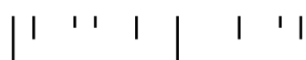


Ø LUGAR DO BRINCAR NO ESPAÇO
EXTERIOR NA VIDA DE CRIANÇAS EM
IDADE PRÉ-ESCOLAR COM PERTURBAÇÃO DO
ESPECTRO DO AUTISMO

Carla Jacinta Meireles de Andrade

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial – ramo Problemas
de Cognição e Multideficiência

2023



O LUGAR DO BRINCAR NO ESPAÇO EXTERIOR NA VIDA DE CRIANÇAS EM IDADE PRÉ- ESCOLAR COM PERTURBAÇÃO DO ESPETRO DO AUTISMO

Carla Jacinta Meireles de Andrade

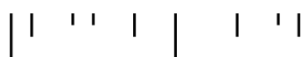
Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para
obtenção de grau de mestre em Educação Especial – ramo Problemas de
Cognição e Multideficiência

Orientadora: Professora Doutora Marina Fuertes
Coorientadora: Professora Doutora Clarisse Nunes

Júri

Presidente: Professor Doutor Tiago Almeida
Arguente: Professora Doutora Camila Ribeiro

2023



“...vede sempre o lado melhor das coisas e não o pior...pois o melhor meio para alcançar a felicidade é contribuir para a felicidade dos outros...procurai deixar o mundo um pouco melhor do que o encontraste...”

Lord Baden – Powell of Gilwell

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar um bem-haja aos *meus pais*, que sempre apoiaram e aceitaram as minhas escolhas. Que me ensinaram a não desistir e a “lutar” por aquilo que quero e acreditaram nos meus “sonhos”.

À minha família, principalmente, às minhas filhas *Eva e Ema* por compreenderem as minhas ausências durante estes 2 anos na vida familiar, pelos momentos que não consegui estar presente. Que respeitaram as minhas escolhas e me ajudaram nos momentos mais difíceis a ultrapassar essas dificuldades, com quem partilhei dúvidas, ansiedades, mas acima de tudo por acreditarem que seria capaz de terminar.

Um agradecimento muito especial, à Professora Doutora Mariana Fuertes minha orientadora e à Professora Doutora Clarisse Nunes, minha coorientadora, pela sua orientação, apoio, sensibilidade, amizade, paciência, disponibilidade, pela partilha de conhecimentos, pelo seu rigor científico, pelo seu olhar atento e pela força que me transmitiram que contribuiu para a conclusão deste estudo.

A todos os professores que ao longo da minha caminhada contribuíram para alargar os meus conhecimentos e crescimento a nível profissional e pessoal.

A todos os meus colegas do Mestrado de Educação Especial, especialmente, ao Acácio, Ana Carla, Ana Casanova, Ana Paula Matos e Paulo que caminharam comigo nesta aventura e contribuíram para enriquecer este processo de aprendizagem.

Aos Jardins de Infância (JI1 e JI2) onde foi realizado o estudo, à Direção da IPSS, às coordenadoras pedagógicas, às educadoras de infância e auxiliares de ação educativa, por terem aceite, este desafio, depois de algumas portas se terem fechado, sem elas este estudo não seria possível.

Às crianças e famílias que se cruzaram no meu caminho e despertaram a vontade de continuar a investir na formação como docente de educação especial.

Por fim, a mim própria, por ter sido resiliente ao longo deste caminho.

BEM HAJAA TODOS!

RESUMO

Brincar é um direito consagrado nos direitos da criança. A investigação indica que as crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) brincam de forma distinta e preferem brincar sozinhas. Não obstante, não existe muita informação sobre como as crianças com PEA brincam nos espaços exteriores dos jardins de infância, os quais se devem constituir como espaços de inclusão social e com intencionalidade educativa. A presente investigação qualitativa e exploratória, na modalidade de estudo de caso múltiplo, foca-se em duas dimensões: (i) as características de dois espaços exteriores alocados ao brincar e frequentados por crianças com PEA; e (ii) as representações dos Educadores de Infância (EI) e Auxiliares de Ação Educativa (AAE) sobre o lugar do brincar no espaço exterior por crianças com PEA.

O estudo realizou-se em duas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) do distrito de Lisboa e contou com a participação de cinco EI e cinco AAE. Os dados foram recolhidos com recurso à observação dos espaços exteriores dos JI, ao questionário híbrido aplicado a EI e à entrevista semiestruturada realizada a EI e a AAE envolvidos na educação de crianças com PEA. Os dados das entrevistas foram tratados através da análise de conteúdo. Face aos resultados obtidos podemos afirmar que os dois espaços exteriores apresentam affordances distintas. No que respeita ao brincar de crianças com PEA, as profissionais de educação consideram que o seu brincar depende das suas características e necessidades, bem como dos seus interesses. A maioria das crianças com PEA desenvolve brincadeiras semelhantes às brincadeiras das crianças com desenvolvimento típico, embora algumas manifestem preferência por brincar sozinhas e apresentam necessidade de correr no espaço exterior. Os agentes de educação referem estar sensíveis à importância do brincar e à proteção dos direitos da criança.

Palavras-chave: Brincar, Espaço Exterior, Perturbação do Espectro de Autismo, Pré-Escolar, Educadores de infância e Auxiliares de Ação Educativa.

ABSTRACT

To play is a recognized right in children's rights. Research indicates that children with Autism Spectrum Disorder (ASD) engage in distinct play and prefer playing alone. However, there is limited information on how children with ASD play in the outdoor spaces of kindergartens, which should be spaces of social inclusion and educational intent. This qualitative and exploratory research, in the form of a multiple case study, focuses on two dimensions: (i) the characteristics of two outdoor play spaces frequented by children with ASD; and (ii) the perceptions of Kindergarten Educators (KE) and Educational Support Assistants (ESA) regarding the role of play in the outdoor space for children with ASD.

The study took place in two Private Institutions of Social Solidarity (PISS) in the district of Lisbon and involved the participation of five Kindergarten Educators (KE) and five ESAs. It was collected data through the observation of outdoor kindergarten spaces, a hybrid questionnaire administered to KEs, and semi-structured interviews conducted with KEs, and ESAs involved in the education of children with ASD. Interview data was analyzed using content analysis and based on the results, it can be affirmed that the two outdoor spaces present distinct *affordances*. Regarding the playtime of children with ASD, educational professionals believe that their plays depend on their characteristics, needs, and interests. Most children with ASD engage in exercises similar to typically developing children, although some prefer playing alone and need outdoor space to run. Education professionals express sensitivity to the importance of playtime and the protection of children's rights.

Keywords: Play, Outdoor Space, Autism Spectrum Disorder, Preschool, Kindergarten Educators, Educational Support Assistants.

ÍNDICE

Agradecimentos.....	IV
Resumo	V
Abstract	VI
Introdução.....	1
Capítulo I. Enquadramento teórico.....	5
1. Educação Inclusiva.....	6
1.1. Educação Pré-Escolar: a primeira etapa da educação inclusiva	6
1.2. Objetivos e Princípios da Educação Inclusiva	7
1.3. Garantir o acesso à educação inclusiva	8
2. Perturbação do Espectro de Autismo.....	12
2.1. História do Autismo.....	12
2.2. Definição de PEA.....	13
2.3. Diagnóstico e sinais de alerta.....	14
2.4. Modelos de intervenção.....	15
3. Brincar, inclusão e crianças com diagnóstico de PEA	18
3.1. Porquê brincar?	18
3.2. Recreio – o espaço exterior.....	20
3.3. O brincar no espaço exterior	21
3.4. Benefícios do brincar no espaço exterior	25
3.5. Organização de espaço exterior.....	27
3.6. As tipologias do brincar e a relação do brincar com as crianças com PEA... 30	
3.7. O papel dos profissionais de educação no desenvolvimento do brincar das crianças com PEA	32
Capítulo II. Enquadramento metodológico	34
1. Definição do problema e justificação do estudo	35
2. Questões de investigação e objetivos do estudo	36
2.1. Natureza e desenho da investigação	37
2.2. Natureza do estudo	37
2.3. Desenho do estudo.....	38
3. Contexto do estudo e participantes	41
3.1. Caracterização do contexto educativo.....	41

3.2. Caso 1 - JI1	41
3.3. Caso 2 - JI2	42
3.3. Participantes	44
4. Processos e técnicas de recolha e tratamento de dados	47
4.1. Questionários sociodemográficos.....	47
4.2. Observação	48
4.3. Inquérito por questionário	48
4.4. Inquérito por entrevista semiestruturada	49
4.5. Análise de conteúdo	50
5. Procedimentos éticos	51
Capítulo III. Apresentação e Discussão dos resultados	53
1. Apresentação dos resultados	54
1.1. Caso 1 – Jardim de Infância 1	54
1.1.1. Características do espaço exterior do jardim de infância.....	54
1.1.2. Perspetiva das EI sobre a sua intervenção no tempo de brincadeira livre das crianças com PEA no espaço exterior	64
1.1.3. Conceções de EI e AAE sobre o lugar do brincar no espaço exterior por crianças com PEA	66
1.2. Caso 2 – Jardim de Infância 2.....	80
1.2.1. Características do espaço exterior do jardim de infância.....	80
1.2.2. Perspetiva das EI sobre a sua intervenção no tempo de brincadeira livre das crianças com PEA no espaço exterior	88
1.2.3. Conceções de EI e AAE sobre o lugar do brincar no espaço exterior por crianças com PEA	91
2. Discussão dos resultados.....	105
2.1. Características dos espaços exteriores frequentados por crianças com perturbação do espectro do autismo nos jardins de infância.	105
2.2. Perceções sobre o contributo do brincar no espaço exterior para o desenvolvimento de crianças com perturbação do espectro do autismo.....	107
2.3. Perceções das EI e das AAE sobre as características das brincadeiras realizadas pelas crianças com PEA no espaço exterior.....	108
2.4. Perceções sobre a intervenção dos agentes educativos com crianças com PEA no espaço exterior.	110
Considerações finais	114
Limitações do estudo e futuras investigações	116

Referências	119
Anexos.....	127
Anexo A. Formulário de consentimento informado para as instituições JI1 e JI2	128
Anexo B. Formulário de consentimento informado para as EI	130
Anexo C. Formulário de consentimento informado para as AAE	132
Anexo D. Questionário sociodemográfico aplicado às EI.....	134
Anexo E. Questionário sociodemográfico aplicado às AAE	137
Anexo F. Guião da entrevista semiestruturada às EI e AAE.....	140
Anexo G. Grelha de observação do espaço exterior do JI1, frequentado por crianças com PEA, (*) Adaptado de González (2021).....	144
Anexo H. Grelha de observação do espaço exterior do JI2, frequentado por crianças com PEA, (*) Adaptado de González (2021)	150
Anexo I. Questionário – Brincadeiras das crianças com PEA – Prática pedagógica de EI do JI1	155
Anexo J. Registo das respostas aos questionários – Brincadeiras das crianças com PEA – Prática pedagógica de EI1 do JI1	159
Anexo K. Questionário – Brincadeiras das crianças com PEA – Prática pedagógica de EI do JI2	163
Anexo L. Registo das respostas aos questionários – Brincadeiras das crianças com PEA – Prática pedagógica de EI1 do JI2	167
Anexo M. Grelha de observação de espaços exteriores em Educação de Infância do JI1.....	171
Anexo N. Grelha de observação de espaços exteriores em Educação de Infância do JI2.....	183
Anexo O. Protocolo da entrevista semiestruturada EI1JI1	194
Anexo P. 1.ª Fase da análise de conteúdo das entrevistas EI1JI1	200
Anexo Q. 2.ª Fase da análise de conteúdo das entrevistas EI1JI1.....	206
Anexo R. Protocolo da entrevista semiestruturada AAE1JI1	213
Anexo S. 1.ª Fase da análise de conteúdo das entrevistas AAE1JI1	220

Anexo T. 2. ^a Fase da análise de conteúdo das entrevistas AAE1J1	227
Anexo U. Protocolo da entrevista semiestruturada EI3J2	233
Anexo V. 1. ^a Fase da análise de conteúdo das entrevistas EI3J2	239
Anexo W. 2. ^a Fase da análise de conteúdo das entrevistas EI3J2	245
Anexo X. Protocolo da entrevista semiestruturada AAE2J2	250
Anexo Y. 1. ^a Fase da análise de conteúdo das entrevistas AAE2J2	257
Anexo Z. 2. ^a Fase da análise de conteúdo das entrevistas AAE2J2	263
Anexo AA. Grelha síntese das análises de conteúdo das entrevistas semiestruturadas às EI do J1 e J2	267
Anexo BB. Grelha síntese das análises de conteúdo das entrevistas semiestruturadas às AAE do J1 e J2	279

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Nível de formação dos participantes	45
Figura 2. Ano de conclusão do curso dos educadores de infância	46
Figura 3. Anos de serviço dos educadores de infância e dos auxiliares de ação educativa	46
Figura 4. Anos de trabalho na instituição	47
Figura 5. Espaço exterior com equipamentos fixos, escorrega, jogo da macaca e piso tartan	55
Figura 6. Escorrega e elementos naturais	55
Figura 7. Mesa e plataforma de ginástica	55
Figura 8. Horta	55
Figura 9. Quadro com ardósia	55
Figura 10. Classificações obtidas em cada uma das categorias	56
Figura 11. Interpretação da classificação obtida no Go-Exterior a partir de nível mínimo de qualidade (>50%)	56
Figura 12. Bolas e tachos	57
Figura 13. Caixa de areia	57
Figura 14. Ponto de água	58
Figura 15. Brincar com terra	58
Figura 16. Baloço	58
Figura 17. Muro	58
Figura 18. Bicicleta e trotinete	59

Figura 19. Legos de tamanho grande	59
Figura 20. Pneus velhos	60
Figura 21. Recursos naturais - peças soltas, tronco	60
Figura 22. Categorias definidas a partir dos dados dos questionários	64
Figura 23. Fatos de chuva/frio e galochas – sala 3-4 anos	79
Figura 24. Vista geral do espaço exterior - Parque com piso tartan	80
Figura 25. Vista geral do espaço exterior Horta com piso relva	81
Figura 26. Classificações obtidas em cada uma das categorias	81
Figura 27. Interpretação da classificação obtida no Go-Exterior a partir de nível mínimo de qualidade (>50%)	82
Figura 28. Aparelho – comboio	83
Figura 29. Escorrega amarelo	83
Figura 30. Cavalinho	84
Figura 31. Caracol	84
Figura 32. Categorias definidas a partir dos dados dos questionários	89
Figura 13. Classificações obtidas em cada uma das categorias	180
Figura 34. Interpretação da classificação obtida no Go-Exterior a partir de nível mínimo de qualidade (>50%)	181
Figura 35. Classificações obtidas em cada uma das categorias	192
Figura 32. Interpretação da classificação obtida no Go-Exterior a partir de nível mínimo de qualidade (>50%)	192

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Apresentação das questões de investigação e objetivos do estudo	36
Tabela 2. Descrição da fase I do desenho de estudo	38
Tabela 3. Descrição da fase II do desenho de estudo	40
Tabela 4. Descrição da fase III do desenho de estudo	40
Tabela 5. Caracterização dos participantes quanto ao género e idade	45
Tabela 6. Características do espaço exterior do JI1 – resultados das entrevistas realizadas	61
Tabela 7. Apreciação do espaço exterior: categorias e subcategorias definidas	62
Tabela 8. Perceções sobre o brincar no espaço exterior: vantagens	67
Tabela 9. Convicções sobre o brincar no espaço exterior por crianças com Perturbação do Espectro do Autismo – categorias e subcategorias definidas	69
Tabela 10. Intervenção dos agentes educativos com crianças com PEA no espaço exterior	74
Tabela 11. Características do espaço exterior do JI2 – Categorias e subcategorias ...	85
Tabela 12. Apreciação do espaço exterior do JI2 - Categorias e subcategorias	86
Tabela 13. Distribuição da utilização do parque infantil por salas	88
Tabela 14. Perceções sobre o brincar no espaço exterior: vantagens	92
Tabela 15. Convicções sobre o brincar no espaço exterior por crianças com Perturbação do Espectro do Autismo – categorias e subcategorias definidas	94
Tabela 16. Intervenção dos agentes educativos com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no espaço exterior – categorias e subcategorias definidas	101

LISTA DE ABREVIATURAS

AAE	Auxiliar de ação educativa
AAP	Associação Americana de Pediatria
CDC	Convenção sobre os direitos das crianças
DA	Desenvolvimento Atípico
DT	Desenvolvimento Típico
EI	Educação de infância
EI	Educadora de infância
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
JI	Jardim de Infância
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Perturbação do Desenvolvimento Intelectual
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
PE	Pré-Escolar
PND	Perturbações do Neurodesenvolvimento
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente estudo enquadra-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, cujo tema incide sobre: O lugar do brincar no espaço exterior na vida de crianças em idade Pré-Escolar com Perturbação do Espetro do Autismo (PEA).

Brincar é a forma mais simples que a criança tem para conhecer o mundo, para se relacionar com os outros e para explorar os objetos e o espaço à sua volta. Brincar é um direito de todas as crianças e investigações recentes têm-no evidenciado como benéfico para o seu desenvolvimento global. Com efeito, “Brincar é adaptar-se a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos (naturais e construídos) e na relação com os outros” (Neto, 2020, p.37). Numa perspetiva construtivista, Piaget (1962, 1964) descreve o brincar da criança como resultante de dois processos cognitivos, a assimilação e a acomodação. A assimilação refere-se ao processo de integração que o indivíduo desenvolve em torno de objetos, acontecimentos e operações com vista à apropriação dos mesmos. Relativamente ao processo de acomodação, refere-se ao momento em que o indivíduo acolhe e integra a aprendizagem que desenvolveu no processo de assimilação, construindo estruturas cognitivas de ação sobre o seu quotidiano e elementos envolventes que promovem o desenvolvimento do indivíduo. Em contrapartida Vygotsky (1978) destaca que a aprendizagem e desenvolvimento resultam da interação entre dois ou mais indivíduos, com base num processo de mediação através do uso da linguagem e meio envolvente.

