança percebe melhor o mundo que a cerca	1

Bloco/Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Brincadeiras das crianças com PEA e com AGD	Características	Fracã criatividade	A criança com DA não atribui sentido à exploração dos objetos / brincadeira	2
			A criança com PEA não realiza brincadeiras criativas	1
		Dificuldade na realização do jogo simbólico	A criança com DA tem dificuldade em realizar jogo simbólico	1
		Interesses limitados	A criança com PEA manifesta interesses circunscritos	1
		Repetitiva e estereotipada	A criança com DA brinca de forma repetitiva e estereotipada	2
		Interesse por objetos redondos	A criança com PEA manifesta interesse por objetos / brinquedos com rodas, que girem	2
		Preferência pela interação com objetos	A criança com DA apoia as suas brincadeiras nos objetos	1
			A criança com PEA interessa-se mais por objetos do que por pessoas	1
		Curta duração	A criança com DA não permanece muito tempo na brincadeira	3
	Tipologia do brincar social	Brincar solitário	A criança com PEA costuma brincar sozinha	1
			A criança com DA brinca de forma mais solitária	1
		Dificuldade em brincar com outros	A criança com PEA tem dificuldade na interação e em brincar com o outro	1
	Preferências	Construção de torres	A criança com DA gosta de fazer torres e derrubá-las	1
			A criança com DA gosta de brincar com legos – construir e destruir	1

		Rodar objetos	A criança com DA gosta de rodar as rodas dos carrinhos	1
		Exploração sensorial dos objetos	A criança com DA gosta de atirar com os carrinhos contra a parede	1
			A criança com DA gosta de ouvir o barulho dos materiais que atiram ao ar	1
		Deslocação no espaço exterior em veículos	A criança com DA gosta de andar com os veículos no espaço exterior	1
		Uso de bola saltitona	A criança com DA gosta de brincar com bolas saltitonas	1
		Visualização de vídeos	A criança com DA gosta de ver vídeos	1
		Audição de músicas	e ouvir músicas	1
		Jogar no tablet	A criança com DA gosta de jogar no tablet	1
	Locais onde a criança brinca	Espaço interior	A criança com DA brinca na sala	1
		Espaço exterior	A criança com DA brinca no espaço exterior	1
Bloco/Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Brincadeiras das crianças com PEA/ DA	Brinquedos preferidos	Jogos	A criança com DA gosta de brincar com jogos	3
		Tablet	A criança com DA usa tablet para brincar	1
		Puzzles	A criança com DA usa puzzles para brincar	1
		Pista de comboios	A criança com DA gosta de brincar na pista de comboios	1
		Carros	A criança com DA gosta de brincar nos carrinhos	1

		Legos	A criança com DA gosta de brincar com os legos	1
			A criança com DA gosta de brincar com legos, sem construir nada	1
		Bola	A criança com DA gosta de brincar com bolas	1
		Bonecos tipo nenucos	A criança com DA gosta de brincar com bonecos nenucos	1
			A criança com DA gostam de brincar com bonecos tipo nenucos, homem aranha	1
	Materiais preferidos	Materiais riscadores	A criança com DA usa materiais riscadores para brincar	3
		Elementos naturais	A criança com DA usa feijões para brincar	1
	Fatores que influenciam as brincadeiras	Interesses das crianças	O tipo de interesses da criança com PEA condiciona a interação com o outro e os padrões de brincadeira	1
			A criança com DA procura o que é do seu interesse	1
		Competências comunicativas	Ter competências comunicativas é importante para o brincar social	1
Forma de agir e pensar		As brincadeiras da criança com PEA reflete a sua forma de pensar e agir	1	
Existência de oportunidades lúdicas		A criança com DA precisa de ter mais oportunidades lúdicas para se desenvolver	1	

Bloco/Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Intervenção dos agentes educativos	Papel do docente de educação especial	Incentivo ao brincar livre e estruturado	O educador deve incentivar a criança com DA a brincar	1
			O educador deve estimular a criança com DA nas brincadeiras livres e estruturadas	1
		Apoio na utilização dos brinquedos	O educador deve ajudar a criança com DA a utilizar os brinquedos	3
		Estímulo ao brincar com outros	A intervenção do adulto pode ajudar a criança com DA a brincar com os outros	1
		Modelação	É importante usar a modelação para ajudar a criança com DA a brincar de forma mais complexa	1
		Manifestação de atitude assertiva	É importante o educador assumir uma atitude ativa, mas não diretiva	1
		Ser mediador	O educador deve ser um mediador	1
		Participação nas brincadeiras das crianças	O educador deve participar nas brincadeiras da criança com DA	1
	Estratégias usadas pelos agentes educativos	Valorização do brincar nas rotinas	O educador deve valorizar o brincar mesmo em rotinas estruturadas	1
			O ambiente educativo deve estimular o brincar	1
		Reformulação e expansão	Recurso a estratégias de reformulação e de expansão	1
		Modelagem	Recurso à modelação	1
		Indefinida	Uso de estratégias que estimulem a criança a ultrapassar as suas dificuldades	1
		Consideração pelos interesses da criança	Importa seguir os interesses da criança	1

	Períodos do dia dedicados ao brincar no exterior	Período da manhã	Brincam no espaço exterior no período da manhã	1
		Período da tarde	Brincam no espaço exterior no período da tarde	1
Brincadeiras das crianças com DT	Natureza das brincadeiras	Realização de jogo simbólico	A criança com DT usa o brincar simbólico	1
			A criança com DT brinca na casinha	1
		Interação com pares	A criança com DT interage mais com os pares	1
		Realização de construções e jogos de mesa	A criança com DT faz jogos de mesa e de construção	2
		Exploração de materiais na garagem	A criança com DT brinca com bonecos / animais	1
			A criança com DT brinca na garagem	1

Anexo DD. Fase III - PEA-Síntese
análise de conteúdo entrevistas doc
. ed. especial

| ' ' | | ' ' |

Bloco / Tema	categoria	Subcategoria	Frequência por criança		Frequência total	
			J.M. D.E.E.S.S.	Gêmeos (D.e DIE.) D.E.E.M.L.	N=	%
Relevância atribuída ao brincar	Benefícios para todas as crianças	Estímulo à descoberta de si, dos outros e do mundo	5	3	8	5,3%
		Incentivo à aprendizagem	0	6	6	4,0%
		Possibilidade de expressão livre	4	0	4	2,6%
		Incentivo ao desenvolvimento social e pessoal	3	1	4	2,6%
		Promoção do desenvolvimento	2	2	4	2,6%
		Promoção do bem-estar	2	1	3	2,0%
		Incentivo ao desenvolvimento cognitivo	2	0	2	1,3%
		Incentivo ao desenvolvimento motor	2	0	2	1,3%
		Possibilidade de recriar experiências	1	0	1	0,6%
	Benefícios para a criança com PEA/DA	Incentivo ao desenvolvimento global	2	1	3	2,0%
		Possibilidade de desenvolver a cognição	2	0	2	1,3%
		Possibilidade de desenvolver a motricidade	1	0	1	0,6%