A carta da igualdade da constituição portuguesa destaca o direito que as crianças com PEA têm no acesso e igualdade de educação, bem como o direito a brincar livremente e participar no meio em que se insere. De acordo com o DSM-5 as crianças com PEA têm dificuldades persistentes na comunicação e interação social com os outros, em múltiplos contextos. Segundo o estudo de Vieira (2018), as crianças com PEA brincam com os mesmos brinquedos que os seus pares, mas apresentam um menor tempo de manipulação destes e com objetivos diferentes. Relativamente às suas interações Vieira (2018) refere ainda que as crianças com PEA realizam mais interações com os adultos do que com as crianças com DT, reforçando que desenvolvem com mais frequência brincadeira solitária, procurando com pouca frequência desenvolver brincadeiras em grupo. Neste sentido o brincar funcional, exploratório e construtivo, segundo o estudo de Vieira (2018) determina que as crianças com PEA repetem sucessivamente determinadas brincadeiras, com características diferentes das crianças com DT.

Neto (2020) destaca que os benefícios do brincar “são muito significativos em termos de capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social), cultura de sobrevivência, conforto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais” (p.39).

No caso da criança com PEA, brincar pode ser uma forma de inclusão e participação social promotora do seu desenvolvimento. Para atingir estes fins, são necessários espaços adequados, profissionais motivados e intencionais e práticas educativas inclusivas. Segundo Constantino (2023) “os recreios, por vezes, são um espaço segregador” (p.29). Os espaços de educação pré-escolar destacam-se pela sua multiplicidade, em relação ao tipo de equipamentos, materiais e organização. O modo como estes elementos se articulam influencia as possibilidades de atuação da criança no seio dos mesmos. Portanto, é fundamental que o docente de educação especial se interrogue frequentemente sobre as funções e finalidades educativas dos espaços exteriores, bem como perspetive e planifique a sua ação educativa, na promoção do brincar de crianças com PEA, ao ar livre.

Após a revisão da literatura verificámos que diversos estudos têm refletido e investigado de que forma se operacionaliza o brincar nos espaços interiores de crianças e jovens com PEA, pelo que se conhecem poucos estudos relativamente ao brincar no espaço exterior em crianças com PEA e sobre as características dos espaços exteriores onde as crianças com PEA brincam.

De acordo com esta problemática, no âmbito do presente estudo delineamos como questões de investigação:

- (i) Quais as características dos espaços exteriores frequentados por crianças com PEA nos jardins de infância em estudo?
- (ii) Qual o contributo do brincar no espaço exterior para o desenvolvimento de crianças com PEA, na opinião dos profissionais?

Dando origem a um conjunto de objetivos que pretendemos atingir, nomeadamente:

- (i) Identificar as características de espaços exteriores destinados ao brincar em dois contextos pré-escolares frequentados por crianças com PEA;
- (ii) Averiguar a perspetiva das EI e das AAE sobre o contributo do espaço exterior para o desenvolvimento de crianças com PEA.
- (iii) Identificar, na perspetiva das EI e AAE, as características do brincar das crianças com PEA nos espaços exteriores;
- (iv) Caracterizar a intervenção dos EI e AAE para com as crianças com PEA quando estas brincam no espaço exterior;

- (v) Comparar os pontos de vista de EI, AAE sobre o brincar no espaço exterior por crianças com PEA.

Relativamente à organização da presente dissertação esta encontra-se estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico onde é explanada a revisão da literatura do tema em estudo e é apresentado o estado de arte sobre a abordagem da importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Gradualmente são apresentados os subtemas (i) Educação Inclusiva; (ii) Perturbação do Espectro do Autismo; (iii) Brincar, inclusão e crianças com diagnóstico de PEA.

No segundo capítulo referente à metodologia, enquadra-se metodologicamente o estudo, define-se as questões orientadoras e os objetivos, caracterizam-se os participantes e apresentam-se as técnicas de recolha de dados, justificando a pertinência das mesmas e mencionando os procedimentos éticos.

O terceiro capítulo refere-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos através das técnicas de recolha de dados: (i) observação; (ii) questionário híbrido; (iii) entrevistas semiestruturadas; tendo em conta as questões orientadoras, os objetivos definidos e a revisão da literatura.

Concluimos com as considerações finais sobre o tema investigado e procurar-se-á responder às questões orientadoras, analisando se os objetivos definidos foram conseguidos. Por fim, são apresentadas as limitações que foram sentidas ao longo do mesmo e dão-se sugestões para futuras investigações.

**CAPÍTULO I. ENQUADRAMENTO
TEÓRICO**

| | ' ' | | ' ' |

1. Educação Inclusiva

“Algo só é impossível até que alguém duvide e prove o contrário.”

Albert Einstein

1.1. Educação Pré-Escolar: a primeira etapa da educação inclusiva

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida” (John Dewey).

A educação é um processo dinâmico que envolve um leque variado de intervenientes, sendo eles: a criança, a família, a escola e a comunidade. Na educação, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016) todas as crianças sem exclusão à diferença entre “nacionalidade, língua materna, cultura, religião, etnia, orientação sexual de membro da família, das suas diferenças a nível cognitivo, motor ou sensorial” (p.10) participam na vida social do grupo em que se inserem. A diversidade contribui para o enriquecimento do grupo, bem como contribui para a construção de experiências e aprendizagens mais recheadas de diferentes perspetivas e conhecimentos que se fundem numa só missão de construir o conhecimento e a aprendizagem co construída.

A educação Pré-Escolar, tal como está estabelecido na Lei-Quadro (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), destina-se às crianças entre os 3 anos e a entrada na escolaridade obrigatória, sendo considerada como “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Silva et al., 2016).

A educação é um direito do ser humano e a base que sustenta a agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) para o Desenvolvimento Sustentável, que visa a promoção da *inclusão social*. Consideramos pertinente dar relevância ao *objetivo 4 Educação de qualidade*, dos quais podemos destacar os seguintes objetivos:

- (i) (...) garantir que todos as meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira fase da infância, bem como cuidados e educação pré-escolar, de modo que estejam preparados para o ensino primário;
- (ii) (...) construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e à igualdade de género, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

O Objetivo 4 menciona que é necessário *incluir todos* no processo educativo, ou seja, que todos tenham a mesma oportunidade de *aprender, participar e construir conhecimentos* ao longo da sua vida. Para que tudo isto faça sentido e que esteja em sintonia e harmonia, o governo, a sociedade, os profissionais e a criança têm de trabalhar juntos, para darem cumprimento aos objetivos, garantindo uma educação efetiva e de qualidade para todos (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU).

1.2. Objetivos e Princípios da Educação Inclusiva

Definição de inclusão segundo os Orientações para a Inclusão (UNESCO, 2005) – “A inclusão é vista como um processo de atender e de dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos através de uma participação cada vez maior na aprendizagem, culturas e comunidades, e reduzir a exclusão da educação e dentro da educação” (p.10).

A educação só cumpre a sua função se incluir a todos, deve caminhar lado a lado com a inclusão, com o objetivo de adotar práticas educativas diferenciadas para dar resposta às necessidades de todas as crianças sem exceção, respeitando as características e diferenças individuais de cada uma (Silva et al., 2016). A implementação deste tipo de práticas visa destacar os sucessos, progressos e aprendizagens das crianças ao longo do tempo, no âmbito de uma avaliação formativa. Segundo Vygotsky (1978), a génese do desenvolvimento e a aprendizagem centra-se na interação social entre os diferentes indivíduos e respetivo meio envolvente. Por este motivo, a interação pode acontecer entre criança-criança, criança-adulto e adulto-criança, promovendo a construção de aprendizagens cooperativas entre os vários intervenientes (Silva et al., 2016).

Com vista à implementação de práticas diferenciadoras e inclusivas é a partir do planeamento, de acordo com as características de cada grupo que, o docente tem oportunidade de desenvolver este tipo de perspetiva que permitem estimular cada criança no seu ritmo. O acesso ao desenvolvimento e aprendizagem de forma igualitária, potencia um sentimento de segurança e autoestima em cada criança (Silva et al., 2016).

Mais do que um ponto de debate sobre as condições para que os alunos estejam integrados no ensino regular, a educação inclusiva é uma perspectiva sobre a forma de transformar os sistemas educativos e outros espaços de aprendizagem de forma a responder à diversidade dos alunos (UNESCO, 2005, p.12).

As Orientações para a Inclusão (UNESCO, 2005) mencionam que a diversidade deve ser reconhecida como uma porta aberta para o enriquecimento, tanto das

aprendizagens dos alunos como das aprendizagens dos professores, uma vez que o maior desafio é criar oportunidades equitativas para uma igual participação de todos os indivíduos, inclusive das pessoas com menos capacidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais. Considerando o acompanhamento e as medidas especiais que os alunos com necessidades beneficiam, é de escolha e decisão livre e aberta que estes se auxiliem das mesmas para o exercício da sua participação nos demais contextos em que estão inseridos.

Para a construção do ambiente educativo inclusivo, que visa valorizar a diferença entre os indivíduos, de acordo com as OCEPE (Silva et al., 2016), é necessário adotar perspectivas neste sentido, garantindo que “todos (crianças, pais/famílias e profissionais) se sintam acolhidos e respeitados; haja um trabalho colaborativo entre profissionais; pais/famílias sejam considerados como parceiros; exista uma ligação próxima com a comunidade e uma rentabilização dos seus recursos” (p.10). A melhoria da intervenção liga-se intimamente com a avaliação e planeamentos desenvolvidos, pelo que uma avaliação formativa permite, a partir da observação e recolha da informação útil, refletir e reajustar o tipo de resposta a facultar, de acordo com as necessidades e interesses de cada criança. Sendo este o motivo importante e imprescindível de avaliar frequentemente (Pinto & Santos, 2012), considerando os sucessos e progressos da criança. Neste sentido, a diferenciação pedagógica é desenvolvida a partir da intenção e desejo constante de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e os ambientes educativos onde cada criança está inserida. A avaliação e o planeamento relacionam-se com o exposto na medida em que é a partir da avaliação que se consegue localizar a aprendizagem e, é a partir do planeamento que se consegue delinear a estratégia pedagógica a adotar. Sem estes dois elementos que culminam numa reflexão e questionamento constante sobre o processo de ensino-aprendizagem, não será possível melhorar e diferenciar as práticas educativas (Lopes da Silva, 2012).

1.3. Garantir o acesso à educação inclusiva

Segundo Peter e Susan “o princípio fundamental da educação inclusiva é que todas as crianças deveriam ter oportunidade de aprender juntas” (UNESCO, 2005, p.28).

Para Rodrigues (2000) a educação inclusiva:

(...) não é uma evolução, mas uma ruptura, um corte, com os valores da educação tradicional. A educação inclusiva assume-se como respeitadora das culturas, das capacidades e das possibilidades de evolução de todos os alunos. A Educação inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende

um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos (p.10).

Pereira e colegas (2018), confere que a “educação inclusiva tem vindo a afirmar-se, a nível mundial, enquanto meta a alcançar pelos sistemas educativos. Alicerçada em valores fundamentais, a inclusão enquanto abordagem educativa tem como princípio primordial o direito à educação [...] a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem” (Pereira et al., 2018, p.11).

De acordo com as orientações para a inclusão (UNESCO, 2005), podemos salientar e refletir sobre o conceito de educação inclusiva, uma vez que este não se refere apenas a crianças com limitações ou necessidades ao nível da visão, audição, cognição, comunicação, limitações motoras e outras, como também se refere, a jovens que abandonaram precocemente o sistema educativo, em risco de exclusão, alunos negligenciados e/ou maltratados de famílias desestruturadas, alunos carenciados de famílias pobres, alunos sujeitos a trabalho infantil e outras situações que geram exclusão.

Assim, considerando o exposto, a escola e respetiva comunidade educativa tem como principal objetivo garantir a equidade e justiça no acesso às oportunidades de aprendizagens, concretizando sem discriminação práticas para todos e com todos.

Na mesma linha Raminhos (2012) citando Rodrigues (2006) refere que a educação inclusiva baseia-se em 3 premissas: *rejeitar a exclusão, eliminar as barreiras da aprendizagem e educar de forma conjunta todos os alunos*. Importa assim que a escola reúna todas as condições para dar resposta às necessidades de todos os alunos.

A educação inclusiva rege-se por princípios que visam excluir qualquer tipo de comportamento que promova a exclusão do outro, de acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, estabelece como princípios orientadores da educação Inclusiva:

(i) *Educabilidade universal*; (ii) *Equidade*; (iii) *Inclusão*; (iv) *Personalização*; (v) *Flexibilidade*; (vi) *Autodeterminação*; (vii) *Envolvimento parental*; (viii) *Interferência mínima* (Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, p. 2920).

Segundo a Convenção dos Direitos da Criança (1989, citado por Silva et al., 2016) o acesso à educação é “um direito de todas as crianças, especificando-se que essa educação tem como base uma igualdade de oportunidades” (p.9). A UNESCO (1994) e a UNESCO (2005) reflete sobre o acesso à educação inclusiva numa perspetiva de oportunidade para reforçar as aprendizagens, uma vez que esta dinâmica inclusiva permite dar resposta às diferenças entre alunos de uma forma harmoniosa.

Neste sentido, o processo educativo visa uma abordagem participada, onde todos os intervenientes possuem espaço para agir e tomar decisões complexas. Este processo educativo é dinâmico e heterogénico uma vez que é possível verificar tanto na família como na própria criança múltiplas e diversificadas modificações (Boavida et al., 2009). Segundo o mesmo autor, considera-se que promover uma educação inclusiva destaca-se por *incluir todos* e procurar estabelecer uma educação que seja participada, oferecendo um ambiente educativo seguro, adequado e igualitário. Igualmente visa reconhecer que cada estudante possui a sua individualidade, neste caso habilidades, características ou necessidades específicas.

Educar para a educação inclusiva deve ser um trabalho conjunto de profunda reflexão tanto a nível pedagógico, cultural, político, ético, como também ao nível jurídico e humano, neste caso sobre os direitos humanos. Como podemos comprovar no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, Portugal é um dos países no mundo em que a educação inclusiva possui o seu espaço no sistema educativo português, pois assenta em princípios democráticos que visam orientar a educação, a fim de potenciar práticas e atitudes cívicas e educativas mais inclusivas.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho podemos definir educação inclusiva como o processo que valoriza tanto a diversidade, como a singularidade de cada indivíduo. Esta definição respeita cada indivíduo e estimula a sua plena participação no exercício de uma cidadania ativa e participada entre todos os intervenientes de um respetivo ambiente educativo.

As práticas de inclusão destacam-se pela criação de ambientes seguros, acolhedores e respeitadores da diversidade existente em cada contexto. Para que este tipo de prática seja potenciado, cada interveniente deve reconhecer, aceitar e compreender as efetivas diferenças individuais e culturais, construindo e desenvolvendo a inteligência cultural junto dos demais envolvidos. Para além de criar oportunidades equitativas e reunir oportunidades de resposta equitativas é desejável que cada aluno se sinta como parte integrante e relevante para a construção e estruturação da sua escola, beneficiando a criança e a comunidade escolar.

Pereira et al., (2018) refere que a atuação do profissional deve assentar numa pedagogia que considere

a *dimensão ética*, referente aos princípios e valores que se encontram na sua génese, a *dimensão relativa à implementação de medidas de política educativa* que promovam e enquadrem a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a *dimensão respeitante às práticas educativas* (p.11).

Neste sentido, segundo o Decreto-Lei nº 54/2018 de 6 de julho, “procura-se garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido por todos,

ainda que através de percursos diferenciados, os quais permitem a cada um progredir no currículo com vista ao seu sucesso educativo” (p.2919).

Este diploma pretende “uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória” (p.2919).

Em suma, importa que a escola e os professores procurem encontrar estratégias de ensino, recursos e respostas para cada uma das crianças, considerando as suas particularidades. Este tipo de trabalho inclui o uso de tecnologias de apoio fundamentais à educação inclusiva, bem como a disponibilização dos materiais em formatos atingíveis para a criança e, ainda, a adoção de práticas que promovam a cooperação e convívio entre os alunos. Assim, “A educação inclusiva tornou-se a fórmula mais simples e mais impressiva para designar oportunidades de socialização, de aprendizagem, de aproveitamento de talentos potenciais, na escola como na sociedade” (Macedo, 1999, p.9).

Ter empatia pela criança contribui para a capacidade de nos colocarmos no seu lugar e conseguirmos avaliar o que cada uma necessita. Segundo Mário Cordeiro (2016) “a empatia é a capacidade de sentirmos em nós as razões e o sofrimento dos outros. A falta dela, resultando em indiferença, é uma das maiores causas das agressões aos direitos dos outros e dos comportamentos eticamente errados” (p.53). Ao ter empatia pela criança o professor/educador consegue mediar o tipo de apoio a oferecer a cada uma e, também, consegue desprender-se de quaisquer expectativas ou ideias construídas a respeito de uma criança e que, nem sempre, correspondem à realidade, que na maioria das vezes influenciam o tipo de resposta e feedback que oferece à criança.

O grande desafio que se coloca nos dias de hoje, (...) é que todas as crianças possam beneficiar de uma educação de qualidade e que, portanto, todas possam aprender. Não se trata, por isso, apenas de integração ou inclusão escolar, mas de qualidade educativa, para todos (Sim Sim, 2005, p.7).

2. Perturbação do Espectro de Autismo

“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)

2.1. História do Autismo

O termo *Perturbação do Espectro do Autismo* (PEA) tem evoluído desde a sua definição original, tendo por base a perspetiva científica. Neste sentido, no ano de 1911 o termo “Autismo” foi introduzido na literacia científica por Eugene Bleuler, com o radical grego “autós” que se traduz nas palavras “de si mesmo”.