		Incentivo ao desenvolvimento de competências sociais	1	0	1	0,6%
		Estímulo à descoberta	1	0	1	0,6%
		Estímulo à interação entre os pares	0	1	1	0,6%
Subtotal:			28	15	43	28,6%
Brincadeiras das crianças com PEA	Características	Curta duração	3	1	4	2,6%
		Fraca criatividade	3	0	3	2,0%
		Repetitiva e estereotipada	2	0	2	1,3%
		Interesse por objetos redondos	2	0	2	1,3%
		Preferência pela interação com objetos	2	0	2	1,3%
		Apego a determinado brinquedo	0	2	2	1,3%
		Manifestação de prazer em brincar	0	2	2	1,3%
		Dificuldade na realização do jogo simbólico	1	0	1	0,6%
		Interesses limitados	1	0	1	0,6%
		Manutenção do interesse na brincadeira	0	1	1	0,6%
		Recurso a materiais diversos	0	1	1	0,6%
	Tipologia do brincar social	Dificuldade em brincar com outros	1	3	4	2,6%
		Brincar solitário	2	1	3	2,0%

		Brincar em grupo	0	2	2	1,3%
	Preferências	Exploração sensorial de elementos naturais	0	4	4	2,6%
		Construção de torres	2	1	3	2,0%
		Exploração sensorial dos objetos	2	0	2	1,3%
		Rodar objetos	1	0	1	0,6%
		Deslocação no espaço exterior em veículos	1	0	1	0,6%
		Uso da bola saltitona	1	0	1	0,6%
		Visualização de vídeos	1	0	1	0,6%
		Audição de músicas	1	0	1	0,6%
		Jogar no tablet	1	0	1	0,6%
		Jogo da apanhada	0	1	1	0,6%
	Locais de brincadeira	Espaço interior	1	0	1	0,6%
		Espaço exterior	1	0	1	0,6%
		Subtotal:	29	19	48	32,0%
Brincadeiras/Brinquedos das crianças com PEA	Materiais usados	Materiais riscadores	3	0	3	2,0%
		Elementos naturais	1	0	1	0,6%

		Cromos	0	1	1	0,6%
	Brinquedos preferidos	Jogos	3	0	3	2,0%
		Bonecos tipo nenucos	2	0	2	1,3%
		Bola	1	1	2	1,3%
		Tablet	1	0	1	0,6%
		Puzzles	1	0	1	0,6%
		Pista de comboios	1	0	1	0,6%
		Carros	1	0	1	0,6%
		Legos	1	0	1	0,6%
		Escorrega	0	1	1	0,6%
		Fatores que influenciam as brincadeiras	Interesses das crianças	2	0	2
	Tempo de duração da brincadeira		0	2	2	1,3%
	Competências comunicativas		1	0	1	0,6%
	Forma de agir e pensar		1	0	1	0,6%
	Existência de oportunidades lúdicas		1	0	1	0,6%
Magnitude da deficiência	0		1	1	0,6%	
		Subtotal:	20	6	26	17,3%
		Incentivo ao brincar livre e estruturado	2	1	3	2,0%

Intervenção dos agentes educativos	Papel do docente de educação especial	Apoio na utilização dos brinquedos	3	0	3	2,0%
		Estímulo ao brincar com outros	1	0	1	0,6%
		Modelação	1	0	1	0,6%
		Manifestação de atitude assertiva	1	0	1	0,6%
		Ser mediador	1	0	1	0,6%
		Participação nas brincadeiras das crianças	1	0	1	0,6%
	Estratégias usadas pelos agentes educativos	Valorização do brincar nas rotinas	2	4	6	4,0%
		Repetição / ambiente estruturado	0	2	2	1,3%
		Reformulação e expansão	1	0	1	0,6%
		Modelagem	1	0	1	0,6%
		Indefinida	1	0	1	0,6%
		Consideração pelos interesses da criança	1	0	1	0,6%
		Antecipação	0	1	1	0,6%
Períodos do dia dedicados ao brincar no exterior	Período da manhã	1	0	1	0,6%	
	Período da tarde	1	0	1	0,6%	
		Subtotal:	18	8	26	17,3%
	Natureza das brincadeiras	Realização de jogo simbólico	2	0	2	1,3%

Brincadeiras das crianças com DT		Realização de construções e jogos de mesa	2	0	2	1,3%
		Exploração de materiais na garagem	2	0	2	1,3%
		Interação com pares	1	0	1	0,6%
		Subtotal:	7	0	7	4,6%
Total global:			102	48	150	100%

Anexo EE. Fase I - AGD -
Análise de conteúdo das
entrevistas das doc. ed.
especial

| ' ' | | ' ' |

Unidades de registo	Indicadores	Freq.
“para aprender tudo à sua volta,”	Brincar permite à criança aprender sobre o mundo que a rodeia	1
“Estão a par um do outro!”	Brincar promove o desenvolvimento da criança	1
“É através do brincar que se aprende”.	Importa promover o brincar para a criança poder aprender	2
“ tem que se deixar brincar porque só brincando é que aprende.”		
“É imprescindível a brincadeira na vida da criança”	Brincar é uma atividade fundamental na vida de uma criança	5
“é fundamental o brincar”		
“é fundamental o brincar na vida de uma criança”		
“portanto é fundamental”		
“a coisa mais importante na vida da criança é o brincar.”		
“não existir será uma lacuna muito grande”	É grave não criar oportunidades para a criança brincar	1
“portanto brincam essencialmente sozinhas”	A criança com PEA costuma brincar sozinha	2
“exploram as coisas sozinhas...”		
“falam sozinhas”	A criança com PEA costuma falar sozinha	1
“vejo brincar muitas vezes é correndo de um lado para o outro, “	A criança com PEA costuma brincar correndo de um lado para o outro	1
“brincam com o seu próprio corpo”	A criança com PEA costuma brincar com o seu corpo	2
“com as mãos”		
“com um pedacinho do seu vestuário,”	A criança com PEA costuma brincar com o seu vestuário	1
“As crianças com espectro do autismo têm sempre uma característica o não haver relação com outro”	A criança com PEA tem dificuldade na interação, em se relacionar com o outro	2
“enquanto autismo raramente se relaciona.”		
“o autismo gosta muito de objetos que rolem”	A criança com PEA gosta de brincar com objetos que rolem	3
,” ver rolar, “		

“gostam muito de rodar”		
” ouvir barulhinhos”	A criança com PEA gostam de ouvir barulhinhos	1
”livros”	A criança com PEA gosta de brincar com livros	1
“puzzles”	A criança com PEA gosta de brincar com puzzles	1
“Gostam de mexer”	A criança com PEA explora os brinquedos mexendo	1
“as crianças com autismo muitas vezes têm fixações,”	A crianças com PEA tem fixações por determinados objetos	2
“cada um tem a sua fixação depende do seu gosto da sua da sua personalidade”		
“Tive uma criança autista que tinha uma fixação por livros de dinossauros, ele queria saber tudo, tudo, tudo e sabia e passava tempos e tempos a ver os livros, a desfolhar, a ver, a querer saber,”	Uma das crianças com PEA que tive tinha uma fixação por Dinossauros	1
“Fundamental o brincar na vida de uma criança”	Brincar é essencial ao desenvolvimento da criança com DA	1
“gostam muito mais de coisas práticas”	A criança com DA gosta de brincar com coisas práticas	1
“É através do brincar que se aprende”	Brincar beneficia o desenvolvimento cognitivo da criança com DA	1
“precisam de explorar a situação.”	A criança com DA gosta de explorar diferentes materiais naturais	1
“a brincar com a areia”	A criança com DA gosta de explorar areia	1
“com a terra”	A criança com DA gosta de explorar a terra	1

“encher e vazar”	A criança com DA gosta de encher e vazar	1
“poderá ter brincadeiras muito abaixo do seu nível devido a idade”	A criança com AGD brinca de modo pouco comum para a sua idade	6
“ser uma criança que tem 3 anos e ainda gosta de brincar com brinquedos de bebê,”		
“poderá brincar com objetos que não são da sua idade visto que está a um nível muito abaixo do seu desenvolvimento”		
“embora se note sempre a diferença,”		
“brinca realmente com uma brincadeira mais infantil”		
“menos elaborada”		
“porque brincam de acordo com o seu desenvolvimento intelectual”	A criança com AGD brinca de acordo com o seu desenvolvimento intelectual	1
“eles brincam e gostam muito de manipuláveis,”	A criança com AGD gosta de brinquedos/materiais manipuláveis	3
“coisas que possam mexer com as próprias mãos”		
“são sempre materiais que exigem muito a manipulação.”		
“é muito importante para crianças que têm um atraso global de desenvolvimento ainda estão nessa fase sensorial de mexer”	A criança com AGD gosta de brincadeiras sensoriais	2
“explorar tudo”		
“mas relaciona-se com os outros”	A criança com AGD relaciona-se com os outros enquanto brinca	1
“uma criança que brinca socialmente bem integrada”	A criança com DT brinca e interage com os pares	5
“brinca com os outros”		
“consegue partilhar”		
“repartir”		
“esperar a sua vez”		

“a criança ainda não ser capaz de respeitar certas coisas”	A criança com DA tem dificuldade em respeitar regras de interação	1
“não se relacionam muito com o outro”	A criança com PEA brinca de forma mais solitária	1
“Eu facilito muita brincadeira”	Incentivo a criança com DA a brincar	2
“Quando há um atraso global de desenvolvimento há sempre uma área que está ali muito mais fragilizado, se efetivamente é aquela área temos que trabalhar	A criança com AGD tem sempre uma área mais fragilizada que se deve estimular.	
deixar brincar em atividades nessa área livremente	O educador deve permitir que a criança com DA brinque livremente	1
e proporcionarmos nós atividades onde há maior lacuna”	no caso da criança com DA é preciso o educador promover atividades dirigidas	2
“Claro que também tem de haver atividades dirigidas”		
“eu deixe-os a brincar e proporciono muita brincadeira”	Proporciono muitas oportunidades para a criança com DA brincar livremente e ou orientada	1
“quando fui educadora o brincar era sempre, durante o tempo todo”	Enquanto educadora valorizo muito o brincar no jardim de infância, incluindo nas propostas estruturadas	3
“penso que o maior tempo deve ser o brincar”		
“tudo introduzido de uma forma lúdica, uma história, uma atividade. Propor sempre de forma que os cative”		
“embora no Jardim de infância para mim é tudo lúdico, tudo tem que ser como brincadeira,”	No jardim de infância tudo deve ser lúdico	2
“O Jardim de Infância para mim é brincadeira”		
“puzzles muito simples”	A criança com AGD gosta de brincar com puzzles simples	1
“jogos de encaixe”	A criança com AGD gosta de brincar com jogos de encaixe	1
“tudo o que é mais básico.”	A criança com AGD gosta de brincar com elementos naturais	1
“recorrem à areia “	A criança com AGD gosta de brincar com areia	2
“areias,”		

“Brincar com água”	A criança com AGD gosta de brincar com água	1
“à terra”	A criança com AGD gosta de brincar com terra	2
“terras”		
“pedrinhas”	A criança com AGD gosta de brincar com pedrinhas	1
“gostam muito mais de estar numa casinha de bonecas”	A criança com DA gosta de brincar na casinha das bonecas	1
“fazer jogos de encaixe”	A criança com DA gosta de fazer jogos de encaixe	1
“jogos manipuláveis com as mãos”	A criança com DA gosta de jogos manipuláveis	1
“andar de triciclo”	A criança com DA gosta de andar com os veículos no espaço exterior	1
“a outra criança com desenvolvimento a baixo da sua faixa etária depende da atividade”	O tempo de permanência na atividade depende do interesse da criança com DA	1
“O autismo permanece, se a gente o deixar, o dia todo”	A criança com PEA pode ficar todo o dia na mesma brincadeira	1
“área dos jogos”	A criança com DA brinca nas diversas áreas da sala	2
“área da casinha”		
“gostam muito de brincar na rua”	A criança com DA gosta de brincar no espaço exterior	1
“Os autistas às vezes nem se importam do sítio onde estão, estão focados neles e na brincadeira e por isso tanto é lá fora como é cá dentro, portanto eles estão no seu mundo.”	A criança com PEA permanece no seu mundo, seja no interior ou exterior da sala	1

Anexo FF. Fase II - AGD
- Análise de conteúdo
das entrevistas das doc.
ed. especial

| ' ' | | ' ' |

Bloco/Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Relevância atribuída ao brincar	Benefícios para todas as crianças	Estímulo à descoberta de si, dos outros e do mundo	Brincar permite à criança aprender sobre o mundo que a rodeia	1
		Promoção do desenvolvimento	Brincar promove o desenvolvimento da criança	1
		Promoção do bem-estar	Brincar é uma atividade fundamental na vida de uma criança	5
			É grave não criar oportunidades para a criança brincar	1
	Benefícios para a criança com PEA e com AGD.	Possibilidade de desenvolver a cognição	Brinca beneficia o desenvolvimento cognitivo da criança com DA	1
		Incentivo ao desenvolvimento	Brincar é essencial ao desenvolvimento da criança com DA	1
Brincadeiras das crianças com PEAA	Características	Interesse pela manipulação de objetos/materiais comuns	A criança com DA gosta de brincar com coisas práticas	1
			A criança com AGD gosta de brinquedos/materiais manipuláveis	3
		Envolvimento em brincadeiras pouco estruturadas	A criança com AGD brinca de modo pouco comum para a sua idade	6
			A criança com AGD brinca de acordo com o seu desenvolvimento intelectual	1
		Variabilidade no tempo de permanência na brincadeira	O tempo de permanência na atividade depende do interesse da criança com DA	1
			A criança com PEA pode ficar todo o dia na mesma brincadeira	1
		Deslocação pelo espaço em passo de corrida	A criança com PEA costuma brincar correndo de um lado para o outro	1
		Fixação por determinados objetos	A criança com PEA tem fixações por determinados objetos	2
			Uma das crianças com PEA que tive tinha uma fixação por dinossauros	1

	Tipologia do brincar social	Brincar solitário	A criança com PEA brinca de forma mais solitária	1
			A criança com PEA permanece no seu mundo, seja no interior ou exterior da sala	1
			A criança com PEA costuma brincar sozinha	2
			A criança com PEA costuma falar sozinha	1
		Dificuldade em brincar com outros	A criança com DA tem dificuldade em respeitar regras de interação	1
			A criança com PEA tem dificuldade na interação, em se relacionar com o outro	2