Posteriormente, no ano de 1943 o psiquiatra Leo Kanner destacou o termo Autismo como “Autistic disturbances of affective contact”, ou seja, “incapacidade de relacionamento com os outros, falha no uso da linguagem, desejo obsessivo de manter as coisas da mesma maneira, ansiedade, excitação fácil com determinados objetos ou tópicos” (Lima, 2012, p.1). Como referido por Gil (2015) “a palavra autismo foi cunhada a partir do termo grego autos, que significa “próprio”. Foi usada pela primeira vez em 1943 por Leo Kanner, para descrever um conjunto específico de comportamentos” (p.23). Segundo Hewitt (2006) “o pedopsiquiatra Leo Kanner estudou um grupo de 11 crianças (oito rapazes e três raparigas) cujo comportamento descreveu “como sendo marcadamente e distintivamente” diferente do da maioria das outras crianças” (p.7). Apesar de terem uma aparência física normal, “cada uma delas exibia um isolamento extremo ou um “afastamento autístico profundo” (p.7)

Mais tarde, Hans Asperger, um pediatra que viveu e trabalhou em Viena, que se interessava também por pessoas fisicamente diferentes, focou-se nos idênticos critérios e ideias do psiquiatra Leo Kanner e, em 1944, publicou um trabalho intitulado por “Autistic Psychopathy in Childhood”, nele, descreve um grupo de rapazes que tinha um QI médio ou acima da média, mas para quem era “difícil encaixar-se socialmente” (Hewitt, 2006, p.9). Leo Kanner descreveu a sua definição sobre a perturbação, apelidando-a de Asperger Syndrome caracterizada como o contacto inapropriado através da comunicação com o outro, uma vez que os grupos observados por Hans Asperger demonstravam interesses obsessivos e invulgares, com tendência para preferirem a rotina e o isolamento social. À posteriori tanto Lorna Wing como Judith Gould também alargaram a expressão – *Spectrum* – “espectro do autismo” – através de um estudo desenvolvido em Camberwell, concluíram que um conjunto de crianças

possuía a *Triade de Incapacidades*, ou seja, *dificuldades ao nível da comunicação*, das *competências sociais* e da *flexibilidade de pensamento/imaginação*.

A partir desta evolução, em abril de 2013, segundo Lima (2015) emergiram novos critérios de classificação a nível mundial, estabelecidos no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (APA, 2014) que vem restaurar a expressão – *Spectrum* – introduzida por Lorna Wing (1928-2014) e Judith Gould em 1979, em apenas uma única nomenclatura, sendo ela: *Perturbação do Espectro do Autismo* (PEA). A evolução do conceito acontece ao longo do tempo porque houve a necessidade de unificar os três subtipos que antes existiam, sendo eles (i) *Perturbação Autística*; (ii) *Perturbação de Asperger*; e (iii) *Perturbação Global de Desenvolvimento sem outra especificação* (Lima, 2015).

2.2. Definição de PEA

As *Perturbações do Neurodesenvolvimento* (PND) definem-se como as alterações neurobiológicas no seio do desenvolvimento típico (DT) da criança que impossibilitam a regulação natural do cérebro da criança, manifestando-se desde o nascimento da mesma ou por vezes mais tarde. No âmbito das diversas *Perturbações do Neurodesenvolvimento* (PND), as mais comuns são: (i) a *Perturbação do Desenvolvimento Intelectual*; (ii) a *Perturbação do Espectro do Autismo*; (iii) a *Perturbação da Linguagem*; (iv) a *Perturbação de Défice de Atenção e Hiperatividade*; e (v) a *Perturbação da Aprendizagem*.

O DSM-5 (2014) define *Perturbação do Espectro do Autismo* (PEA) como défices persistentes na comunicação e interação social, assim como alterações no comportamento, independentemente dos contextos, com contínuos e repetidos padrões de comportamentos, interesses ou atividades. Regularmente surge articulada a outras patologias do neurodesenvolvimento tais como a *Perturbação do Desenvolvimento Intelectual* (PDI), da linguagem e do Comportamento nomeadamente com a *Perturbação de Défice de Atenção/Hiperatividade*. Estabelece assim três níveis tendo em conta o apoio que cada indivíduo necessita, sendo eles: (i) *nível 1 – requer apoio*; (ii) *nível 2 – requer apoio substancial*; (iii) *requer apoio muito substancial*.

2.3. Diagnóstico e sinais de alerta

Considerando os estudos de Hewitt (2006) sobre a PEA, em média uma rapariga a cada quatro rapazes possui PEA, isto significa que é mais comum existirem diagnósticos de pessoas com PEA do sexo masculino do que no sexo feminino.

Segundo Lima (2015), a PEA surge antes dos três anos de idade. A maioria das crianças começa a manifestar alterações no desenvolvimento. [...]“após os 6 meses podem observar-se alguns sinais de alerta e aos 2 anos de vida já é possível fazer-se um diagnóstico mais formal” (p.84). Estes sinais não devem ser ignorados na avaliação detalhada do neurodesenvolvimento ao nível social e da comunicação, bem como ao nível do comportamento.

Diagnosticar é o primeiro passo e atuar precocemente é o segundo passo, isto porque o diagnóstico e intervenção precoce permite atenuar algumas necessidades especiais das crianças com PEA. Neste sentido, o artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, menciona que intervir precocemente na infância é estabelecer um “conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social” (p.2920).

De forma a não estigmatizar cada realidade, segundo Antunes et al. (2021) alguns pais e famílias das crianças com PEA procuram respostas e diagnósticos. Porém, não existindo nenhum instrumento que auxilie os diagnósticos, os profissionais de saúde apoiam-se em critérios que permitem definir a PEA com base nas seguintes informações:

- (i) Dificuldades na interação social;
- (ii) Dificuldades na comunicação verbal e não verbal;
- (iii) Dificuldades em criar empatia, isto é, pôr-se na pele dos outros;
- (iv) Gestos, sons ou atividades repetitivas;
- (v) Fixação por determinados temas, jogos ou objetos;
- (vi) Rigidez cognitiva (dificuldades em arranjar estratégias alternativas para a resolução de um problema);
- (vii) Marcada ansiedade perante o inesperado ou as circunstâncias que não pode controlar;
- (viii) Hipersensibilidade aos estímulos sensoriais, (sons, cheiros, luz ou texturas);
- (ix) Desajeitamento motor.

O diagnóstico precoce da PEA permite que sejam desenvolvidas medidas para apoiar as necessidades/dificuldades e sintomas destas pessoas. Segundo o DSM-5, os fatores genéticos e fisiológicos na PEA são fundamentais para realizar um diagnóstico em comparação com os fatores ambientais que são menos importantes. Os fatores genéticos das pessoas com PEA podem estar correlacionados: (i) com a possibilidade de um dos progenitores possuírem PEA; (ii) com a existência de elementos com PEA no seio familiar; e (iii) problemas de saúde mental/incapacidades intelectuais. O manual DSM-5 (APA, 2014) também destaca que a PEA é causada por fatores ambientais que aumentam as probabilidades de desenvolver esta doença, tal como (i) o avançar da idade dos seus progenitores; (ii) o baixo peso à nascença; e (iii) a exposição do feto ao ácido valproico.

Atualmente, as causas PEA são de etiologia desconhecida e possivelmente multicausais. Neste sentido a PEA – perturbação do neurodesenvolvimento – resulta de anomalias estruturais no cérebro e respetivo funcionamento com implicações associadas aos fatores já destacados, ocorridos durante a gravidez ou no momento do parto. Compreende-se que não é unânime o pensamento sobre as causas efetivas do autismo, sendo apenas hipóteses referentes a uma variação genética espontânea (Siegel, 2008), vista “como uma alteração orgânica do desenvolvimento, de base genética” (Lima, 2012, p.13).

2.4. Modelos de intervenção

Lima (2015) refere que a PEA é uma perturbação do Neurodesenvolvimento, crónica de longa duração que fere as áreas do desenvolvimento de uma criança e tem impacto na vida da criança e dos seus familiares.

Neste sentido, surgem alguns modelos de intervenção que permitem apoiar a prática com crianças com PEA. O objetivo destas intervenções segundo a Associação Americana de Pediatria (AAP) é apoiar a criança com PEA a minimizar as suas dificuldades e a maximizar as suas potencialidades, incitando a autonomia em ambientes ricos e promotores de uma qualidade de vida para cada criança, ao nível da cognição, socialização e comunicação (Lima, 2015).

Ao nível da intervenção e respetivos modelos, esta “deve ser multidisciplinar (incluir áreas como a Pediatria do Neurodesenvolvimento, Psicologia, Terapia da Fala, Psicomotricidade, Educação Especial entre outras) e de carácter intensivo. Segundo a Academia Americana de Pediatria, a intervenção nestes casos deverá ser realizada 12 meses ao ano e cerca de 20 horas por semana” (Lima, 2015, p.108).

As metodologias de intervenção abordadas intitulam-se por: (i) Metodologia Teacch; (ii) Modelo DIR; (iii) ABA; (iv) Intervenção Farmacológica; (v) Intervenção na Família; (vi) Intervenção na Escola; (vii) Intervenção na Sociedade, para além destes tipos de intervenções, também existem outras terapias desenvolvidas de forma isolada, tais como: (i) apoio psicopedagógico; (ii) apoio psicológico; (iii) terapia da fala; (iv) terapia ocupacional; (v) integração sensorial; (vi) hipoterapia; (vii) musicoterapia; e (viii) hidroterapia. Os pais e familiares de crianças com PEA procuram saber qual o método/terapia mais eficaz e pertinente para o seu caso e segundo Antunes et al. (2021) nem sempre a resposta é linear, pelo que é importante aconselhar os pais e familiares a conhecerem melhor cada método, bem como as suas características principais e percurso evolutivo ao longo do tempo (anos), com o objetivo de cada família devidamente acompanhada e aconselhada identificar-se profundamente com um método que para si e, principalmente, para a criança com autismo, faça a diferença. Uma vez que esta patologia tem um grande impacto na vida quotidiana de cada família, o que incentiva a este conhecimento aprofundado sobre a PEA (Antunes et al., 2021).

Em suma, a PEA é uma patologia do neurodesenvolvimento que acompanhará o indivíduo ao longo de toda a sua vida e que poderá condicionar em vários domínios do seu desenvolvimento (Lima, 2015). Neste sentido, avaliar e desenvolver metodologias de intervenção precocemente junto das crianças com PEA permite mobilizar os recursos de intervenção necessários a minimizar alguns impactos desta patologia tanto na criança como na família, a longo prazo. Tal como Reis (2012) nos indica cada criança é diferente e as crianças com PEA também o são, com traços de personalidade únicos, desafiantes e especiais. As crianças com o diagnóstico de PEA apresentam algumas dificuldades na área da comunicação, interação social e comportamento em relação às crianças com DT. Segundo Rogers et al. (2022) também sabemos que cada criança com autismo é diferente que detém um conjunto de dons, desafios especiais e que cada criança com PEA tem uma personalidade única. Apesar da literatura apresentar com maior frequência as suas fragilidades. Apresentamos assim alguns exemplos dos pontos fortes das crianças com PEA. São crianças autónomas e independentes, segundo Antunes et al. (2021) “[...] na dificuldade em comunicar com o outro, as crianças com PEA escolhem fazer sozinhas, como se não precisassem ou não desejassem a ajuda do adulto” (p. 134). A criança que apresenta dificuldades em comunicar, procura estratégias e utiliza o corpo do adulto como instrumento, ou seja [...] “pega na mão do adulto e leva-o ao local ou objeto que pretende” (Antunes et al., 2021, p. 134). Algumas crianças “evidenciam um interesse precoce por letras e números, conseguindo aprender a ler antes de algum adulto as tentar ensinar” (Antunes, 2021, p. 138). Por outro lado, segundo o mesmo autor, algumas crianças são descritas como

sobredotadas, devido à sua linguagem. Outra das características fortes das crianças com PEA é que quando se interessam por um determinado tema, detêm um conhecimento muitas vezes exaustivo sobre esta temática. Assim como a memória para caminhos e locais é outro dos pontos fortes, por vezes parecem um GPS, e apresentam memória de longo prazo, reconhecendo locais onde estiveram com tenra idade (Antunes, 2021).

Neste sentido a PEA pode ser comparada a um puzzle incompleto, uma vez que até ao momento ainda não se conhecem todas as causas possíveis para a existência desta patologia. Tendo em conta a evidência científica não se conhece as causas da PEA, a evidência aponta para uma complexa teia de fatores ainda por deslindar. Sabemos que cada criança com PEA é única e as causas que levam a essa desordem neurológica também são únicas. A PEA não é uma doença, mas um modo diferente da pessoa se expressar e reagir a determinadas situações, no entanto deve ser ajudada através de tratamentos e terapias para que a pessoa que apresenta a PEA, possa *conquistar* a sua autonomia e melhorar a sua qualidade de vida.

3. Brincar, inclusão e crianças com diagnóstico de PEA

“A educação de infância é um tempo de brincar, de descobrir, de tentar e de errar. Tempo de cair e voltar a levantar, de incentivar a aprender sem ter receio de errar” (Ascensão, 2018, p. 36).

3.1. Porquê brincar?

Brincar é qualquer ato livre ou dirigido com funções lúdicas, de prazer e bem-estar (Neto, 2020). As concepções sobre o papel do brincar e contributos têm sofrido mudanças ao longo do tempo (Almeida, 2018). Almeida (2018) refere que brincar é:

uma parte do tempo da infância, além daquele ocupado pela aprendizagem através método, que contribui para o conhecimento do corpo e da personalidade no sentido de formar uma liberdade autónoma totalmente enquadrada na sociedade. Em certo sentido, o método e o brincar são técnicas de si que convergem para o centro de todo o “estar-a-ser-criança” (p.160).

Ao brincar, a criança age espontaneamente e de forma inesperada coloca em prática competências fundamentais ao seu desenvolvimento e aprendizagem, dando-nos a conhecer a sua individualidade. Segundo Oliveira (2000) brincar permite desenvolver competências essenciais “como a atenção, a memória, a imitação, a imaginação, ainda propiciando à criança o desenvolvimento de áreas da personalidade com afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade” (p.2). Em revisão de literatura Vieira (2018) verifica que brincar nesta fase é necessário, uma vez que este ato potencia aprendizagens e conhecimentos fundamentais ao desenvolvimento integral da criança (Piaget, 1962; Vygotsky, 1981).

O ato de brincar é cultural e resulta da história que cada criança vai construindo à medida que explora o mundo. De acordo com a Associação Internacional para o Direito de Brincar (IAC, 2021), o brincar é: (i) um ato espontâneo e natural; (ii) uma ação de exploração; (iii) uma forma de expressão; (iv) um ato relacional; (v) interativo; (vi) comunicativo; (vii) uma expressão de pensamento; e (viii) uma forma realização. Com efeito, o ato de brincar é multidimensional incluído a ação física, a cognição, a exploração sensorial, atos relacionais, a expressão afetiva afeto, a participação, a colaboração e o sentido de cidadania.

O Brincar, por ser reconhecido como um ato primordial para o desenvolvimento da criança, foi considerado pelos direitos das crianças um Direito Universal (Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, 2004; UNESCO, 1994). Brincar exige tempo e espaço, em que a criança tem oportunidade, através de múltiplas experiências, entre elas, explorar, interagir e imitar de aceder a este direito – uma atividade quotidiana que

ajuda a criança a conhecer-se a si própria, ao outro e ao mundo. Assim, a criança a brincar aprende a ser, a estar, a conviver, a fazer e a aprender, conseguindo, desta forma, reconhecer a sua voz e a aprender a ter voz. Em revisão de literatura, Simões e colegas (2021) referem que o brincar “contribui para o desenvolvimento integral do ser humano e assume um papel fundamental na infância” (p.41). Assim, “brincar não é um ócio, pelo contrário, é um tempo de grande relevância para a criança e está, em certo sentido, ao serviço do desenvolvimento da sua ‘natureza’” (Almeida, 2018, p.158). Pela sua relevância, o ato de brincar deve respeitar a especificidade de “ser-criança” (Almeida, 2018). Ao brincar a criança constrói o sentido de agência no mundo e representa-o para a ação.

Para Piaget (1999) brincar é o trabalho da criança, numa perspetiva construtivista considera que esta atividade lhe permite conhecer e representar o mundo. Vygotsky (1978) perspetiva ao brincar como um ato integral sociocultural e de aquisições no nível próximo de desenvolvimento da criança. Desta forma, é através do brincar que a criança aprenderá a utilizar uma linguagem e comunicação cada vez mais simbólica, organizada e ampla. Mais recentemente, Kishimoto (2010, citado por Almeida, 2018) destaca que brincar proporciona à criança um sentimento de poder de decisão, satisfação, expressão e conhecimento pessoal, do outro e do mundo. Segundo o mesmo autor “é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados. Enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver” (p. 1).

Em Portugal, Neto (2020) subescreve as perspetivas construtivista ao defender que o brincar é um assunto muito sério. Para o autor uma criança que brinca na infância é potencialmente um adulto sucedido. “Brincar é adaptar-se a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros” (Neto, 2020, p.37). Tiago Almeida (2018) acrescenta que “o brincar é um alicerce para que a criança possa ‘desfrutar de si’, ‘ter prazer consigo’ e ‘encontrar a satisfação do seu desejo em si’ própria, ou seja, é o tempo e o espaço de fruição, de ludicidade” (p.162).

Segundo a pesquisa de Adriano (2019), sobre “o impacto da presença dos educadores de infância no brincar de crianças com desenvolvimento atípico” o ato de brincar é apresentado como um direito das crianças. Neste sentido, a Convenção dos Direitos da Criança veio estabelecer que o brincar é um direito da mesma, pelo que “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” (Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, 2004, p.22). Paralelamente, o Instituto de Apoio à Criança, (Simões et al.,

2021) também protege e promove os direitos das crianças, um dos quais diz respeito ao brincar. E, conforme a reflexão desenvolvida, se os direitos da criança forem respeitados esta tornar-se-á num indivíduo autónomo e resiliente, capaz de se enquadrar na sociedade complexa envolvente.

Segundo Ferreira (2019), o brincar de crianças com desenvolvimento atípico, ou seja, de crianças com PEA, tende a ser diferente, uma vez que as estas necessitam de um maior apoio por parte do profissional de educação para tirarem partido das virtualidades do ato de brincar. Este deve ser apoiado em boas estratégias e medidas efetivas de comunicação potenciadoras do brincar social, uma vez que esta é a capacidade que permite às crianças se destacar e ter sucesso no seio de um grupo em interação.

Neste sentido têm sido desenvolvidos projetos de investigação no âmbito da educação direcionadas para a ótica do brincar e respetivas conceções. Tal como o projeto *Play Train* – o brincar e o jogo na formação e prática de educadores de infância, (...) teve como principal objetivo compreender os lugares e espaços do brincar e do jogo na educação das crianças dos 0 aos 6 anos, promovendo a formação de profissionais capazes de desenvolver práticas que favoreçam a agência da criança, a experimentação no mundo físico e social e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade (Lino, et al., 2020, p. 867).