Bloco/Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Brincadeiras das crianças com PEA e com AGD	Preferências	Exploração sensorial dos objetos	A criança com AGD gosta de brincadeiras sensoriais	2
			A criança com PEA explora os brinquedos mexendo	1
			A criança com PEA gosta de ouvir barulhinhos	1
		Exploração do próprio corpo	A criança com PEA costuma brincar com o seu corpo	2
		Exploração do vestuário	A criança com PEA costuma brincar com o seu vestuário	1
		Encher e vazar objetos	A criança com DA gosta de encher e vazar	1
		Exploração de objetos que rolem	A criança com PEA gosta de brincar com objetos que rolem	3
	Locais onde a criança brinca	Espaço interior	seja no interior	1
		Espaço exterior	ou exterior da sala	1
	Brinquedos preferidos	Puzzles	A criança com AGD gosta de brincar com puzzles simples	1
			A criança com PEA gosta de brincar com puzzles	1
		Livros	A criança com PEA gosta de brincar com livros	1
		Triciclos/trotinete	A criança com DA gosta de andar com os veículos no espaço exterior	1
		Jogos de encaixe	A criança com AGD gosta de brincar com jogos de encaixe	1
			A criança com DA gosta de jogos manipuláveis	1

	Materiais preferidos	Elementos naturais	A criança com AGD gosta de brincar com elementos naturais	1
			A criança com DA gosta de explorar diferentes materiais naturais	1
			A criança com AGD gosta de brincar com areia	2
			A criança com DA gosta de explorar areia	1
			A criança com AGD gosta de brincar com água	1
			A criança com AGD gosta de brincar com terra	2
			A criança com DA gosta de explorar a terra	1
			A criança com AGD gosta de brincar com pedrinhas	1

Bloco/Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Brincadeiras das crianças com PEA e com AGD	Espaços preferidos	Casinha das bonecas	A criança com DA gosta de brincar na casinha das bonecas	1
			A criança com AGD gosta de brincar na casinha das bonecas	1
Bloco/Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Intervenção dos agentes educativos	Papel do docente de educação especial	Incentivo ao brincar livre e estruturado	Incentivo a criança com DA brincar	1
			No caso da criança com DA é preciso o educador promover atividades dirigidas	2
			Proporciono muitas oportunidades para a criança com DA brincar livremente e ou orientada	1
		Incentivo ao brincar livre	O educador deve permitir que a criança com DA brinque livremente	1
		Estímulo ao desenvolvimento da área mais fragilizada	A criança com AGD tem sempre uma área mais fragilizada que se deve estimular	2
	Estratégias usadas pelos agentes educativos	Valorização do brincar nas rotinas	Enquanto educadora valorizo muito o brincar no jardim de infância, incluindo nas propostas estruturadas	3
			No jardim de infância tudo deve ser lúdico	2
	Períodos do dia dedicados ao brincar no exterior	Período da manhã	Brincam no espaço exterior no período da manhã	1
		Período da tarde	Brincam no espaço exterior no período da tarde	1
	Bloco/Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores
Brincadeiras das crianças com DT	Natureza das brincadeiras	Interação com pares	A criança com DT brinca e interage com os pares	1

Anexo GG. Fase III - AGD-Síntese
análise de conteúdo entrevistas doc
. ed. especial

| ' ' | ' ' |

Bloco / Tema	categoria	Subcategoria	Frequência por criança		Frequência total	
			M. D.E.E.F.L.	GUI./L. D.E.E.M.L.	N=	%
Relevância atribuída ao brincar	Benefícios para todas as crianças	Promoção do bem-estar	6	1	7	5,5%
		Incentivo à aprendizagem	0	6	6	4,7%
		Estímulo à descoberta de si, dos outros e do mundo	1	3	4	3,1%
		Promoção do desenvolvimento	1	2	3	2,3%
		Incentivo ao desenvolvimento social e pessoal	0	1	1	0,7%
	Em crianças com PEA e com AGD	Incentivo ao desenvolvimento	1	1	2	1,5%
		Possibilidade de desenvolver a cognição	1	0	1	0,7%
		Estímulo à interação entre os pares	0	1	1	0,7%
	Subtotais:			10	15	25
Brincadeiras das crianças com AGD	Características	Envolvimento em brincadeiras pouco estruturadas	7	0	7	5,5%
		Interesse pela manipulação de objetos/materiais comuns	4	0	4	3,1%

		Fixação por determinados objetos	3	0	3	2,3%
		Variabilidade no tempo de permanência na brincadeira	2	0	2	1,5%
		Apego a determinado brinquedo	0	2	2	1,5%
		Manifestação de prazer em brincar	0	2	2	1,5%
		Deslocação pelo espaço em passo de corrida	1	0	1	0,7%
		Recurso a materiais diversos	0	1	1	0,7%
		Manutenção do interesse na brincadeira	0	1	1	0,7%
		Curta duração	0	1	1	0,7%
	Tipologia do brincar social	Brincar solitário	5	1	6	4,7%
		Dificuldade em brincar com outros	3	3	6	4,7%
		Brincar em grupo	0	1	1	0,7%
	Preferências	Exploração sensorial dos objetos	4	0	4	3,1%
		Exploração sensorial de elementos naturais	0	4	4	3,1%
		Exploração de objetos que rolem	3	0	3	2,3%
		Exploração do próprio corpo	2	0	2	1,5%

		Exploração do vestuário	1	0	1	0,7%
		Encher e vaziar objetos	1	0	1	0,7%
		Fazer construções	0	1	1	0,7%
		Jogo da apanhada	0	1	1	0,7%
	Locais de brincadeira	Espaço interior	1	0	1	0,7%
		Espaço exterior	1	0	1	0,7%
Subtotais:			38	18	56	44,4%
Brincadeiras/Brinquedos das crianças com AGD	Materiais usados	Elementos naturais	10	0	10	7,9%
		Cromos	0	1	1	0,7%
	Brinquedos preferidos	Puzzles	2	0	2	1,5%
		Jogos de encaixe	2	0	2	1,5%
		Livros	1	0	1	0,7%
		Triciclos/trotinete	1	0	1	0,7%
		Escorrega	0	1	1	0,7%
		Bola	0	1	1	0,7%
	Espaços preferidos	Casinha das bonecas	2	0	2	1,5%
		Tempo de duração da brincadeira	0	2	2	1,5%

	Fatores que influenciam as brincadeiras	Magnitude da deficiência	0	1	1	0,7%
Subtotais:			18	6	24	19,0%
Intervenção dos agentes educativos	Papel do docente de educação especial	Incentivo ao brincar livre e estruturado	3	1	4	3,1%
		Estímulo ao desenvolvimento da área mais fragilizada	2	0	2	1,5%
		Incentivo ao brincar livre	1	0	1	0,7%
	Estratégias usadas pelos agentes educativos	Valorização do brincar nas rotinas	5	4	9	7,1%
		Repetição / ambiente estruturado	0	2	2	1,5%
		Antecipação	0	1	1	0,7%
	Períodos do dia dedicados ao brincar no exterior	Período da manhã	1	0	1	0,7%
		Período da tarde	1	0	1	0,7%
Subtotais:			13	8	21	16,6%
Totais globais:			79	47	126	100%

Anexo HH. Exemplo de transcrição de
um vídeo

| ' ' | | ' ' |

Exemplo da transcrição de um vídeo contexto brincadeira livre

Nome do vídeo		Brincadeira livre no recreio
Intervenientes	Ativos	L.,M.,AO
	Passivos	
Local		Recreio
Tempo		5'11"
Caracterização/ Descrição das brincadeiras	<p>Depois do almoço 20 crianças, entre os 3 e os 6 anos, de uma sala do jardim de infância, vão para o recreio acompanhadas por uma assistente operacional. Este espaço está equipado com (escorrega, triciclos, trotinetes e brinquedos diversos). Este espaço é destinado só às crianças do jardim de Infância. O pavimento é de cimento e de borracha na zona do escorrega. Existe um pequeno espaço relvado e dois bancos de jardim. Este espaço fica em frente à sala do Jardim de Infância.</p> <p>O L. está no recreio em cima de umas andas e a conversar com um colega M. ambos com 5 anos. O L. anda em cima das handas e o M. chuta uma bola de futebol, preta e branca. O L larga as andas e senta-se no chão do recreio a conversar com o colega, que tem a bola na mão. As duas crianças estão em frente uma da outra de joelhos e o M. segura a bola com as mãos.</p> <p>O M diz:” olha eu já vi bolas pretas e brancas, não era preto e branco não, era preta e laranja.”</p> <p>L. diz: “essa coisa laranja...”</p>	

	<p>O colega levanta-se com a bola do chão e diz:” -olha quase que eu toco com o mendigo, eu quase morri”. E estica o dedo mindinho apontando para o L. Agitando a bola para a frente e para trás.</p> <p>L. diz:”. Olha preto e branco...”</p> <p>M.: “Ah, mas Preto e Laranja...”</p> <p>Começam a jogar à bola, chutam a bola um para o outro. O L. pega com as duas mãos na bola e vão os dois a correr para outro espaço do recreio para jogarem futebol.</p> <p>O M. fica à baliza, e o L. chuta a bola.</p> <p>Aproximam-se mais dois meninos da mesma idade.</p> <p>A A.O. aproxima-se, agarra na bola e diz:-“esta bola não é para dar pontapés, no cesto, no cesto...”</p> <p>Os meninos dispersam-se. O L. pega num triciclo e começa a andar às voltas no recreio.</p> <p>Quando vê dois colegas a brincarem com cromos de jogadores, o L. arruma o triciclo e aproxima-se deles. Os cromos estão ao monte no chão, um menino arruma os cromos na caixa e outro menino observa, o L. olha para os cromos e começa a juntá-los. O menino que está a arrumar as cartas, tira as cartas que o L. tem na mão.</p> <p>O L. afasta-se e com outro menino, aproximam-se do campo de futebol dos mais velhos e ficam a velos jogar futebol.</p>
--	--

Anexo II. Grelhas Go
Exterior

| ' ' | | ' ' |

Objetivo:

Caracterizar o espaço exterior de jardins de infância frequentados por crianças com Perturbação de Espectro do Autismo (PEA) e Atraso Global de Desenvolvimento (AGD).

Identificar as áreas fortes e fracas do espaço exterior.

Ficha de Caracterização

Data da observação: 30 /03 /2023

Identificação do espaço observado			
Identificação do grupo observado			
Normalmente, o espaço é utilizado em simultâneo por quantas crianças (aproximadamente) e qual a sua faixa etária?	Quantas crianças integram o grupo observado?	Qual a faixa etária das crianças observadas?	Quantos adultos acompanham o grupo observado?
20 crianças entre os 4 e os 6 anos	20 crianças	4,5 e 6 anos	2 adultos: -1 educadora; -1 assistente operacional
Tempo de observação: - 60 minutos			
Observação realizada por: Ana Carla Aguiar Nogueira			

Grelha de Observação

C1. Aparência global e identidade	Pontuação		Observações
1. O espaço de brincar no exterior possui um aspeto cuidado e agradável (e.g. decoração com cores suaves e elementos naturais, materiais organizados e acessíveis, áreas divididas de forma clara).	0		O espaço de brincar no exterior possui um aspeto cuidado e agradável O espaço teve obras recentes
	1		
	2	X	
2. O espaço apresenta uma identidade própria, que espelha características e interesses dos utilizadores e o meio em que está inserido (e.g. existência de critérios específicos para a escolha de materiais e para a organização das áreas de brincar).	0		Existem diferentes espaços: -Estrutura com escorrega; -Cozinha de exterior; -Espaço para jogos.
	1	X	
	2		
3. O brincar nos espaços exteriores está previsto nos projetos, planos educativos e/ou regulamento interno enquanto elemento identitário do contexto educativo.	0		O brincar nos espaços exteriores está previsto nos projetos, planos educativos e/ou regulamento interno do jardim de infância
	1		
	2	X	

$$5 \div 6 = 0,83$$

Classificação Percentual C1-0,83 x 100 = 83%

C2. Dimensão	Pontuação	Observações
--------------	-----------	-------------

4. O espaço exterior possui uma dimensão adequada ao número de crianças que utilizam o espaço em simultâneo. - O espaço exterior possui uma dimensão aproximada de _____ m ² . - Número de crianças que usualmente utilizam o espaço em simultâneo. _____ - Espaço disponível por criança (nº total de crianças ÷ área total) _____	0		A dimensão do espaço estar adequado ao número de crianças que o utilizam. O recreio é espaçoso e permite às crianças brincarem à vontade e com Segurança. O espaço garante um equilíbrio entre a área disponível para brincar e o número de crianças que utilizam
	1		
	2	X	
5. Uma área grande, sem obstáculos, está disponível para atividades em grande grupo, como corridas, dança, jogos de grupo, etc.	0		Existe um espaço para atividades de grande grupo e mais agitadas. Como por exemplo: jogar futebol.
	1		
	2	X	
6. Áreas mais reservadas, propiciadoras de momentos de maior intimidade e conforto estão disponíveis (e.g. abrigos, zona com almofadas, cadeira de baloiço e redes).	0		Existe apenas uma pequena área propiciadora de momentos de brincar mais tranquilo, em pequenos grupos ou individuais.
	1	X	
	2		

$$5 \div 6 = 0,83$$

$$\text{Classificação Percentual C2- } 0,83 \times 100 = 83\%$$

C3. Acessibilidade	Pontuação	Observações
--------------------	-----------	-------------

7. No acesso à zona de brincar no exterior existe um espaço de transição (vestíbulo ou telheiro), onde são realizadas atividades de preparação das crianças (e.g. vestir casacos e calçar galochas) e/ou brincadeiras mais resguardadas. - Se existir uma área de transição, assinalar as suas características: Possui um espaço para sentar <u> X </u> Possui zonas de arrumação <u> 0 </u> Crianças podem aceder a este espaço de forma autónoma <u> X </u>	0		Existe um telheiro e cada criança tem o seu cacifo individual, onde arrumam o seu boné, mochila, muda de roupa
	1	X	
	2		
8. A sala de atividades pertencente ao grupo observado possui acesso direto à zona de brincar no exterior ou a um espaço de transição.	0		Sim, existe uma porta direta para o recreio
	1		
	2	X	
9. Existem áreas de circulação amplas e bem definidas.	0		As áreas de circulação permitem à criança circular de forma autónoma, mas não estão bem definidas.
	1	X	
	2		
10. Existem espaços dedicados à utilização de brinquedos com rodas, evitando-se que esta atividade prejudique outras brincadeiras paralelas.	0		Não existe um espaço definido para as crianças andarem de triciclo ou trotinete.
	1	X	
	2		