3.2. Recreio – o espaço exterior

“O festival do recreio escolar é atualmente um dos poucos locais onde é possível desenvolver uma supervisão à distância e não invasiva [...] o recreio escolar é ainda o único verdadeiro festival na vida das crianças” (Sutton & Smith, 1990).

O espaço exterior caracterizado como um espaço pedagógico (Formosinho, 2018; Silva et al., 2016) ou de socialização (Pereira, 2002) pode desempenhar inúmeras funções (Silva et al., 2016) devido às suas potencialidades educativas de acordo com os elementos que nele existem. No recreio/espaço exterior a criança pode brincar livremente, desenvolver aprendizagens a nível psicomotor, social e afetivo (Pereira, 2002).

A nível psicomotor a criança no espaço exterior pode saltar, pular, jogar, brincar sozinha ou com o *outro* através de uma interação social, com aprendizagens cooperadas. O desenvolvimento de experiência psicomotoras permite estimular experiência a nível social e afetivo (Pereira, 2002; Silva, et al., 2016). Neste sentido, Pereira (2002) acrescenta que o espaço exterior potencia e incentiva as crianças a tonarem-se ativas e curiosas pelo mundo que as rodeia, garantindo o direito

contemplado no artigo 31.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989/2019) que legitima “à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (p.25). Como espaço pedagógico, Formosinho (2018) refere-se aos espaços exteriores como estímulos para as crianças, que segundo Silva, et al. (2016) permitem a “exploração de diversos materiais naturais” (p. 27). De modo geral e característico são espaços amplos, atrativos e idealmente seguros, que como mencionado por Pereira (2002) estimulam a noção do *outro* e de si próprio, numa ligação e interação constante entre ambos os intervenientes. Bento (2020) acrescenta que os espaços exteriores visam explorar o contacto com o meio, promovendo atitudes e valores fundamentais para a futura convivência em sociedade como a cidadania, a sustentabilidade e os hábitos saudáveis.

Segundo Almeida (2023), os espaços exteriores [...] “de jardim de infância podem oferecer às crianças importantes possibilidades de brincar ao ar livre” (p.2) e segundo o mesmo autor “a brincadeira no exterior aparece associada a maiores níveis de inclusão e de envolvimento de todas as crianças, assim como ao seu desenvolvimento e à sua aprendizagem” (p.2). Por sua vez, Pereira et al. (1997) acrescenta que o espaço exterior para além de ser um espaço onde se podem desenvolver atividades que são desenvolvidas em espaços interiores, também menciona que o espaço exterior potencia o tempo de recreio, onde toda a criança pode livremente nos seus intervalos brincar de forma natural e sem orientações do professor ou educador de infância, característica inerente da sala – espaço interior.

3.3. O brincar no espaço exterior

A convenção sobre os Direitos das Crianças (Artigo 23.º da Convenção sobre os Direitos da Criança - CDC, 2019) veio homologar princípios gerais e legais que respeitam, neste caso, o direito que todas as crianças têm de brincar, não sofrendo de qualquer tipo de discriminação e considerando sempre o seu supremo interesse e desenvolvimento equilibrado. Segundo as Orientações para a Educação Inclusiva, a criança com deficiência (física, social e/ou emocional) não deve ser impedida de participar e integrar os espaços de aprendizagem, porque a educação tenciona facilitar o livre desenvolvimento da criança e suas funcionalidades, rejeitando qualquer tipo de barreiras e discriminação (UNESCO, 2005). “Assim sendo, a inclusão exige que se adopte uma visão alargada da Educação para Todos que abranja o espectro de necessidades de todos os alunos, incluindo os que são vulneráveis à marginalização e à exclusão” (UNESCO, 2005, p.8).

Neste sentido, o brincar e a atividade em espaços exteriores da comunidade envolvente, tal como jardins municipais, espaços da cidade, entre outros, é importante e relevante para a aprendizagens da criança com PEA, pelo que é necessário criar condições de utilização e de segurança a fim de garantir o acesso das crianças com PEA a estes espaços, uma vez que também são seus, porque a criança com PEA faz parte da sociedade.

O professor e investigador Carlos Neto tem sido um dos impulsionadores portugueses do brincar na infância, em tempo de qualidade nos espaços exteriores, na vida das crianças e jovens da sociedade atual. Neste sentido, Neto (2020) alerta para a urgência de deixar cada criança ser criança ao proporcionar-lhes tempo suficiente para brincarem, descobrirem e explorarem livremente o mundo que as rodeia, em espaços pensados e estruturados para a criança. O mesmo autor refere-se ao *tempo* como uma capacidade que cada criança deve desenvolver, apropriando-se do seu próprio tempo em atividades não direcionadas e estruturadas. Relativamente aos ambientes, estes favorecem a aprendizagem caso sejam desafiantes e diversificados, pelo que quanto mais naturais forem, melhor (Neto, 2020). As vivências de risco são apontadas por este professor como uma forma de as crianças ganharem consciência do perigo, aprendendo a medi-lo e construindo mecanismos de defesa e segurança face ao mesmo. Neste sentido, acrescenta que é necessário priorizar os espaços verdes em detrimento de brincadeiras em espaços exteriores sintéticos e cimentados (Neto, 2020).

O estudo de Alves (2023) sobre as vivências de risco – O risco de (não) correr riscos: Envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior: Conceções e práticas numa sala de Jardim de Infância – reflete aspetos pertinentes e fulcrais sobre este tipo de experiências, pelo que destaca o papel do professor e a qualidade do espaço como fatores essenciais a refletir tendo em conta a temática em estudo, uma vez que estes aspetos afetam o envolvimento das crianças em situações de risco.

O educador ao promover o brincar ao ar livre, segundo Bento (2020), Pereira (2002), Formosinho (2018) e Silva et al. (2016), deve aproveitar todas as ferramentas pedagógicas que os espaços exteriores possuem, unificá-las, valorizá-las, a fim de tornar significativa toda a descoberta e aprendizagem da criança. Considerando a investigação científica de Bento (2020) Portugal é um dos países em que se verifica existir um reduzido aproveitamento dos espaços exteriores no que concerne ao seu potencial educativo.

Por estes motivos, os agentes educativos (pais, familiares, educadores de infância, professores, terapeutas, auxiliares de ação educativa, entre outros) devem proporcionar que a criança brinque, corra, salte, desafie o desconhecido, observe, explore, oiça e sinta todas as faculdades do seu corpo, conhecendo-se, conhecendo os outros e tudo

o que a envolve. Segundo Manoel (2005, citado por Palma, 2008) o potencial educativo permite à criança apropriar as suas opções de ação, brincando e agindo de uma forma específica, em detrimento da forma como as características do contexto a influenciam.

Podemos compreender segundo Palma (2008) que a criança se desenvolve a partir das *respostas a estímulos do meio*, ou seja, oportunidades ou possibilidades de ação que o próprio meio oferece à criança, chama-se a isto *affordances*. Neste sentido, a interação entre o meio e o indivíduo pode ser diferente, tendo em conta que cada indivíduo é único, isto significa que os diferentes tipos de envolvimento resultam em diferentes tipos de respostas – diferentes tipos de capacidades – às *affordances* – oportunidades de ação – que o próprio meio fornece (Palma, 2008). Segundo González (2021) as *affordances* têm influências socioculturais, pelo que as crianças se moldam aos espaços exteriores e vice-versa, através do brincar.

A teoria da *affordance* foi introduzida por Gibson (2015, citado por González, 2021) para designar aquilo que o próprio espaço exterior oferece à criança em detrimento dos seus atributos. Com os resultados dos estudos de González (2021) sobre a “Caracterização da amizade das crianças de ambientes de educação infantil em Argentina e Espanha”, este apresenta que os materiais mais comuns nestes ambientes “incluem bonecas, brinquedos de transporte, bolas, blocos, materiais para dramatizações e artes e materiais de artesanato” (p.78). De acordo com este estudo os espaços exteriores proporcionam oportunidades de interação e socialização entre os envolvidos e que as práticas desenvolvidas pelos professores influenciam o brincar da criança nos centros de EI (educação de infantil) argentinos e espanhóis, devido às conceções destes profissionais sobre o que consideram ser uma boa brincadeira. Segundo a autora, os centros argentinos de EPI são mais ricos ao nível dos seus recursos ambientais (González, 2021), o que destaca a primazia de estimular o brincar da criança em espaços mais naturais.

Os ambientes que se caracterizam como mais desafiantes, por sua vez oferecem *affordances* diferentes que a criança toma consciência como brincadeiras de risco (Neto, 2020). Os profissionais de educação tendem a controlar estes momentos o que influencia a brincadeira e exploração livre das crianças, principalmente, das crianças com PEA. Neto (2020) alerta para a questão de encontrar um equilíbrio no âmbito das práticas que os profissionais promovem ao tentar garantir a segurança de todas as crianças. Cada profissional deve ter consciência de que todas as crianças, inclusive, as crianças com PEA devem ser estimuladas a sair da sua zona de conforto, desafiando-se constantemente e ultrapassando os seus medos e dificuldades.

A investigação de Bento (2020) também espelha que o discurso desenvolvido em torno desta temática, numa perspetiva de valorização dos espaços exteriores, não se

relaciona com as práticas educativas desenvolvidas neste sentido. Isto é o reflexo de práticas mais orientadas e menos permissivas no sentido de deixar a criança dar resposta, de forma livre, à sua necessidade de brincar, o que traduz a tensão entre a importância do brincar e a importância de garantir a segurança (Bento, 2020). Pereira (2011) acrescenta que as famílias ao preferirem proporcionar atividades extracurriculares, como por exemplo a música, o ballet, o jiu-jitsu, estão a contribuir para o que Bento (2020) expõe nos resultados do seu estudo, ou seja, cada vez mais os momentos de brincadeira e exploração livre ao ar livre são substituídos por outras vivências mais orientadas pelo adulto (Pereira, 2011).

Atualmente as crianças brincam menos no exterior (Pereira, 2011) em detrimento de outras brincadeiras mais sedentárias, tal como jogos tecnológicos. De acordo com Neto (2000) o tempo que as crianças passam em casa a brincar é muito superior ao tempo que passam na rua a brincar livremente, o que traduz atrasos no desenvolvimento das crianças a nível motor, emocional e social, contribuindo também para a diminuição da autonomia (Pereira, 2011) e imaginação de cada uma (LeMasters & Peeler, 2021).

Os espaços são vistos como adaptados à criança com PEA, quando a mesma manipula, utiliza e integra o mesmo nas suas brincadeiras livres sem a orientação do professor. Almeida (2023) complementa que os espaços e o tempo de brincadeira mudaram consideravelmente, uma vez que

muitas das preocupações relacionadas com a brincadeira das crianças pequenas são comuns em diferentes países europeus – diminuição da quantidade de espaços não urbanos, intromissão invasiva dos adultos no tempo livre das crianças, receios quanto ao brincar ao ar livre (por exemplo, por causa do trânsito, sensação de “perigo”, doenças e alergias), entre outras (p.2).

Neste sentido, o tipo de oferta educativa das escolas e instituições de ensino, pode contribuir para minimizar os impactos desta situação, uma vez que como sugere Bento (2020), promover aprendizagens ao ar livre contribui para o desenvolvimento integral de cada criança. Importa assim construir espaços apelativos e interessantes do ponto de vista lúdico, a fim de estimular aprendizagens espontâneas através da brincadeira livre (Bento 2020). Segundo Children’s Play, (2006 citado por Almeida 2023) “cabe aos adultos e às crianças definirem como podem potenciar os recursos naturais existentes e as características do contexto” (p.4). Almeida (2023) exemplifica que, “é necessário considerar as mudanças que podem ocorrer associadas às condições atmosféricas e às ações das crianças” (p.3). Para Silva e colegas (2016) o espaço exterior é “um espaço em que as crianças têm oportunidade de desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre” (p.27).

Por esta razão Sandseter e colegas (2022) defendem que é importante fornecer condições de qualidade nos espaços exteriores, através de equipamentos e materiais com características estimulantes que favoreçam diferentes tipos de brincadeiras e interações. Se não existirem espaços apropriados para o brincar não estará a incorrer a inclusão, principalmente de crianças com PEA. O projeto – Parques e Playgrounds Dinâmicos (Gay Lagar) – visa, essencialmente, alertar para a “filosofia de brincadeiras inclusivas no recreio”, através do jogo como meio de promover a inclusão social. Também o projeto – Círculo de Amigos – criado por Walker e Webb (1998) visa apoiar os alunos que desenvolvem menos interações com os outros, por razões diversas como por exemplo (i) pouco de sentimento de pertença ao grupo; e (ii) dificuldades ao nível cognitivo, tal como as crianças com PEA; a integrarem-se e participarem na vida social da escola e grupo, bem como este projeto visa promover o comprometimento do grupo na integração de todos os alunos neste processo. Posto isto, as práticas inclusivas com as crianças com PEA podem potenciar o seu desenvolvimento social com os outros na medida em que a criança ao ser integrada no grupo vivencia esta pertença que é tão importante e interessante do ponto de vista pedagógico (Vygotsky, 1999), como promotor de oportunidades de aprendizagem.

Uma prática pedagógica adequada do educador, passará não apenas por “deixar as crianças brincar,” mas sobretudo por “ajudar as crianças a brincar” e por “brincar com as crianças”, ou até mesmo por “ensinar as crianças a brincar” (Vygotsky, 1999, p.12).

3.4. Benefícios do brincar no espaço exterior

Vários autores entre eles LeMasters e Peeler (2021) destacam e abordam os benefícios que os espaços exteriores têm para o desenvolvimento e crescimento harmonioso da criança tais como: (i) um maior contacto com os espaços exteriores reflete níveis mais baixo de stress e sedentarismos; (ii) adaptação constante ao risco e melhoria das suas capacidades; (iii) sentimento de pertença ao grupo que é motivado a partir da relação entre os pares e é naturalmente desenvolvido através, por exemplo, do brincar ao faz de conta ou às construções. A noção e o conhecimento do próprio corpo também visam estimular imaginação, a criatividade e o pensamento divergente sobre ações que envolvem o brincar (Bento, 2020).

A National Association for the Education of Young Children (Bredekamp & Copple, 1997) destaca que brincar ao ar livre beneficia a criança ao nível do seu desenvolvimento: (i) social – relação e socialização entre pares e perceção do outro em momentos de cooperação e interação –, (ii) emocional – sentimentos como o

autocontrole, a tolerância e a aceitação do outro, desenvolvidos no âmbito das vivências sociais de cada criança –, (iii) físico – resultante da destreza motora, competência desenvolvida através da atividade física –, (iv) cognitivo – construções intelectuais que se desenvolvem a partir das competências exploratórias e de descoberta. Neste sentido, Neto (2020) menciona que “Brincar implica o uso do tempo e do espaço em diferentes formas de acção, ensinando a viver em vários contextos e interações” (p.16).

As percepções que os profissionais de educação têm sobre as brincadeiras e os espaços exteriores interfere nas suas escolhas e atitudes em relação à promoção do brincar. Neste sentido, as brincadeiras que possuem alguns riscos acabam por ser excluídas das práticas pedagógicas por medos dos profissionais, o que compromete as brincadeiras livres, tanto dentro como fora da sala (LeMasters & Peeler, 2021). Os autores Sandseter e Kennair (2011 citado por LeMasters & Peeler, 2021) refletem e referem os benefícios de brincar no espaço exterior, especificamente, de desenvolver brincadeiras de risco, uma vez que as mesmas permitem potenciar de forma natural e implícita a autoconfiança, o medo do desconhecido e do desafio por parte das crianças. Como Neto (2017) menciona, “Brincar é treinar para o inesperado” (p. 23).

Neste sentido, Bento (2020) evidencia que a aprendizagem tem de ser baseada em valores, experiências, capacidades e competências. Pelo que, promover aprendizagens no exterior permite incentivar o conhecimento e a curiosidade da criança sobre o que existe à sua volta. O exterior ou atividade de exploração livre permitem criar dinâmica, interação, momentos de imprevisibilidade e coconstrução de aprendizagens dialógicas entre todos. O espaço exterior enquanto espaço de interação social entre os alunos, acontece em todas as valências e faixas etárias.

Almeida (2023) reforça a ideia que

é importante que as crianças possam escolher o que *fazer, onde fazer e como fazer*, cabendo ao/à educador/a apoiar: (i) a exploração das crianças sempre que solicitado; (ii) que as crianças brinquem autónoma e livremente; (iii) os interesses das crianças, disponibilizando materiais, colocando questões e estabelecendo diálogos; (iv) as escolhas e das crianças (p.3).

As crianças tendem a, desafio após desafio, procurar superar-se cada vez mais, desafiando o desconhecido e procurando ativamente essas oportunidades. Tal reflete a vontade de exceder o risco (Bento, 2020) e de obter certos resultados, o que gera sentimentos de entusiasmo, orgulho e satisfação, revertendo o medo do risco em algo fascinante e interessante do ponto de vista da realização pessoal. A fase do domínio encontra-se exposta num ciclo de constantes superações (Bento, 2020), uma vez que o indivíduo se encontra em constante mudança, adaptação e crescimento. Saber gerir

e dosear o risco é uma competência que nasce intrinsecamente com cada criança e que se desenvolve mais numas que noutras devido às suas experiências e momento de excito. Neste sentido, cada criança aprende a tomar decisões ao longo das aprendizagens que desenvolve com as experiências (Bento, 2020), preparando cada indivíduo a lidar com situações futuras durante toda a sua vida.

Brincar ao ar livre também estimula o crescimento harmonioso da criança ao nível do seu bem-estar mental (psicológico) e físico, ou seja, o que traduz em hábitos de vida mais benignos (Bento, 2020). A Organização Mundial de Saúde (OMS) designa o sedentarismo como um problema grave de saúde pública associado ao aumento das taxas de crescimento de crianças e mais tarde adultos com obesidade. As práticas de uma vida saudável e ativa traduzem os crescentes efeitos de fadiga, stress ou ansiedade que atualmente a população desenvolve precocemente (Bento, 2020).

Posto isto, os ambientes naturais permitem, tal como já foi possível compreender, oferecer maiores níveis de serenidade, auto-observação, apreço e ligação aos outros e ao mundo que nos rodeia. Almeida (2023) refere-se às experiências vividas por cada criança, como o resultado de uma combinação entre (i) “os recursos naturais disponíveis no exterior”; (ii) “os artefactos disponibilizados”; e (iii) “a ação do/a educador” (p.4). Desta forma segundo Casey (2004, citado por Almeida, 2023) as experiências que desta combinação surge podem facilitar a continuidade do trabalho desenvolvido dentro da sala de aula, através de (i) “experiências sensoriais em relação à luz e sombra”; (ii) “combinações de cores e contrastes”; (iii) “sons e barulhos como parte de paisagem natural”; (iv) “texturas variadas de cascas, folhas, seixos e areia”; e (v) “odores de erva cortada, terra molhada, flores e plantas” (p.4).

3.5. Organização de espaço exterior

Os espaços exteriores são influenciados: (i) pela cultura escolar, (ii) pelo fornecimento de equipamentos, (iii) pelo tempo dedicado aos mesmos, (iv) pela sua adequação às idades dos beneficiários, (v) pelas conceções, atitudes e ações os profissionais de educação face aos mesmos, e (vi) a forma como estes são utilizados e usufruídos pelas crianças (Bento, 2020), fatores estes que traduzem e ajudam a mensurar a sua qualidade nas diferentes dimensões. Casey (2004, citado por Almeida, 2023) refere que os espaços exteriores precisam de considerar algumas dimensões: (i) “organização e disposições flexíveis”; (ii) “variabilidade nos materiais e artefactos disponibilizados” (p.3).

Na mesma linha conceptual, a Children’s Play (2006, citado por Almeida, 2023) refere-se ao enriquecimento destes espaços e respetiva organização, se diante disso

existir multiplicidade de recursos naturais, “como exemplo, os arbustos existentes, plantas que atraem insetos, árvores, terra, folhas, pequenas pedras, recipientes com água, etc” (p.3).

Neste sentido, Bento (2020) distingue 6 dimensões que permitem avaliar e planejar estes espaços: (i) *Aparência global e identidade* – diz respeito, essencialmente, “à percepção de um ambiente acolhedor, estimulante e cuidado irá influenciar o conforto e o bem-estar necessários para explorar o espaço” (Bento, 2020, p.11); (ii) *Dimensão* – refere-se ao espaço e aproveitamento das potencialidades do mesmo (e.g. sombras, topografia do terreno, árvores e seus tipos), como mecanismo de apoio à aprendizagem, influenciando a qualidade da mesma e “afetando o conforto, o bem-estar, a motivação e a disponibilidade de crianças e adultos para usufruir do tempo passado ao ar livre” (Bento, 2020, pp.11-12); (iii) *Acessibilidade* – é a articulação entre os espaços exteriores, com diferentes finalidades, mas compreendidos como um todo e que se apoiam mutuamente. “Para a criança, a possibilidade de circular de forma autónoma, encontrando trajetos sem saída, cruzamentos, túneis, escadas, etc., favorece o seu sentido de pertença ao espaço” (Bento, 2020, p.12) e também a construção de mapas mentais sempre mais complexos através das descobertas que realiza; (iv) *Manutenção e segurança* – adoção de medidas que permitem manter o espaço arrumado, funcional e eficiente (Bento, 2020). Como o mesmo autor refere envolver as crianças nestas iniciativas permite estimular a autonomia, cooperação, sentido de pertença ao espaço e grupo. Neste caso, a fim de garantir a segurança dos espaços exteriores e respetivas estruturas e equipamento, é essencial avaliar com regularidade a segurança das mesmas (Silva et al., 2016); (v) *Oportunidades de ação* – depreende-se por avaliar os espaços exteriores e compreender se estes correspondem “aos interesses e necessidades de cada criança” (Bento, 2020, p.13), uma vez que também “Os espaços de conforto e privacidade podem constituir-se como refúgios, aos quais a criança recorre quando necessita de se afastar do restante grupo para encontrar alguma tranquilidade” (Bento, 2020, p.13). Estes espaços visam incentivar a relação adulto-criança em interações próximas onde “emergem diálogos e brincadeiras fortalecedoras de maior cumplicidade” (p.13); e (vi) *Estilo do adulto e rotinas* – “a adoção de uma visão educativa sobre o exterior será fundamental para a concretização do potencial deste contexto” (Bento, 2020, p.14), ou seja, o tipo de oportunidades de aprendizagem que emergem neste espaço ligam-se intimamente com as conceções e atitudes de cada profissional.

O educador assume um papel de organizador, observador, mediador/promotor (Bento, 2020) de aprendizagens nos diferentes contextos de forma diferenciada. Neste sentido, segundo Silva et al. (2016) e Bento (2020) o envolvimento e entusiasmo que cada profissional de educação transporta para a sua prática evidencia e intensifica a

qualidade das vivências ao ar livre. Através de sentimentos de respeito, confiança e cooperação as crianças interpelam com profundidade o conhecimento e coconstroem durante a brincadeira aprendizagens essenciais ao seu crescimento. Por estes motivos, a rotina deve ser flexível e adaptável, a fim de não perspetivar o exterior como um “escape” à escolarização precoce de todas as crianças. Segundo Bento (2020) “a concretização de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento exige tempo – tempo para a criança investir, explorar, experimentar, seguindo os seus interesses e reagindo aos estímulos do contexto” (p.16).

Por fim, para que exista efetivamente ambientes de qualidade é necessário “observar atentamente o brincar e procurar conhecer as necessidades das crianças” (Bento, 2020, p.17), organizar o contexto, verificar o equilíbrio entre os elementos que compõem o espaço (estruturas fixas e elementos naturais) e compreender se estes correspondem ao que cada criança necessita promovendo, assim, a diferenciação pedagógica. Observar se a criança com PEA brinca, como é que brinca, com quem brinca e onde brinca, compreender se ela no fundo está incluída no brincar. O espaço exterior possui múltiplas utilidades segundo Silva et al. (2016) o que exige reflexão sobre o mesmo em relação às estratégias a adotar, ao tempo aplicado à sua utilização e aos valores e atitudes transmitidos a partir do uso dos mesmos. Bento (2020) acrescenta que, a “vivência de experiências de qualidade nos espaços exteriores poderá contribuir para o desenvolvimento da consciência ambiental, sustentadora de atitudes de proteção e respeito pelo meio” (p.10). Isto porque cada criança acaba por se envolver afetivamente no âmbito destas práticas o que corrobora com os sentimentos de satisfação, pertença, consideração em relação ao meio ambiente, que vincula hábitos de sustentabilidade ambiental (Bento, 2020). O impacto destes hábitos está intrinsecamente ligado com a frequência, adoção e implementação de práticas de qualidade e respeitadas dos espaços exteriores, bem como dos estímulos oferecidos a cada criança correlacionados com a exploração e descoberta do mundo ao ar livre. Por este motivo, para que os espaços sejam inclusivos, as crianças devem poder fazer livremente uso deles.

Em suma, de acordo com Casey (2004, citado por Almeida, 2023), “todas as crianças são diferentes, as suas brincadeiras assumem diferentes formas e direções, reforçadas por um espaço exterior rico. Consequentemente, este pode tornar-se mais inclusivo para todas as crianças, na medida em que todas encontram possibilidade de exploração” (p.3). A organização do espaço exterior deve acolher e moldar-se às propostas, descobertas e interesses de cada criança, numa perspetiva aberta e de co-construção (Bento, 2020).

3.6. As tipologias do brincar e a relação do brincar com as crianças com PEA

O brincar desenvolve-se na dimensão social e cognitiva (Rubin & Howard, 2001, 2012; Rubin, 2001, citados por Vieira, 2018). Na dimensão social é possível destacar o brincar social que engloba o brincar solitário (não social), o brincar paralelo e brincar em grupo (Parten, 1932; & Rubin, 2001, citados por Vieira, 2018). O brincar *cognitivo* referente da dimensão cognitiva (Piaget, 1962) abrange “o brincar exploratório, o brincar funcional, o brincar construtivo, o brincar dramático e o jogo de regras, tendo em conta o objetivo da criança ao longo da atividade” (Rubin, 2001, citado por Vieira, 2018, p.5).

Numa perspetiva social, de acordo com Ferreira (2019), a interação entre pares com desenvolvimento atípico caracteriza-se por ser um brincar não social, uma vez que as crianças com PEA, devido às suas características, desenvolvem com menos frequência brincadeiras sociais mais interativa e complexas, comparativamente ao comportamento de crianças com DT. Coplan et al. (2006, citado por Ferreira, 2019) diferencia o brincar social do brincar não social, através da participação em interação com os outros (duas ou mais crianças), uma vez que o brincar social implica o desenvolvimento social através de competências de socialização não características do brincar não social. Ferreira (2019) associa o brincar não social ao brincar isolado e individualizado, independentemente de a brincadeira acontecer em grande ou pequeno grupo, a pares.

Segundo o estudo de Ferreira (2018) com crianças com PEA, a presença dos professores ou educadores de infância no seio das brincadeiras entre os pares de crianças com desenvolvimento típico (DT) e atípico (DA) pode ter um impacto significativo, uma vez que este estudo indicou que participação e interação das crianças com PEA em contextos naturais com os seus pares aumentava (Ferreira, 2019).

Neste sentido, o mesmo autor destaca que o brincar solitário caracteriza-se pelo afastamento social durante a brincadeira e foco na própria brincadeira e ação. Igualmente, o brincar paralelo, em que a criança brinca de forma semelhante aos outros com brinquedos idênticos, resulta num isolamento. Muito embora, o brincar paralelo não seja verdadeiramente um ato social, pode desencadear interações e momentos de aproximação.

Numa perspetiva cognitiva, existem diferentes tipos de brincar tal como já foi mencionado anteriormente. Neste sentido, o brincar exploratório para o autor Rubin (2001, citados por Vieira 2018) significa o processo de recolha de informação intencional. Já o brincar funcional é descrito como a competência ou destreza motora, através de movimentos simples e repetitivos, ao concretizar atividades prazerosas para a criança (Rubin, 2001, citados por Vieira, 2018 ; Piaget, 1962). O brincar construtivo é

um ato de criação e construção a partir da manipulação de objetos e que também pode englobar a aprendizagem coconstruída. O mesmo autor caracteriza o brincar dramático com o brincar simbólico, ou seja, o brincar ao faz de conta (Rubin, 2001, citados por Vieira, 2018), desenvolvimento de situações imaginárias (Piaget, 1962). Por fim, Rubin (2001, citados por Vieira, (2018) aborda os jogos de regras, como uma capacidade de adaptação e ação perante o desafio em causa, referindo que os jogos de regras seguem regulamentos compreendidos e aceites pelas crianças à priori, que a ajudam a regular-se por meio da aplicação das mesmas (Piaget, 1962).

Segundo Vieira (2018) as crianças com PEA demonstram mais dificuldades em desenvolver brincadeiras ao nível da interação e socialização – brincar social – com o outro, com maior frequência de comportamentos de brincar solitário – brincam a nível individual – relativamente às crianças com DT. Segundo Grunn, Trembath e Hudry (2014, citado por Ferreira, 2018) “encontraram evidências de que crianças com PEA passam a maior parte do tempo no brincar solitário, quando se encontram em contextos não estruturados de brincar” (p.10). Particularmente as crianças com PEA não tendem a participar no seio do grupo, uma vez que possuem défices na interação social (Kangas et al., 2012), especialmente no aprender e compreender a saber relacionar-se com os seus pares (Wolfberg, 2004). Défices no entendimento das convenções e princípios sociais (Vieira, 2018), na flexibilidade, na motivação ao nível do domínio social, na criatividade e na complexidade da forma de brincar em crianças com PEA (Szabó, 2013; Tsao, 2008, citado por Ferreira, 2018).

Monteiro (2021) verificou que crianças com PEA, segundo a literatura, tendem a desenvolver um comportamento lúdico mais condicionado devido às suas limitações sensoriais e não tanto ao nível da comunicação e destreza motora, por exemplo.

No domínio cognitivo o autor Vieira (2018) considera que as crianças com PEA apresentam carências relacionadas com a aprendizagem do: (i) brincar; (ii) jogo simbólico; (iii) envolvimento com os outros; e (iv) faz de conta. Estas dificuldades corroboram com a interpretação não rigorosa das situações e objetos e, com o pouco tempo de concentração e permanência na atividade. Neste sentido as crianças com PEA desenvolvem brincadeiras: (i) pouco diversificadas; (ii) pouco flexíveis; (iii) restritas a apenas uma ação ou atividade; e (iv) repetidas ao longo de muito tempo. Nos estudos do mesmo autor, verificou-se que as crianças com PEA ligeira tendem a desenvolver mais as suas aprendizagens em interação com os outros e de jogo simbólico, ou seja, em brincadeiras paralelas ou em grupo, comparativamente a crianças com PEA mais acentuada. Segundo Brodin (2005), as crianças com PEA nas suas brincadeiras preferem objetos duros relativamente a crianças com DT que optam por objetos macios,

isto porque os objetos duros apresentam um formato contínuo ao longo do tempo e um som, quando a criança com PEA bate com os mesmo contra algo.

3.7. O papel dos profissionais de educação no desenvolvimento do brincar das crianças com PEA

Os educadores de infância e os professores tem o papel de garantir boas práticas em múltiplos contextos em que o brincar é a questão central Monteiro (2021), sem privar as crianças com PEA destas atividades. As concepções e representações dos profissionais de educação sobre o brincar verificam-se nos resultados obtidos no estudo de Monteiro (2021), uma vez que estes consideram o brincar das crianças com comportamento atípico – crianças com PEA – relevante e com um papel preponderante na sua aprendizagem. Também se verificou alterações na forma e tipo de brincadeira desenvolvida por crianças com PEA, por este motivo é importante, segundo Monteiro (2021) desenvolver momentos lúdicos de interação entre crianças com PEA e DT, que se destaca como orientador e parceiro da aprendizagem da criança com PEA. A fim de desenvolver práticas de diferenciação pedagógica, neste estudo, verifica-se que a organização do espaço, materiais e tempo em função do grupo e de cada criança em particular, permite promover este tipo de práticas.

Segundo o estudo de Ferreira (2018) sobre os “tipos de brincadeira de crianças com PEA e os seus pares com desenvolvimento típico na presença e ausência do(a) educador(a)”, o papel do professor é mediar a aprendizagem dos alunos com PEA na sua interação com crianças com DT em contextos naturais. Neste sentido, as estratégias de repetição e questionamento aplicadas com as crianças com PEA aumenta o brincar das mesmas no seio do grupo, diminuindo o brincar solitário. O perfil ativo/diretivo do profissional de educação permite atenuar o brincar solitário das crianças com PEA. Isto porque, Vieira (2019) no seu estudo refere que as crianças com PEA manifestam menos comportamentos interativos com os seus pares comparativamente aos adultos, em que revelam mais interações com estes numa maior frequência.

Ferreira (2019) no seu estudo destacou quatro estratégias aplicadas pelos adultos no brincar de crianças com PEA: *reformulação* – adequação da ação ou discurso à situação de brincadeira –, *expansão* – estratégia de desenvolvimento da perspetiva da criança –, *modelação* – estratégia de expressão corporal ou vocal mais adequação à situação – e *ensino incidental* – exposição intencional por parte das crianças sobre um item do seu interesse e critério. Neste estudo, Ferreira (2019) compreendeu que o desenvolvimento de estratégias de *ensino incidental*, tendem a reduzir os índices do

brincar solitário, pelo que as estratégias consideradas por Ferreira (2018) tendem a fomentar o brincar das crianças com PEA.

No estudo desenvolvido por Adriano (2019) os fatores facilitadores da inclusão de crianças com PEA nos seus ambientes naturais, correlaciona-se com utilização de estratégias adequadas e adaptadas, bem como o tipo de interações fruto dos momentos lúdicos. Neste sentido, é pertinente pensar no papel do adulto no âmbito deste processo, uma vez que este deve primordialmente responder às necessidades das crianças.

Hampshire e Hourcade (2014, citado por Vieira, 2018) expõem e apelam ao olhar consciente dos profissionais de educação, uma vez que a promoção de ambientes reveladores e inclusivos apoia o brincar e as competências sociais das crianças com PEA e nas suas respetivas interações com os pares com DT. O trabalho cooperativo entre crianças com PEA e DT, segundo o mesmo autor, acontece de forma inata e alternativa através da aprendizagem por descobertas através da manipulação do brinquedo.

Posto isto, concluímos que todas as crianças são diferentes, principalmente as crianças com Desenvolvimento Atípico (DA), pelo que os profissionais de educação devem compreender que o brincar também influenciado por esta diferença entre crianças, com ou sem um diagnóstico associado (Monteiro, 2021). Cada professor e educador de infância deve garantir o direito a brincar na gestão curricular e da rotina em ambientes educativos não escolarizados. Segundo Nunes (2001) é importante que o profissional de educação “despenda algum do seu tempo apenas a criar momentos de diversão, sem ter a preocupação de ensinar comportamentos” (p.137), uma vez que “as brincadeiras naturais, descontraídas, proporcionam comunicação espontânea, ajudam a construir a confiança, dão ideias criativas para ensinar e o ambiente do estabelecimento de ensino fica mais agradável para todos” (p.137).

Importa assim dar voz às crianças, tempo e espaço para brincar, para que cada uma se sinta respeitada e sejam reconhecidas as suas potencialidades valorizando as suas realizações.

CAPÍTULO II. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo apresentamos a metodologia utilizada na concretização do presente estudo, tendo como apoio a revisão da literatura sobre a temática. Para o efeito, o capítulo está organizado em seis tópicos (i) definição do problema e justificação do estudo; (ii) questões de investigação e objetivos do estudo; (iii) natureza e desenho da investigação; (iv) contexto do estudo e participantes; (v) processos e técnicas de recolha e tratamento de dados; (vi) e procedimentos éticos.

1. Definição do problema e justificação do estudo

A investigação qualitativa geralmente tem por base um problema ou situação-problema. É fundamental definir o problema de estudo porque: (i) “centra a investigação numa área ou domínio concreto”; (ii) “organiza o projeto, dando-lhe direção e coerência”; (iii) “delimita o estudo, mostrando as suas fronteiras”; (iv) “guia a revisão da literatura para a questão central”; (v) “fornece um referencial para a redação do projeto”; (vi) “aponta para os dados que será necessário obter” (Coutinho, 2022, pp.49-50).