11. As crianças movimentam-se livremente entre diferentes espaços (e.g. transitam entre o interior e o exterior), existindo a possibilidade de separação do grupo e o afastamento do adulto.	0		Sim, as crianças são autónomas na transição dos espaços, tanto para irem buscar brinquedos como para irem ao wc.
	1		
	2	X	
12. Os espaços de arrumação dos recursos de brincar no exterior são funcionais.	0		Os espaços de arrumação estão acessíveis, mas as crianças dependem do adulto para arrumar os brinquedos, especialmente os de maior dimensão.
	1	X	
	2		
13. Os recursos para brincar no exterior estão acessíveis às crianças.	0		Os recursos para brincar estão acessíveis a todas as crianças.
	1		
	2	X	

$10 \div 14 = 0,71$ Classificação Percentual C3 - $0,71 \times 100 = 71\%$

C4. Manutenção e segurança	Pontuação		Observações
14 O espaço de brincar no exterior apresenta condições de segurança e higiene adequadas (e.g. delimitações físicas bem definidas e em boas condições; zonas de perigo devidamente sinalizadas; separação da zona de circulação automóvel; ausência de lixo).	0		O espaço exterior apresenta condições de higiene e segurança para as crianças.
	1		
	2	X	

15 Existem procedimentos de manutenção implementados que garantem a arrumação e limpeza de espaços e material	0		A manutenção do espaço exterior é garantida por funcionários da junta de freguesia e câmara de Sintra
	1		
	2	X	
16 O espaço exterior possui áreas que oferecem proteção em situações de sol e/ou chuva (e.g. toldos, telheiros, pérgulas, árvores).	0		
	1		
	2	X	
17 As crianças possuem vestuário e equipamento adequados a diferentes condições atmosféricas (e.g. no Verão têm chapéus, protetor solar e garrafas de água, no Inverno têm gorros, galochas e fatos impermeáveis).	0		Cada criança tem o seu boné e uma garrafa de água, mas não têm fatos impermeáveis para o inverno.
	1	X	
	2		
18 As crianças são envolvidas em tarefas relacionadas com o cuidar do espaço (e.g. regar, plantar, arrumar).	0		Existe uma horta e as crianças têm tarefas atribuídas, nomeadamente regar.
	1		
	2	X	
19 As regras e os limites associados ao brincar no espaço exterior são explicados às crianças e, sempre que possível, estas	0		Sim, as regras são explicadas às crianças e sempre que alguma não as cumpre, o adulto presente faz questão de as relembrar.
	1		

participam na sua definição.	2	X
------------------------------	---	---

$$11 \div 12 = 0,92$$

Classificação Percentual C4 -0,92 x 100 = 92%

C5. Oportunidades de ação	Pontuação		Observações
20. O espaço exterior apresenta diferentes superfícies. - Para cotar "verifica-se" é necessário assinalar quatro ou mais dos seguintes subitens. Para cotar "verifica-se parcialmente" é necessário assinalar pelo menos três dos seguintes subitens. - Devem ser consideradas apenas as superfícies que podem ser utilizadas pelas crianças. Caso seja pertinente, registrar a existência de outras áreas nas observações. Piso de borracha- X Areia -0 Erva -X Gravilha -0 Casca de pinheiro -0 Betunilha/Cimento -0 Lajeado -X Relva -X Solo -X Outros	0		O espaço exterior apresenta diferentes tipos de superfícies: -Piso de borracha; -Erva -Lajeado -Relva -Solo
	1		
	2	X	
21.O espaço exterior apresenta variações no relevo. - Para cotar "verifica-se" (2) é necessário assinalar três ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar "verifica-se parcialmente" (1) é necessário assinalar pelo menos dois dos seguintes subitens. - Devem ser consideradas apenas as variações no relevo que podem ser utilizadas pelas crianças. Caso seja pertinente, registrar a existência de	0		O espaço exterior apresenta variações no relevo: - Áreas planas; -Declives/rampas; -Socalcos/degraus.
	1		

<p>outras áreas nas observações. Áreas planas -X Montes -0 Declives/rampas _X Socalcos/degraus _X Buracos _0 Túneis _0</p>	2	X	
<p>22. O espaço exterior possui estruturas fixas ou semifixas, relacionadas com diferentes tipos de brincar. - Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar quatro ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos três dos seguintes subitens. - Devem apenas ser consideradas as estruturas que podem ser utilizadas pelas crianças. Caso seja pertinente, registar a existência de outros estímulos nas observações. Escorrega _X Baloço _0 Esconderijo _0 Palco _0 Estrutura para trepar _0 Túnel _0 Estrutura musical _0 Barras _X Rampas _0 Bancos _X Mesa _X Quadro _0 Casinha _0 Outras _ X cozinha de lama</p>	0		<p>Explicitar número e qualidade dos equipamentos. Os equipamentos multifunções devem ser cotados em função das diferentes partes que os compõem.</p> <p>Os equipamentos existentes estão em bom estado e em condições de segurança. Existe uma estrutura com escorrega, escada e um ferro para trepar. Uma cozinha de exterior, bancos de jardim e duas mesas com brinquedos diversos.</p>
	1		
	2	X	

<p>23. O espaço contém zonas de brincar que incluem elementos naturais. Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar quatro ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos três dos seguintes subitens. Devem apenas ser consideradas zonas que podem ser utilizadas pelas crianças e que têm um carácter permanente. Caso seja pertinente, referir a existência de outros estímulos nas observações.</p> <p>Zona de areia _0 Zona de terra _0 Zona de água _0 Arbustos, flores ou hortícolas _X Árvores (pelo menos duas) _X Animais (e.g. jardim de borboletas, terrário, casas de pássaros, bebedouros/comedouros para pássaros, galinheiro, coelheira) _0 Outros _Relva_</p>	0		<p>Neste recreio existem alguns espaços naturais que permitem às crianças explorar a natureza, nomeadamente:</p> <p>-Zona de relva; -Arbustos, flores ou hortícolas; -Árvores.</p>
	1	X	
	2		
<p>24 Estão disponíveis diversos objetos em quantidade e em qualidade para as crianças utilizarem. - Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar cinco ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos quatro dos seguintes subitens.- Os materiais observados</p>	0		

<p>podem ter um carácter permanente ou ocasional. Blocos _0 Mangueiras/tubos _0 Panos ou pedaços de tecido _0 Cordas _X Brinquedos de areia _0 Brinquedos de água _0 Bolas _X Arcos _X Recipientes variados (diferentes tamanhos e características) _X Pneus _0 Carrinhos de mão _0 Triciclos/Bicicletas __X Instrumentos de medida (e.g. régua, fitas métricas, termómetro, pluviómetro) _0 Lupa _X Catálogo/ grelhas de observação de animais e plantas _0 Materiais de escrita/desenho (e.g. canetas, giz, tintas, papel) _X Instrumentos musicais _0 Outros _____</p>	1		<p>Os materiais disponíveis neste espaço têm uma influência significativa na promoção de um brincar físico/motor e social.</p>
	2	X	
<p>25. Estão disponíveis materiais naturais em quantidade e em qualidade. - Para cotar “verifica-se” (2) é necessário assinalar cinco ou mais dos seguintes subitens. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1) é necessário assinalar pelo menos quatro dos seguintes subitens. - Os materiais observados podem ter um carácter permanente ou ocasional. -</p>	0		<p>Estão disponíveis alguns materiais naturais que permitem às crianças explorar e observar a natureza.</p>