Com a revisão da literatura verificámos que diversos estudos têm refletido e investigado de que forma se operacionaliza o brincar nos espaços interiores de crianças e jovens com PEA, pelo que se conhecem poucos estudos relativamente ao brincar no espaço exterior em crianças com PEA e sobre as características dos espaços exteriores onde as crianças com PEA brincam. Devido à realidade que a maioria das crianças vive atualmente, uma vez que estas passam a maior parte do seu tempo com os profissionais de educação, é importante perceber como o brincar é visto pelos mesmos e como são desenvolvidas as suas práticas pedagógicas. Até ao momento, existem vários estudos sobre as representações dos educadores de infância, mas não se conhecem estudos que envolvam as representações de outros profissionais como as auxiliares de ação educativa sobre o lugar do brincar no espaço exterior.

Por conseguinte, considerou-se ser pertinente um estudo nesta área de modo a: (i) conhecer as características de dois espaços exteriores alocados ao brincar e frequentados por crianças com PEA; e as (ii) representações dos EI e AAE sobre o lugar do brincar no espaço exterior por crianças com PEA. Portanto, estas inquietações dão origem ao grande tema do presente estudo – *O lugar do brincar no espaço exterior na vida de crianças em idade pré-escolar com Perturbação do Espectro do Autismo* – pelo que, para atingir este fim será necessário refletir sobre a adequação dos espaços, como também sobre profissionais motivados e intencionais, e práticas educativas inclusivas, contribuindo para um dos objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) da agenda 2030, exposto anteriormente, e que visa produzir conhecimento orientado para uma sociedade inclusiva, equitativa e com valores de qualidade, baseados na reflexão

contínua sobre as práticas e decisões adotadas ao estimular o brincar de crianças com PEA. Assim, a presente investigação incide sobre dois grupos selecionados intencionalmente de duas instituições distintas através (i) da observação aos espaços exteriores possíveis de estudar, (ii) de questionários híbridos às EI e do (iii) questionamento por entrevista semiestruturada às EI e AAE.

2. Questões de investigação e objetivos do estudo

“O primeiro passo na planificação de um estudo de caso é a identificação de um problema e das questões de investigação”

(Amado, 2014, p. 126).

Tendo como tema geral – *O lugar do brincar no espaço exterior na vida de crianças em idade pré-escolar com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)* – como ponto de partida desta investigação, desenhou-se uma pesquisa que pretendia responder às questões de investigação apresentadas na tabela 1. Esta tabela identifica, igualmente, as dimensões em estudo, os objetivos, as técnicas de recolha de dados, os instrumentos e os participantes em estudo.

Tabela 1

Apresentação das questões de investigação e objetivos do estudo.

Dimensões	Questões de investigação	Objetivos	Técnicas de recolha de dados	Instrumentos	Participantes
Características de dois espaços exteriores frequentados por crianças com PEA	Quais as características dos espaços exteriores frequentados por crianças com PEA nos jardins de infância em estudo?	Identificar as características de espaços exteriores destinados ao brincar em dois contextos pré-escolares frequentados por crianças com PEA;	Observação	Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior (Bento, 2020) (anexo M e N)	<u>Caso 1</u> <u>J11</u> 2 EI 2 AAE <u>Caso 2</u> <u>J12</u> 3 EI 3 AAE
	Qual o contributo do espaço exterior para o desenvolvimento de crianças com PEA, na opinião dos profissionais?	Averiguar a perspetiva das EI e das AAE sobre o contributo do espaço exterior para o desenvolvimento de crianças com PEA.	Observação	Grelha de observação adaptado de Questionário Sara Gonzalez (2021) – Parte II – traduzido e adaptado pela autora do estudo (anexo G e H)	

		Entrevista semiestrutur ada	Guião de entrevista semiestruturada (anexo F)
Representações dos EI e AAE sobre o lugar do brincar no espaço exterior por crianças com PEA	Identificar, na perspectiva das EI e AAE, as características do brincar das crianças com PEA nos espaços exteriores; Caracterizar a intervenção dos EI e AAE para com as crianças com PEA quando estas brincam no espaço exterior; Comparar os pontos de vista de educadores de infância, auxiliares de ação educativa sobre o brincar no espaço exterior por crianças com PEA.	Entrevista semiestrutur ada Questionário híbrido	Guião de entrevista semiestruturada (anexo F) Questionário de Sara Gonzalez (2021) – Parte III, traduzido e adaptado pela autora do estudo (anexo I e K)

2.1. Natureza e desenho da investigação

Neste tópico apresenta-se, por um lado a natureza do estudo, e por outro, o desenho do estudo, destacando as fases da investigação assim como as ações desencadeadas em cada uma delas.

2.2. Natureza do estudo

O presente estudo exploratório incide numa investigação de natureza qualitativa inserida no paradigma interpretativo descritivo, com a modalidade de estudo de caso múltiplo, por ser desenvolvido em dois contextos diferentes de jardins de infância, designados por JI1 e JI2. A investigação qualitativa caracteriza-se por estratégias e metodologias diversas, procurando conhecer uma determinada realidade, de acordo com as ações, comportamentos e atitudes dessa população (Coutinho, 2022). Para

Coutinho (2022), a investigação social e educativa deve procurar dar resposta a fenómenos que socialmente promovam uma aprendizagem e enriquecimento do conhecimento. Reforçando esta ideia, Amado (2014) informa que a investigação qualitativa é um conjunto de atividades interpretativas, que nos permitem qualificar, com base em múltiplos métodos, o problema em ambiente natural procurando compreender os fenómenos (respostas) associados e os múltiplos significados que trazem sentido à vida dos sujeitos, “os estudos descritivos procuram assim dar informação rica, completa e pormenorizada do fenómeno em estudo” (p.131). No caso particular deste estudo conhecer as representações dos EI e AAE sobre o lugar do brincar no espaço exterior por crianças com PEA e as características de dois espaços exteriores frequentados por crianças com PEA. “Uma das vantagens, por vezes sublinhada aos estudos de caso é a de se situarem entre o conhecimento e a ação” (Amado, 2013, p. 134). Yin (1989, citando por Amado, 2013), refere que um estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (p. 125). Bogdan e Biklen (1994) definem o estudo de caso como, “a observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (p. 89).

2.3. Desenho do estudo

Relativamente ao desenho do estudo, este encontra-se dividido em três fases, apresentadas em diferentes tabelas, sendo cada tabela representativa de cada fase, onde destaca as tarefas realizadas.

A fase I do desenho de estudo teve como objetivo iniciar e preparar o estudo, na tabela 2 descrevemos essas etapas.

Tabela 2

Descrição da fase I do desenho de estudo.

Tarefas	Fase preparatória
1	Contatar diferentes entidades públicas, privadas e IPSS
2	Selecionar os participantes em estudo (EI e AAE)
3	Desenvolver os procedimentos éticos, solicitar os consentimentos informados.
4	Rever a literatura: recolha de informação através da pesquisa bibliográfica; início do enquadramento teórico (que se acompanha ao longo de todo o estudo).
5	Elaboração do questionário sociodemográfico a aplicar aos profissionais
6	Grelha de observação de espaços exteriores, adaptado de Go-Exteriores (Bento, 2020)

7	Elaboração da grelha de observação a partir do questionário traduzido e adaptado de Sara Gonzalez (2021), parte II.
8	Elaboração do questionário traduzido e adaptado de Sara Gonzalez (2021), parte III
9	Elaboração do guião das entrevistas semiestruturadas.
10	Visita às IPSS e conhecer as participantes no estudo.

A primeira fase deste estudo, caracteriza-se por *fase I - Fase preparatória*, uma vez que nesta fase se iniciou a preparação do estudo e se iniciaram os procedimentos éticos. Neste sentido foram estabelecidos os primeiros contatos com as Instituições (IPSS) e entregue a carta de apresentação do estudo à Direção da IPSS participante no estudo como podemos verificar no Anexo A bem como o consentimento informado às EI (ver anexo B) e AAE (ver anexo C) selecionadas no estudo. Foram apresentados os objetivos do estudo de forma a perceber se estas estavam interessadas em participar e se de facto estas profissionais desenvolvem a sua prática com crianças com PEA, sendo este o único requisito para a sua participação. Damos início à revisão da literatura com a recolha de informação através da pesquisa bibliográfica que consideramos pertinente para dar início ao enquadramento teórico que acompanhará todas as fases, sendo transversal ao estudo. Foram elaborados os instrumentos de recolha de dados: o questionário sociodemográfico às EI (ver anexo D) e às AAE (ver anexo E), o questionário híbrido, (ver anexo I e K); as grelhas de observação (ver anexo G, H, M, N) e o guião das entrevistas (ver anexo F) para se poder proceder à recolha de dados junto das EI e das AAE.

A *fase II* do estudo foi dedicada à *recolha de dados*, tendo decorrido em 2 momentos distintos, como se apresenta na tabela 3, teve como objetivo recolher informação sobre: (i) os participantes através do questionário sociodemográfico; (ii) as características do espaço exterior, através do preenchimento da grelha de observação do espaço exterior de jardins de infância frequentado por crianças com PEA, adaptado, por Carla Andrade, de González (2021) (ver anexo G e H) e da grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância, adaptado, por Carla Andrade, de GO-Exterior (Bento, 2020) (ver anexo M e N), registos fotográficos dos espaços exteriores dos JIs; e (iii) as representações dos EI e AAE sobre o lugar do brincar no espaço exterior por crianças com PEA, através do preenchimento do questionário híbrido – Brincadeiras das crianças com PEA – Prática pedagógica de educadores de infância, adaptado de González (2021), aplicado às EI (ver anexo I e K) e das entrevistas semiestruturadas aplicadas às EI e AAE (ver anexo F).

Tabela 3

Descrição da fase II do desenho de estudo.

Tarefas	Fase de recolha de dados
1	Preenchimento dos questionários sociodemográficos
2	Observação dos espaços exteriores – preenchimento de 2 grelhas de observação.
3	Aplicação do questionário híbrido – brincadeiras, aplicado às EI
4	Realização da entrevista piloto para validação do guião da entrevista
5	Realização das entrevistas aos EI e AAE
6	Revisão da literatura.

Como podemos verificar na tabela anterior, na fase II, a recolha de dados foi realizada com recurso a diferentes técnicas: observação – grelhas de observação, registo fotográfico, questionário sociodemográfico, questionário híbrido e entrevistas semiestruturadas. Começamos por recolher os dados de observação no espaço exterior referente às duas grelhas de observação e registámos imagens do espaço exterior. Seguidamente aplicámos o questionário sociodemográfico às EI e AAE de modo a caracterizar os participantes no estudo e o questionário híbrido – Brincadeiras, para complementar as entrevistas uma vez que não íamos fazer observações às crianças e aos profissionais. Antes de aplicar as entrevistas às EI e às AAE, fizemos um pré-teste, o guião piloto foi aplicado a um docente da área para confirmar a sua pertinência no estudo. Por fim, realizamos as entrevistas semiestruturadas às EI e AAE e foram contabilizados em média 45 minutos a 1 hora por entrevista.

A *Fase III* do estudo, como se apresenta na tabela 4, tem como objetivo organizar os dados: transcrever as entrevistas semiestruturadas às EI e AAE, bem como analisar os dados recolhidos através das duas grelhas de observação, do questionário híbrido e dos registos fotográficos. Seguidamente procedeu-se à análise de conteúdo e por fim a redação da dissertação.

Tabela 4

Descrição da fase III do desenho de estudo.

Tarefas	Fase de análise dos dados e redação da dissertação.
1	Transcrição dos dados recolhidos nas entrevistas semiestruturadas
2	Validação das entrevistas pelos entrevistados (EI e AAE).
3	Análise de conteúdo do protocolo das entrevistas realizadas e dos questionários.
4	Análise qualitativa das grelhas de observação
5	Triangulação dos dados.

6	Redação da dissertação
7	Revisão da literatura.
8	Entrega da dissertação.

A fase III, corresponde à fase de análise dos dados recolhidos através da transcrição das entrevistas, que após serem devolvidas aos entrevistados para confirmação dos dados e respetiva validação, de forma a verificar a sua credibilidade, procedemos à técnica de análise de conteúdo dos instrumentos utilizados. Após esta análise dos dados procedemos à triangulação dos mesmos. Num último momento, redigiu-se a dissertação.

3. Contexto do estudo e participantes

Apresentamos de seguida uma breve caracterização dos contextos onde se realizaram os estudos e dos participantes, de forma a conhecermos melhor o estudo.

3.1. Caracterização do contexto educativo

Para concretizar os objetivos do estudo, selecionou-se dois jardins de infância, atendendo aos seguintes critérios de seleção: (i) localização: os dois JIs serem na zona de Lisboa; (ii) existirem nestes JI EI e AAE que desenvolvem a sua prática pedagógica, com crianças com PEA, o público-alvo selecionado para o presente estudo; (iii) os espaços exteriores dos JIs serem distintos do ponto de vista da sua dimensão, dos equipamentos existentes, dos recursos naturais existentes e diferentes possibilidades de ação.

Os jardins de infância têm em comum estarem localizados no distrito de Lisboa, serem uma IPSS e darem resposta à educação pré-escolar. No entanto o JI1 dá resposta à valência da Creche no mesmo espaço/instalações, enquanto o JI2 dá resposta à valência do ATL no mesmo espaço/instalações. De modo a garantir o seu anonimato foram identificados por JI1 e JI2. Distinguem-se também no horário de funcionamento, o JI1 inicia a resposta educativa às 7h30 da manhã e o JI2 às 6h30 da manhã. O JI1 termina a resposta educativa, encerramento da IPSS às famílias às 19h e o JI2 às 20h00. Apresentamos de seguida o contexto de cada JI.

3.2. Caso 1 - JI1

O JI1 é uma IPSS do concelho de Lisboa, abriu as portas em outubro de 2001. O espaço exterior do JI1 está dividido em 2 espaços (fazemos uma descrição

pormenorizada destes na apresentação dos dados) partilhado por crianças da valência do pré-escolar, durante o período da manhã e da tarde. A supervisão é feita pelas duas auxiliares de ação educativa e pelas duas educadoras de infância.

Relativamente à rotina da sala dos 3/4 anos é mantida a sequência semanal: acolhimento, reunião do grupo - diariamente o grupo reúne no tapete para a marcação de presenças, cantar canções, ouvir uma história ou fazer um jogo. Posteriormente realizam-se as atividades planificadas na reunião de equipa de sala/par pedagógico/desenvolver projetos. Seguidamente almoço, recreio e exploração livre e/ou dirigida do espaço /projetos. A rotina diária não contempla o horário destinado a cada atividade.

A rotina da sala dos 5 anos, inicia-se com a abertura da instituição às 7h30 e com o acolhimento das crianças até às 9h, onde são realizadas atividades livres em tempo socioeducativo. Entre as 9h e 10h é o momento da reunião do grupo na manta, onde são contadas histórias, cantadas canções e são desenvolvidas conversa sobre a temática a trabalhar no presente dia, em grande grupo. Depois entre as 10h e as 11h-11h30 são desenvolvidas atividades pedagógicas tanto a nível individual ou pequeno grupo/pares. Entre as 11h30 e o 12h são desenvolvidas atividade de exterior, pelo que entre o 12h e as 13h o grupo realiza a sua higiene, almoço, higiene, para depois entre as 13h e as 14h serem desenvolvidas atividades livres no recreio. No período entre as 14h e as 16h a educadora promove atividades pedagógicas em grande grupo ou pequeno grupo, pelo que às 16h/16h30 o grupo volta a realizar a sua higiene para lanchar, voltando posteriormente a realizar a sua higiene. No horário das 16h30 as atividades livres são promovidas no parque infantil/sala, orientadas pela AAE em tempo socioeducativo. Neste sentido, às 17h é a componente de acolhimento das crianças até à hora de saída às 19h, uma vez que encerra a instituição a partir desse momento.

3.3. Caso 2 - JI2

O JI2 é uma IPSS do concelho de Lisboa, tendo origem em novembro de 1988. O espaço exterior do JI2 está dividido em 2 espaços (fazemos uma descrição pormenorizada destes na apresentação dos dados) é partilhado por crianças da valência do pré-escolar e ATL, durante o período da manhã e da tarde. A supervisão do espaço exterior é feita pelas três auxiliares de ação educativa e pelas três educadoras de infância. Apresentamos de seguida o dia tipo de cada sala: a rotina da sala dos 3 anos, inicia-se com a abertura da instituição às 6h30 e com o acolhimento e higiene das crianças até às 9h30, em componente não letiva. Às 7h30 acontece a abertura da sala e entre as 9h30 e as 11h15 são realizadas as atividades planeadas de componente

letiva. Entre as 11h15 e as 11h30 as crianças começam a realizar a sua higiene, pelo que por volta das 11h30 vão almoçar, terminando às 12h30 a sua hora de almoço. Depois das 12h30/12h45 as crianças voltam a realizar a sua higiene e entre as 12h45 e as 15h00 realizam a sesta e higiene, momento este destacado na caracterização do horário da presente instituição como componente não letiva. Depois às 15h00 até às 15h30 realiza-se um momento de componente letiva com o desenvolvimento de atividades planeadas. Posteriormente, entre as 15h30 e as 15h40 as crianças realizam a sua higiene para às 15h40 lancharem. Por volta das 16h15 o lanche termina e as crianças voltam a realizar a sua higiene – componente não letiva – às 16h15/16h30. Em seguida, entre as 16h30 e as 17h30 há atividades planeadas, tendo em conta a caracterização do horário da instituição, de componente letiva. Às 17h30 são promovidas atividades livres de componente não letiva até às 18h30, quando há o encerramento da sala. Por fim, às 20h00 encerra da Instituição.

Relativamente à rotina da sala dos 4 anos, às segunda-feira, da parte da manhã, inicia de uma forma diferentes em relação ao resto da semana. Pelas 6h30 a instituição abre e até às 9h30 as crianças encontram-se no acolhimento juntamente com outras salas. Depois desta hora até às 10h15 há aula de psicomotricidade, pelo que depois deste momento entre as 10h15 e as 11h30 são desenvolvidas atividades orientadas referentes o Dia da Criança.