<p>Se alguns materiais naturais surgirem espontaneamente no espaço, os itens só devem ser cotados se a sua utilização for reconhecida e promovida pelos profissionais.</p> <p>Paus _0 Água _X Areia _0 Folhas _X Conchas _0 Rochas _0 Solo _X Pedaços de madeira __0 Bolotas _0 Pinhas _0 Frutos _0 Outros _X plantas_</p>	1	X	
	2		
<p>26. As crianças iniciam atividades de forma autónoma.</p>	0		<p>Registrar atividades mais frequentes e iniciativas desenvolvidas pelos adultos para potenciar esse tipo de atividades.</p>
	1		<p>-Jogar à bola; -Brincar ao faz de conta; -Fazer comidas com folhas e água na cozinha de exterior.</p>
	2	X	
<p>27.O espaço oferece desafios com níveis de dificuldade distintos, adequados ao nível de desenvolvimento das crianças, criando assim oportunidades para o confronto com o risco (e.g. zonas para trepar altas e baixas; triciclos com e sem pedais).</p>	0		<p>Identificar os desafios existentes.</p>
	1		<p>-Estrutura com escorrega e zona de trepar. -Triciclos e trotinetes.</p>
	2	X	

$$14 \div 16 = 0,87$$

	Pontuação	Observações
<p>Classificação Percentual C5 -0,81 x 100 = 87 %C6. Estilo do adulto e rotinas</p>		

<p>28.As crianças brincam no espaço exterior com regularidade. - Para cotar “verifica-se” (2), é necessário que as crianças brinquem no espaço exterior todos os dias, entre uma a duas vezes por dia, salvo em situações com condições atmosféricas muito desfavoráveis (e.g. tempestade com ventos e chuva muito fortes). - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1), é necessário que as crianças brinquem no espaço exterior todos os dias, pelo menos uma vez, salvo em situações com condições atmosféricas desfavoráveis ou quando é dada prioridade a outras atividades no interior. - Para cotar “não se verifica” (0), é necessário que as crianças apenas brinquem no espaço exterior cerca de duas a três vezes por semana (utilização ocasional).</p>	0		<p>--Fazem recreio a meio da manhã e à hora do almoço.</p>
	1		
	2	X	
<p>29. O tempo passado no espaço exterior apresenta uma duração adequada para o desenvolvimento de brincadeiras significativas e progressivamente mais complexas. - Para cotar “verifica-se” (2), é necessário que seja possibilitado um período contínuo de, pelo menos, duas horas. - Para cotar “verifica-se</p>	0		<p>O tempo passado no exterior é de uma a duas horas, em momentos repartidos (meio da manhã e depois do almoço)</p>
	1	X	

<p>parcialmente" (1), o tempo passado no exterior é de uma a duas horas, em momentos repartidos ao longo do dia. - Para cotar "não se verifica" (0), o tempo passado no exterior é inferior a uma hora em período contínuo ou repartido ao longo do dia.</p>	2		
<p>30. Existe uma preocupação em partilhar e envolver as famílias na vivência do espaço exterior (e.g. realização de atividades conjuntas, partilha de fotografias e outros registos sobre as crianças, troca de materiais sobre o brincar no exterior).</p>	0		<p>Existe um Blog onde são partilhadas fotos com as famílias.</p>
	1	X	
	2		
<p>31. O adulto propõe atividades de carácter livre (as crianças podem ou não aderir), possibilitando-se outras iniciativas paralelas.</p>	0		
	1		
	2	X	
<p>32. O adulto procura estabelecer ligações entre o que acontece no interior e no exterior. - Para cotar "verifica-se" (2), o tempo passado no exterior deve ser entendido como um momento de continuidade educativa e não como um intervalo, em que se</p>	0		<p>A maior parte do tempo o espaço exterior é utilizado para intervalo e brincadeira livre.</p>
	1	X	

verifica uma interrupção da intencionalidade pedagógica.	2		
33. O adulto promove a autonomia da criança e a cooperação entre pares (e.g. se possível, opta por não intervir em situações de conflito, atribui responsabilidades ajustadas ao nível de desenvolvimento das crianças, estimula a realização autónoma de pequenas tarefas, como vestir casacos e calçar galochas).	0		
	1		
	2	X	
34. O adulto mostra entusiasmo e satisfação durante o tempo passado ao ar livre. - Para cotar analisar sinais relacionados com a expressão facial, olhar, entoação de voz, etc.	0		
	1		
	2	X	
35. O adulto apoia e acompanha as crianças durante o brincar. - Para cotar “verifica-se” (2), o adulto deve ter intervenções estimulantes, enriquecendo a atividade e/ou criando oportunidades de evolução da	0		O adulto oscila entre um papel de vigilante do brincar e de interveniente ativo

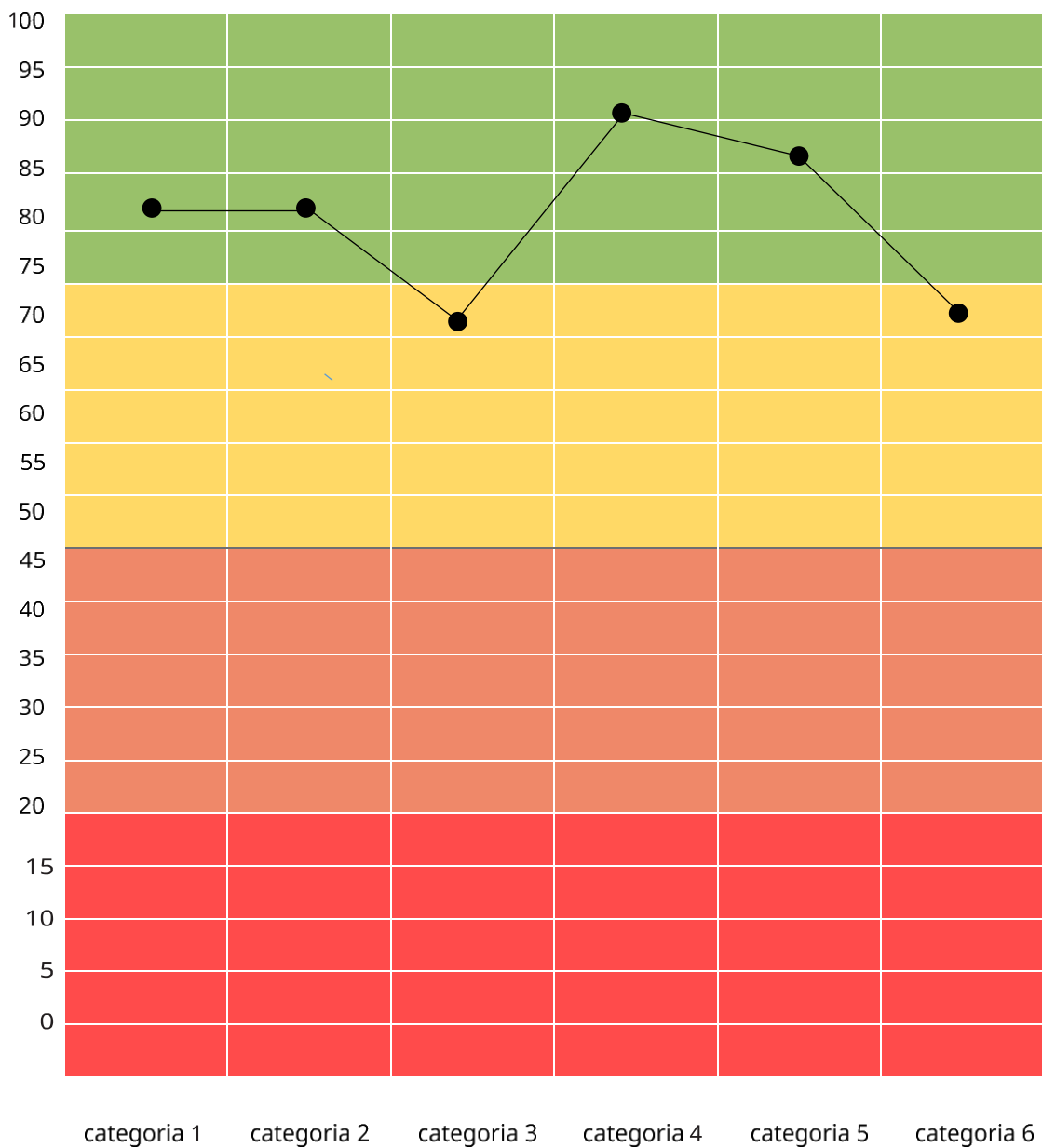
<p>brincadeira (e.g. apoia e mostra interesse pelas descobertas das crianças, coloca questões, estimula o confronto com riscos e desafios). Ao assumir um papel de observador, recolhe informações úteis para uma intervenção pedagógica consequente. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1), o adulto oscila entre um papel de vigilante do brincar e de interveniente ativo. Apesar de ter alguma intervenção no exterior, a sua ação centra-se, predominantemente, no interior. - Para cotar “não se verifica” (0), o adulto assume que o tempo para brincar no espaço exterior é um momento de intervalo, no qual este apenas supervisiona aquilo que acontece, no sentido de evitar acidentes...</p>	1	X	
	2		
<p>36. A utilização de outros espaços exteriores pertencentes à comunidade acontece com regularidade. - Para cotar “verifica-se” (2), as saídas da instituição ocorrem pelo menos uma vez por mês. - Para cotar “verifica-se parcialmente” (1), as saídas da instituição ocorrem de dois em dois meses. - Para cotar “não se verifica” (0), as saídas da instituição ocorrem raramente.</p>	0		<p>As saídas na comunidade são contempladas no plano anual de atividades (PAA) da instituição.</p>
	1	X	
	2		