Em relação aos restantes dias da semana, entre terça-feira e sexta-feira, da parte da manhã, há o acolhimento desde as 6h30 até às 9h30, depois entre as 9h30 e as 9h45 as crianças preenchem o mapa de presenças e até às 11h00 realizam atividades orientadas. À terça-feira há uma continuação da elaboração do trabalho do Dia da Criança, à quarta-feira desenvolvem-se atividades relacionadas com a pintura de um desenho/desenho livre, à quinta-feira realiza-se a atividade feita pelo adulto M., por fim, à sexta-feira é contada uma história e cada criança desenvolve um desenho sobre esta. Entre as 11h00 e as 11h30 à terça-feira as crianças realizam puzzles, à quarta-feira legos, à quinta-feira jogos de encaixe e à sexta-feira vão para a biblioteca da sala.

De segunda à sexta-feira, a partir das 11h30 a rotina é igual, pelo que entre as 11h30 e as 11h45 as crianças realizam a sua higiene, para às 11h45 até ao 12h45 almoçarem. Depois entre o 12h45 e as 13h00 voltam a realizar a sua higiene e entre 13h00 e as 14h30 há o tempo de descanso. Às 14h30/14h45 as crianças vão acordando e começam a realizar a sua higiene. Em seguida, às 15h45 são desenvolvidas atividades orientadas, pelo que à segunda-feira são jogos de encaixe, à terça-feira sequências “ficha”, à quarta-feira grafismos, à quinta-feira atividade feitas pelo adulto M. e, por fim, à sexta-feira brigadas da investigação. A hora do lanche começa às 15h45 quando as crianças começam a fazer a sua higiene e termina às 16h30, novamente, com a realização da

higiene. Depois do lanche são promovidas atividades livres nos cantinhos e até às 20h00, à medida que as famílias chegam, são entregues as crianças.

Sobre a rotina da sala dos 5 anos, esta inicia às 6h30 até às 8h00, sendo este o momento do acolhimento/reforço do pequeno-almoço. Depois entre as 8h00 e as 9h00 são promovidas atividades livres e das 9h00 até ao 12h00 atividades planeadas pela EI. Ao 12h00 até às 13h00 as crianças realizam a sua higiene e preparam-se para irem almoçar. Depois da hora de almoço entre as 13h00 e as 14h30 desenvolvem atividades livres e às 14h30 até às 16h30 atividades planeadas. A hora do lanche é entre as 16h30 e as 16h45, onde as crianças realizam a sua higiene antes e depois deste momento de refeição. Por fim, das 16h45 até às 20h00 desenvolvem-se atividades livres e, à medida que as famílias chegam à instituição são entregues as crianças.

3.3. Participantes

Segundo Coutinho (2022) “num estudo qualitativo a amostra é sempre intencional, porque não há qualquer razão para que seja representativa da população” (p.330) e de conveniência uma vez que se recorre a grupos já constituídos. Por se tratar de uma amostra de conveniência, os resultados deste estudo não podem ter um carácter universal para além do grupo que está a ser estudado. A amostra do presente estudo é composta por 5 EI e 5 AAE, que desenvolvem a sua prática educativa com crianças com PEA, sendo este o principal requisito. A razão da escolha foi o fato de exercerem funções profissionais no distrito de Lisboa, escolhidos pela entrevistadora por ser mais fácil e acessível por limitações de tempo e impossibilidade de ausência do local de trabalho durante o período letivo. Os participantes escolhidos são considerados elementos imprescindíveis neste estudo face aos objetivos iniciais.

A caracterização dos participantes neste estudo, quanto à idade, ao género e às suas habilitações académicas e profissionais, baseia-se na análise dos resultados obtidos através da aplicação de um breve questionário demográfico (ver anexo D e E).

As 10 participantes no estudo são do sexo feminino e têm idades compreendidas entre os 31 e mais de 50 anos, sendo a média entre 41-50 anos, como podemos verificar na tabela 5 referente a caracterização dos participantes quanto ao género e idade que apresentamos de seguida.

Tabela 5*Caraterização dos participantes quanto ao género e idade*

Dimensões	Questões	Indicadores	J1	J2	Global
Caraterização sociodemográfica EI e AAE	Género	Masculino	0	0	0
		Feminino	4	6	10
	Idade	31 - 40	1	0	1
		41 - 50	2	3	5
		+ 50	1	3	4

Nota: elaborada pela autora do estudo com base no questionário sociodemográfico

As participantes no estudo trabalham em duas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) designadas por J11 e J12. Destas participantes cinco são educadoras de infância e cinco são auxiliares de ação educativa (AAE). Das cinco educadoras de infância (EI), duas trabalham no J11 e três EI no J12. Quanto às cinco auxiliares de ação educativa (AAE), duas desenvolvem a sua prática educativa no J11 e três no J12.

Relativamente à habilitação académica das participantes podemos observar segundo o gráfico que se segue, que todas as educadoras de infância têm formação superior e as AAE têm formações distintas. Neste caso, das cinco AAE três delas têm formação até ao ensino secundário, uma delas até ao 3.º Ciclo e outra até ao 2.º Ciclo.

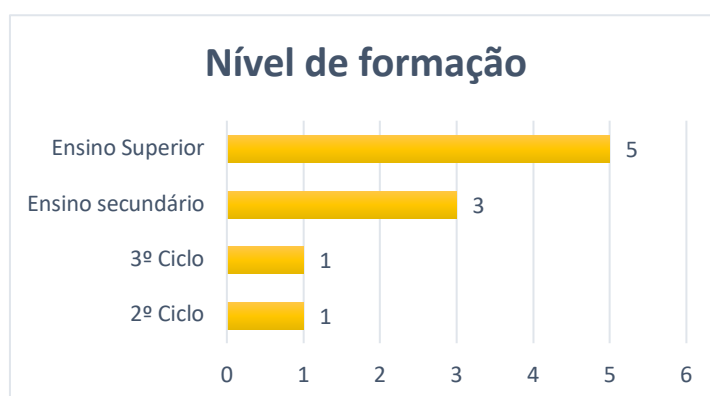


Figura 1. Nível de formação dos participantes.

Relativamente às educadoras de infância verifica-se haver alguma discrepância quanto aos anos em que concluíram a sua formação, sendo que uma das educadoras concluiu o seu curso há mais de 30 anos. Apenas duas educadoras de infância concluíram há menos do que 30 anos, mas ambas trabalham há mais de 10 anos (ver figura 2).

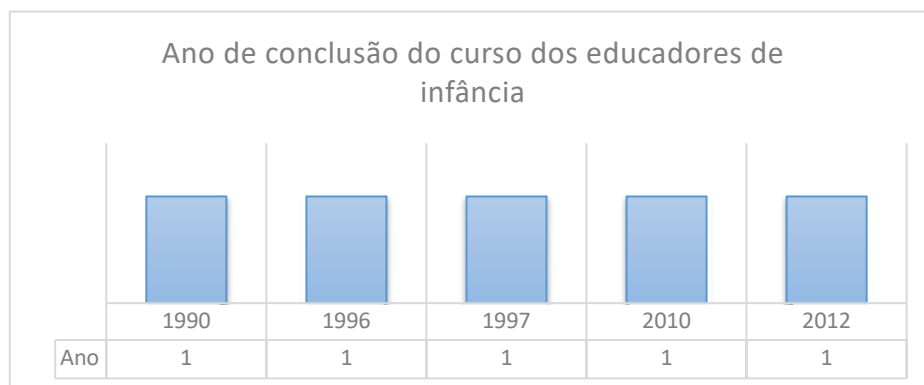


Figura 2. Ano de conclusão do curso dos educadores de infância.

Quanto aos anos de serviço, na figura 3 apresentam-se os dados obtidos, considerando as educadoras de infância e as auxiliares de ação educativa. A discrepância de tempo de serviço das participantes é assinalável, oscilando entre os 6 e os 32 anos de serviço. Salienta-se ainda que a maioria das participantes (n=5) têm entre 15 e 24 anos de serviço. Uma participante, não respondeu à questão.

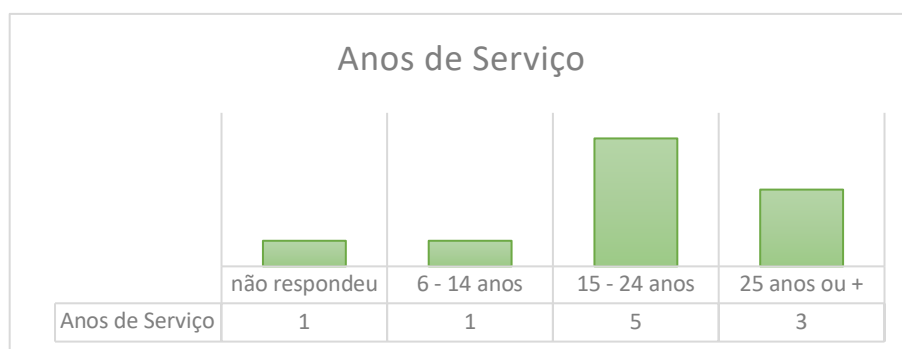


Figura 3. Anos de serviço dos educadores de infância e dos auxiliares de ação educativa.

Em relação aos modelos pedagógicos utilizados as cinco educadoras de infância referem aplicar na sua prática educativa modelos distintos: (i) Piaget; (ii) Método Montessori/Metodologia de projeto; (iii) Movimento da Escola Moderna; (iv) João de Deus/High Scope; (v) High Scope/ Piaget. Importa referir que duas das participantes referem seguir o modelo Piaget, porém a literatura da especialidade não descreve este modelo pedagógico.

Quanto aos anos que trabalham nas IPSS, podemos verificar que uma das participantes trabalha há apenas cinco anos. Porém, a maioria trabalha na IPSS há mais de 15 anos, sendo que, uma delas já trabalha há 30 anos.

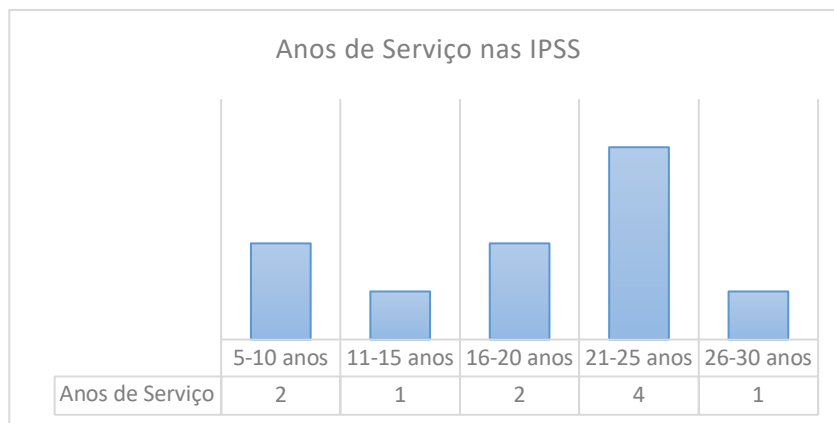


Figura 4. Anos de trabalho na instituição.

As participantes desenvolvem a sua prática com crianças cujas idades se situam na faixa etária dos 3 aos 5 anos. Particularmente, duas participantes trabalham na sala com crianças de 3 anos (EI1JI2) e (AAE1JI2), duas na sala com criança de 3 e 4 anos (EI1JI1) e (AAE1JI1), duas na sala com crianças de 4 anos (EI2JI2 e AAE2JI2) e quatro na sala com crianças de 5 anos (EI2JI1), (AE2JI1), (EI3JI2) e a (AE3JI2).

A sala dos 5 anos do JI2 é a única sala, que tem apenas 21 crianças e as restantes salas comportam 22 crianças, possivelmente por existirem crianças com NEE integradas.

4. Processos e técnicas de recolha e tratamento de dados

A investigação requer sempre a recolha de informação independentemente da natureza do estudo. Neste sentido apresentamos os processos e as técnicas de recolha e tratamento de dados utilizados ao longo do presente estudo.

No contexto JI1, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados foram: a observação, o inquérito por entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário híbrido. No contexto JI2, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados foram, à semelhança do contexto JI1, a observação, o inquérito por entrevista semiestruturada e o inquérito por questionário híbrido.

4.1. Questionários sociodemográficos

Para caracterizar os participantes no estudo foi elaborado um questionário sociodemográfico específico para o estudo e aplicado às EI e AAE. O referido questionário é composto por questões relacionadas com dados pessoais, o percurso académico e profissional (ver anexos D e E). Desta forma permite conhecer melhor os participantes no estudo.

4.2. Observação

A observação segundo Coutinho (2022), “pode adotar formatos diversos dependendo do grau de participação do observador” (p.331). Neste caso o observador passou uma manhã em cada contexto (JI1 e JI2) a observar o espaço exterior. Foram aplicadas duas grelhas de observação, a *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior* de Bento (2020) – aplicado pela autora do estudo. A aplicação da Grelha de Observação do espaço exterior de jardins de infância frequentado por crianças com PEA – *GO-Exterior* permitiu caracterizar o espaço exterior de jardins de infância frequentado por crianças com PEA e identificar as áreas fortes e fracas do espaço exterior deste contexto educativo (ver anexo M e N) e como complemento a estes resultados aplicámos uma Grelha de observação do espaço exterior de jardins de infância frequentado por crianças com PEA, adaptada do questionário de Sara Gonzalez (2021) – traduzido e adaptado por Carla Andrade, parte II, (ver anexo G e H). Aplicado pela autora do estudo, procurou complementar esta informação, relativamente à atualização das affordances pelas crianças com PEA no contexto exterior do JI1 e JI2. A observação ajudou-nos a compreender a complexidade de muitas situações, uma vez que para compreendermos os contextos não basta interrogar os participantes sobre o significado das suas ações ou intenções, é necessário mergulhar na realidade e observar o contexto.

Das observações resultaram também registos fotográficos dos espaços exteriores de cada JI com o objetivo de caracterizar estes espaços.

4.3. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é um instrumento que permite autonomia e rapidez na recolha de informação. No caso deste estudo, para se conhecer as perspetivas de educadores de infância sobre a sua intervenção no tempo de brincar de crianças com PEA nos espaços exteriores começámos por solicitar-lhes o preenchimento do inquérito por questionário denominado de: Questionário – Brincadeiras das crianças com PEA – prática pedagógica de educadores de infância, adaptado de Sara Gonzalez (2021) – traduzido e adaptado por Carla Andrade, parte III, (ver anexo I e K). Este instrumento foi aplicado às educadoras de infância, uma vez que não íamos observar as suas práticas, como complemento às entrevistas, através de um formulário que foi deixado às EI para preencher e devolvido posteriormente. Tendo este como objetivo identificar as intencionalidades definidas pelas educadoras de infância e o modo como as operacionalizam. Os dados reunidos pelos inquéritos por questionário refletem o que os

participantes pensam e partimos do princípio que correspondem aos factos reais. Após a recolha dos questionários, procedeu-se ao tratamento dos dados. A análise efetuada aos dados dos questionários aplicados às cinco EI, sobre as práticas por si desenvolvidas durante o tempo de brincadeira livre no espaço exterior com as crianças com PEA, permitiu-nos identificar o modo como consideram que as crianças se envolvem na brincadeira; o tipo/natureza das brincadeiras que permitem a criança realizar; bem como os materiais e recursos disponibilizados e ainda as restrições impostas, (ver anexo J e L).

4.4. Inquérito por entrevista semiestruturada

A entrevista é, segundo Amado (2014), “a técnica de recolha de dados utilizada, por excelência, de recolha de informação” e “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de informações nos mais diversos campos” (p. 207).

O inquérito por entrevista, que nos permite, diretamente, contactar com o entrevistado e proceder à realização de questões sobre a temática em estudo, bem como de forma natural “estimular uma discussão em profundidade dos acontecimentos” (Spodeck, 2002, p.1055). Bogdan e Biklen (1994) citado por Coutinho (2022) referem-se à entrevista “como um método para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.39).

Antes de aplicarmos a entrevista foi construído o guião da mesma (ver anexo F), com os objetivos e questões a realizar. Posteriormente, foi combinado com cada entrevistada o local e data consoante a disponibilidade de ambas. Uma vez que o objetivo da entrevista é conhecer as representações dos EI e AAE sobre o lugar do brincar no espaço exterior por crianças com PEA, realizamos uma entrevista semiestruturada, pretendemos obter dados comparáveis de diferentes participantes. A entrevista foi realizada face a face e para facilitar a transcrição da mesma foi solicitada a sua colaboração, assegurando a confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos e pedida a autorização da gravação aos entrevistados envolvidos, garantindo que após a transcrição da mesma o registo seria eliminado. A qualidade da entrevista segundo Seidman (1991) citado por Coutinho (2022) passa por algumas regras:

- (i) *Ouvir mais que falar;*
- (ii) *Evitar perguntas fechadas;*
- (iii) *Não interromper.*
- Aprender a esperar a resposta;*
- (iv) *Perguntar coisas concretas;*
- (v) *Tolerar o silêncio (sinal de que o entrevistado está a pensar);*
- (vi) *Não julgar os pontos de vista do entrevistado;*
- (vii) *Não discutir ou debater as respostas obtidas* (p.333).

A entrevista foi estruturada em 5 blocos: (i) enquadramento da entrevista; (ii) opinião de EI e AAE sobre o brincar de crianças com PEA no espaço exterior; (iii) atitudes de EI e AAE durante o tempo de brincadeira de crianças com PEA no espaço exterior; (iv) caracterização dos espaços exteriores frequentados por crianças com PEA; (v) conclusão da entrevista. A entrevista permite recolher a perspetiva dos entrevistados e analisar o seu discurso (em termos de conteúdo e organização de ideias), uma vez que a mesma consiste numa conversa entre o entrevistado e o investigador de forma informal, possibilitando a este último a obtenção de informação adicionais que não seria possível num questionário. O entrevistador/investigador recolhe os dados e pode fazer perguntas para esclarecer a perspetiva das entrevistas sem conduzir a sua opinião ou fazer juízos. Pretendemos assim, neste estudo, através da entrevista responder aos objetivos iniciais: (i) quais as características dos espaços exteriores alocados ao brincar e frequentados por crianças com PEA nos Jardins de infância em estudo? (ii) qual o contributo do brincar no espaço exterior para o desenvolvimento da criança com PEA, na opinião dos profissionais? No final da entrevista foi dada a oportunidade ao entrevistado de acrescentar alguma informação que possa não ter sido referida ao longo da entrevista e que possa ser pertinente para o estudo.