$$13 \div 18 = 0,72$$

$$\text{Classificação Percentual C6 } -0,83 \times 100 = 72 \%$$

Perfil de Caracterização do Espaço Exterior

Assinale as classificações obtidas em cada uma das categorias.



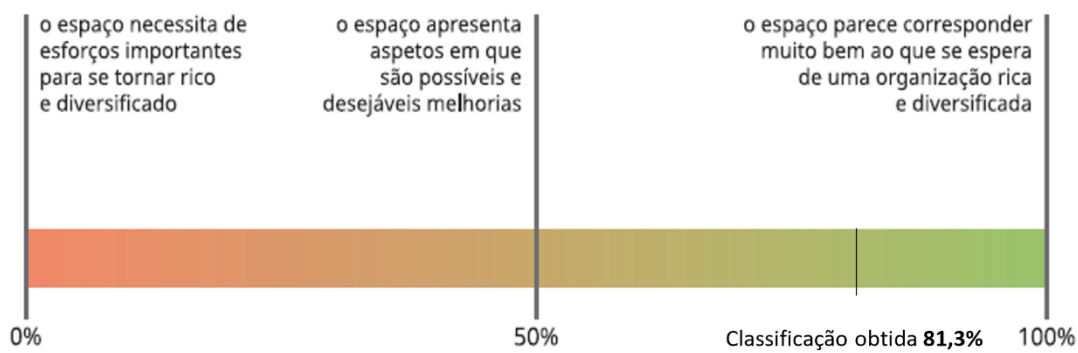
Classificação percentual global:

$$C1 -83\% + -C2- 83\% + C3- 71\% + C4 -92\% + C5 - 87\% + C6 -72\% = 488 \div 6 = 81,3\%$$

Classificação percentual global > 50% - O espaço apresenta alguns aspetos em que são possíveis e desejáveis melhorias (categoria 3-Acessibilidade e categoria 6-Estilo do adulto e rotinas), mas de um modo geral parece corresponder muito bem ao que se espera de uma organização rica e diversificada (ao nível da C1-Aparência global e identidade, C2-Dimensão, C4-Manutenção /segurança e C5-Oportunidades de ação).

Deste modo, podemos considerar que o espaço apresenta condições que podem facilitar a concretização das potencialidades pedagógicas do brincar no espaço exterior.

Como se evidencia na percentagem média obtida e registada na figura seguinte



De acordo com os resultados obtidos, posso considerar que o espaço exterior do jardim de infância de V.V. apresenta condições que podem facilitar a concretização das potencialidades pedagógicas do brincar no espaço exterior.

Anexo JJ. Tempo de
brincadeira das crianças
com PEA

| ' ' | | ' ' |

Tempo de brincadeira das crianças com PEA

Categoria	Sub categoria	D. e Die		Sub total	J.M.		Sub total	Total	
		DEE.	Mãe		DEE	Mãe		N=	%
Tempo/Períodos de brincadeira	Depois do lanche	0	1	1	0	0	0	1	25%
	Depois do jantar	0	1	1	0	0	0	1	25%
	Período da manhã	0	0	0	1	0	1	1	25%
	Período da tarde	0	0	0	1	0	1	1	25%
	Total:	0	2	2	2	0	2	4	100%

Anexo KK. Tempo de
brincadeira das crianças
com AGD

| ' ' | | ' ' |

Tempo de brincadeira das crianças com AGD

Categoria	Sub categoria	M.		Sub total	G.		Sub total	L.		Sub total	Total	
		Doc E.E.	Mãe		Doc E.E.	Mãe		Doc E.E.	Mãe		N =	%
Tempo/Períodos de brincadeira	Depois do lanche	0	0	0	0	2	2	0	0	0	2	50%
	Período da manhã	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	25%
	Período da tarde	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	25%
	Depois do jantar	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
	Total:	2	0	2	0	4	2	0	0	0	4	100%

Anexo LL. Locais de
brincadeira das crianças
com PEA

| ' ' | | ' ' |

Percepções sobre os principais locais de brincadeira das crianças com PEA

Categoria	Sub categoria	D.e Die		Sub total	J.M.		Sub total	Total	
		DEE	Mãe		DEE	Mãe		N=	%
Locais de brincadeira	Espaço exterior	0	2	2	1	3	4	6	66,6%
	Espaço interior	0	1	1	1	1	2	3	33,3%
	Total:	0	3	3	2	4	6	9	100%

Anexo MM. Locais de
brincadeira das crianças
com AGD

| ' ' | | ' ' |

Perceções sobre os principais locais de brincadeira das crianças com AGD

Categoria	Sub categoria	M.		Sub total	G.		Sub total	L.		Sub Total	Total	
		Doc.E. E.	Mãe		Doc.E. E.	Mãe		Doc.E. E.	Mãe		N =	%
Locais de brincadeira	Espaço exterior	1	1	2	0	3	3	0	2	2	7	53,8 %
	Espaço interior	1	1	2	0	1	1	0	3	3	6	46,1 %
	Total:	2	2	4	0	4	4	0	5	5	13	100 %