Concluída a entrevista, segue-se a sua transcrição, a entrevista foi devolvida aos EI e AAE para rever a mesma, efetuar alguma alteração e confirmação dos dados. No final agradecemos a sua contribuição para o estudo.

4.5. Análise de conteúdo

Os dados recolhidos nas entrevistas foram posteriormente analisados através da análise de conteúdo, dando origem ao protocolo da entrevista, (ver anexo O, R, U e X). Segundo Bradin (2011), a técnica da análise de conteúdo, análise categorial é um método muito utilizado pois permite analisar os textos ditos ou escritos, passando por diferentes etapas desde a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados e interpretação dos mesmos. Assim demos início ao processo de categorização onde os dados brutos foram transformados e agregados em unidades de registo, (ver anexo P, S, V, Y) seguidamente procedemos à categorização dos dados recolhido, (ver anexo Q, T, W, Z) e por fim procedemos à síntese das análises de conteúdo das entrevistas das EI, (ver anexo AA) e das AAE (ver anexo BB).

As categorias surgiram após a análise do discurso das entrevistas, sendo por isso considerada uma abordagem indutiva. Segundo Amado (2013), “o primeiro grande objetivo da análise de conteúdo é o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela

documentação em análise” (p. 313). O mesmo autor refere ainda que “um dos objetivos da análise de conteúdo é fazer inferências a partir dos dados, e que estes, uma vez organizados segundo os critérios, exigências e modalidades previstas devem constituir uma linha de partida empírica para a teorização” (Amado, 2003, p. 336).

No estudo foram aplicadas diferentes técnicas de recolha de dados que segundo Amado:

Julgamos vantajosa esta informação sobre a diversidade metodológica na colheita de dados na medida em que cada um dos processos, por si próprio, é válido, mas limitado e, por outro lado, a triangulação metodológica, como veremos a seu tempo, constitui uma das estratégias fundamentais para a validação de um estudo (Amado, 2014, p. 206).

A triangulação de dados segundo Coutinho (2022) refere-se à conciliação de duas ou mais perspetivas, “fontes de dados, abordagens teóricas ou métodos de recolha de dados numa mesma pesquisa para que possamos obter como resultado final um retrato mais fidedigno da realidade ou uma compreensão mais completa do fenómeno a analisar” (p.239). No presente estudo, o recurso a diferentes instrumentos de recolha (observação, registos fotográficos, inquérito por entrevista e questionários), a análise de conteúdo das entrevistas, levará à triangulação de dados e permitirá, assegurar a validade do estudo face aos objetivos inicialmente estabelecidos.

5. Procedimentos éticos

Numa investigação é importante o investigador se reger por princípios éticos. No caso deste estudo inicialmente foi pedida a autorização à direção da IPSS e coordenação pedagógica para a realização do estudo. Aos EI e AAE participantes foi-lhes explicado os seus direitos de participação e pedido o seu consentimento informado (anexo B e C). No contexto do consentimento informado, foi garantido aos participantes (IPSS, EI e AAE) a confidencialidade, o direito à desistência, à livre participação e o anonimato dos dados recolhidos no âmbito desta investigação. Após o tratamento dos dados, foram eliminados os dados que pudessem identificar os participantes. Neste sentido foram ocultados os nomes das IPSS denominando-se por JI1 referente ao 1 caso de estudo, o nome das EI e AAE, atribuímos um código, as iniciais EI1 e EI2 para as educadoras do infância do jardim de infância 1, as iniciais AAE1 e AAE2 para representar as auxiliares de ação educativa do jardim de infância 1. O mesmo aconteceu no contexto 2. O JI2 referente ao 2 caso de estudo, o nome das EI e AAE, atribuímos as iniciais EI1, EI2 e EI3 para as educadoras do infância do jardim de infância 2, as iniciais AAE1, AAE2

e AAE3 para representar as auxiliares de ação educativa do jardim de infância 2. Neste contexto participaram mais uma EI e uma AAE em relação ao JI1.

A seleção dos participantes resulta de uma amostra por conveniência. Foram selecionados os participantes que desenvolviam a sua prática pedagógica com crianças com PEA, na educação pré-escolar, no distrito de Lisboa. Sendo uma amostra de conveniência os resultados do presente estudo não podem ser generalizados.

Concluída a descrição dos procedimentos metodológicos, segue-se a apresentação e discussão dos resultados obtidos a partir dos diferentes instrumentos e técnicas de recolha de dados, do presente estudo.

CAPÍTULO III. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

O presente capítulo destina-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos no presente estudo e encontra-se estruturado em dois subcapítulos, um dedicado à apresentação dos resultados e outro à sua discussão. A apresentação dos resultados tem em consideração o tipo de estudo realizado (estudo de caso múltiplo), pelo que a sua exposição tem em atenção os dois casos estudados: o Jardim de Infância 1 (JI1) e o Jardim de infância 2 (JI2). Consequentemente, começamos com a apresentação dos resultados obtidos no JI1 e depois os referentes ao JI2. Concluída a apresentação dos resultados, proceder-se-á à sua discussão.

1. Apresentação dos resultados

1.1. Caso 1 – Jardim de Infância 1

Seguidamente apresentamos os resultados referentes às características do espaço exterior do jardim de infância 1, às perspetivas das EI e das AAE sobre a sua intervenção no tempo de brincadeira livre das crianças com PEA no espaço exterior e às representações dos educadores de infância e auxiliares de ação educativa sobre o lugar do brincar no espaço exterior por crianças com PEA.

1.1.1. Características do espaço exterior do jardim de infância

Para se conhecer as características do espaço exterior frequentados por crianças com PEA procedeu-se à observação desse espaço, tendo-se para o efeito usado o instrumento Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO–Exterior (Bento, 2020), bem como a grelha de observação do espaço exterior de jardins de infância frequentado por crianças com PEA, adaptado por Carla Andrade de González (2021).

Obtivemos ainda dados de opinião das educadoras de infância através da aplicação do questionário Brincadeiras das crianças com PEA – prática pedagógica de educadores de infância, adaptado de González (2021), por Carla Andrade. As entrevistas semiestruturadas aplicadas às educadoras de Infância e auxiliares de ação educativa também permitiram recolher informação sobre as características do espaço exterior. Portanto, os resultados que a seguir se apresentam decorrem da análise dos dados obtidos com recurso à observação, ao questionário híbrido e à entrevista. Passemos então à descrição dos resultados obtidos.

O espaço exterior do jardim de infância 1 é constituído por dois espaços separados fisicamente. Um dos espaços contempla equipamentos fixos e piso tartan (ver figura 5) e o outro espaço dispõe de equipamentos móveis e diversos tipos de brinquedos e

materiais, nomeadamente: materiais soltos, brinquedos soltos, caixa de areia, baloiços, bicicletas, trotinetes, cozinhas, legos, pneus, utensílios de cozinha, elementos naturais (plantas, flores, paus, pedrinhas, folhas, etc., para além de árvores, plantas, horta e flores. As imagens que se seguem procuram ilustrar estes dois tipos de espaços.



Figura 5. Espaço exterior com equipamentos fixos, escorrega, jogo da macaca e piso tartan



Figura 6. Escorrega e elementos naturais



Figura 7. Mesa e plataforma de ginástica



Figura 8. Horta



Figura 9. Quadro com ardósia

A aplicação da Grelha de Observação do espaço exterior em educação de infância – *GO-Exterior* permitiu ainda identificar as áreas fortes e fracas do espaço exterior deste contexto educativo, as quais se encontram descritas na figura que se segue.

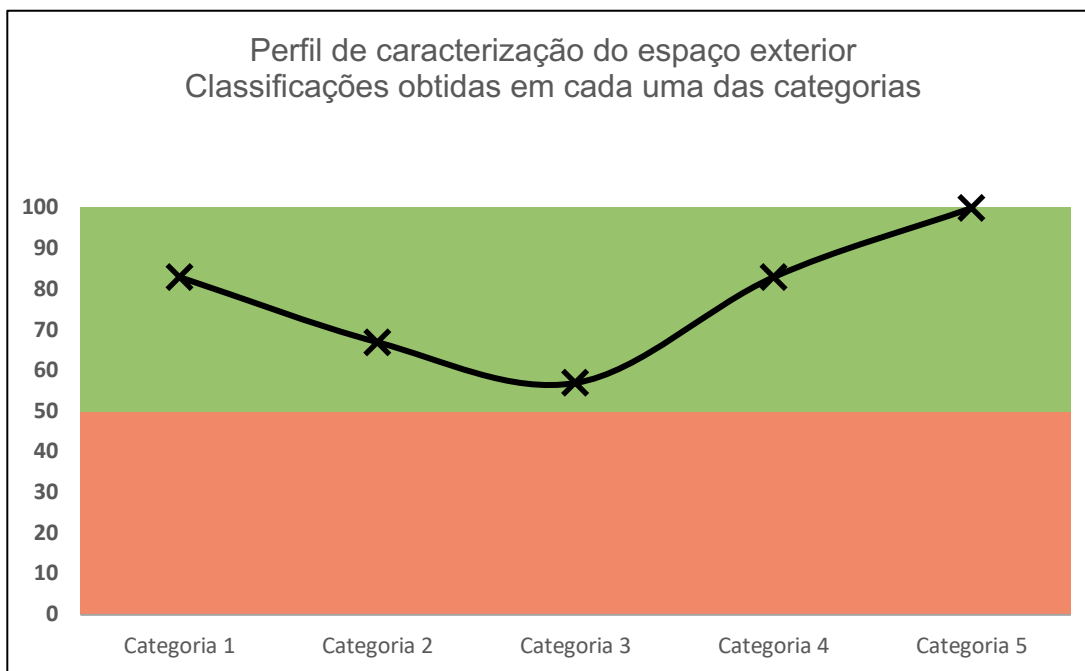


Figura 10 - Classificações obtidas em cada uma das categorias

Como podemos observar os resultados obtidos (ver anexo M) permitem-nos considerar ser este um espaço exterior que obteve uma apreciação positiva, correspondendo bem ao que se espera de uma organização rica e diversificada, uma vez que possibilita a criação de oportunidades de ação relacionadas com várias dimensões: conforto, proximidade, risco, socialização, movimento e exploração do meio.

Isto é, a aparência global do espaço corresponde ao esperado e permite um ambiente acolhedor e estimulante, de modo a dar conforto e bem-estar às crianças e adultos, e a permitir-lhes explorar o espaço de forma prazerosa. A classificação percentual global obtida situou-se nos 78% (C1-83%+ C2-67% + C3-57%+ C4-83%+ C5-100% = 390% ÷ 5 =78%) e encontra-se representada na figura que se segue.

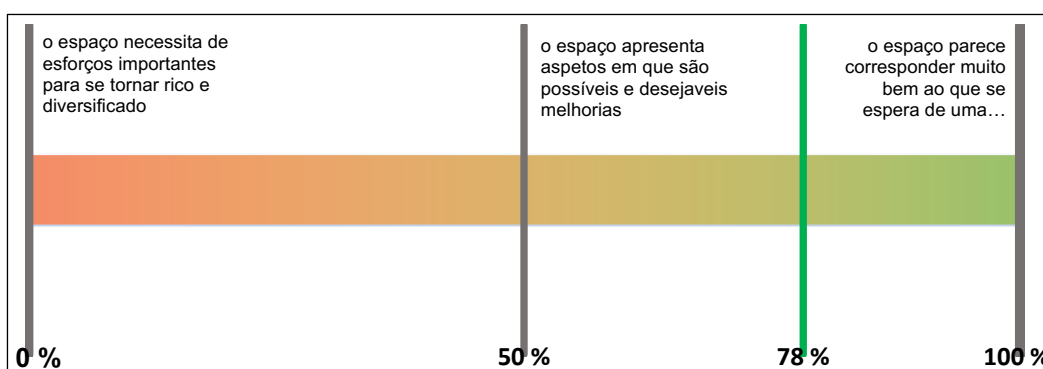


Figura 11 - Interpretação da classificação obtida no Go-Exterior a partir de nível mínimo de qualidade (>50%).

De sublinhar que neste espaço exterior existem locais interessantes para as crianças brincarem consoante os seus níveis de desenvolvimento e as suas necessidades.

Relativamente às dimensões deste espaço, este permite a utilização dos dois grupos do jardim de infância em simultâneo (sala dos 3-4 anos e 5 anos). No entanto, a organização física do espaço necessita de atenção em relação à sua manutenção e segurança, pois apresenta alguns aspetos em que são possíveis e desejáveis melhorias relativamente à manutenção do piso e de alguns equipamentos e brinquedos, os quais evidenciam desgaste e precisam de ser substituídos. Perante estes resultados entende-se ser este um espaço que carece de intervenções para garantir uma maior segurança das crianças.

Para complementar estes resultados aplicámos uma grelha de observação do espaço exterior de jardins de infância frequentado por crianças com PEA (ver anexo G). Relativamente à atualização das affordances pelas crianças com PEA no contexto exterior do JI1, verificamos que existem superfícies que permitem a criança: correr, brincar com bolas, interagir com a natureza, saltar, jogar à macaca, andar de triciclo/trotinete, e jogar jogos tradicionais. Estas superfícies são utilizadas diariamente pelas crianças. Existem também materiais que permitem a criança fazer lançamentos, como por exemplo, uma bola, bem como realizar tarefas diárias, sendo estes utilizados diariamente. Apesar de existirem materiais para brincar com areia, são utilizados poucas vezes. As figuras que se seguem procuram ilustrar estes resultados.



Figura 12. Bolas e tachos



Figura 13. Caixa de areia

Observamos ainda que *não existem materiais que permitem a criança* construir estruturas (como uma tenda ou uma fortaleza), brincar com lama, brincar com equipamento digital ou moldar. As crianças conseguem brincar com terra, mas não têm água para moldar. No entanto, na entrevista a educadora de infância refere que, às vezes, brincam com água quando ela proporciona essa atividade. As figuras que se apresentam de seguida servem para ilustrar a existência de pontos de água, assim como os espaços para as crianças brincarem com areia.



Figura 14. Ponto de água



Figura 15. Brincar com terra

Existem igualmente estruturas fixas que permitem à criança andar de baloiço, pendurar-se, trepar, saltar para baixo/sobre (muros) (ver figuras 16 e 17), estar tranquila e em sossego e esconder-se (casinha). Estas estruturas são utilizadas com frequência diária pelas crianças.



Figura 16. Baloíço



Figura 17. Muro

No espaço exterior verificamos igualmente que existe a oportunidade de a criança diariamente fazer barulho, partilhar as atividades dos adultos, interagir com os pares e observar a natureza.

Em relação ao tipo de materiais e brinquedos disponíveis no contexto exterior desta instituição, verificamos que não existem materiais ou brinquedos para puxar e empurrar brinquedos, por exemplo: carrinhos de mão, carrinhos de compras, carrinhos de bonecas ou de bebé.

Relativamente a brinquedos para montar, observamos que existem triciclos, bicicletas e cavalo com pau (ver figura 18), mas não existem brinquedos de pedal com quatro rodas. Encontramos alguns brinquedos de transporte, especificamente automóveis para brincar, mas não existem, carros de cordas e de mola, comboios ou camiões de grande escala para brincar.



Figura 18. Bicicleta e trotinete

Em relação a equipamentos de ginásio e de ar livre verificamos, como referimos antes, que existem baloiços, balancés, mas não averiguamos a existência de estruturas para escaladas, estruturas com túneis e escadas ou campo de jogos.

Também existe escassez de equipamento desportivo, por exemplo não notamos a existência de cordas para saltar à corda, discos voadores, papagaios de papel e tapetes para brincar. No entanto, verificámos a existência de bolas de diferentes formas e dimensões.

No espaço exterior existem brinquedos de construção, tais como legos de tamanho grande, mas não existem blocos de madeira ou blocos de encaixe.



Figura 19. Legos de tamanho grande

Sublinha-se ainda a inexistência de bonecas para brincar neste espaço, porém existem materiais de encenação, equipamento de cozinha e de lida da casa (tachos) para as crianças brincarem. Porém, não encontramos equipamento para uma casa a fingir, equipamento médico e equipamento específico para bonecas.

Por fim, encontramos algumas peças soltas, recursos naturais, tais como, palha, lama e pinhas, materiais de sucata (pneus velhos) e objetos soltos (pás de praia), como se observa nas figuras seguintes.



Figura 20. Pneus velhos



Figura 21. Recursos naturais - peças soltas, tronco

Não existem neste espaço materiais e ferramentas de construção reais – como tábuas, pregos e martelos.

Para complementar estes resultados seguem-se os referentes aos dados de opinião das AAE e EI, decorrentes das entrevistas semiestruturadas realizadas. A análise de conteúdo efetuada a estes dados permitiu-nos perceber qual a opinião destas entrevistadas relativamente às características do espaço exterior antes descrito. Face aos dados recolhidos definiram-se quatro categorias: «Materiais estruturados existentes», «Materiais não estruturados disponíveis», «Materiais semiestruturados disponíveis» e «Tipologia dos espaços e quantidade». Estes resultados encontram-se expostos na tabela 6.

No que diz respeito aos «Materiais estruturados existentes» as AAE e as EI referiram existir os seguintes materiais: baloiços, como nos referiu uma das AAE: “temos alguns baloiços pendurados nas árvores que eles têm acesso a se poderem sentar e baloiçar” (AAE1), bem como escorregas, trotinetes, como nos disse uma outra AAE “temos como é que se chama aquela coisa que põem as mãos? Temos uma trotinete” (AAE2), e ainda carros, legos, sendo estes específicos como nos relatou a AAE1: “Nós temos legos grandes no recreio e eles brincam muito com os legos” (AAE1), bola, triciclos, bicicletas, ainda que “algumas já estão um bocadinho destruídas, que vão para o lixo, mas ainda têm” como nos referiu a EI2. A AAE1 reportou também a existência de veículos e o jogo da macaca. “onde tem o jogo da macaca desenhado”. Este tipo de recursos existentes no espaço exterior foram os mais referenciados pelas entrevistadas, representando 46% do total de unidades de registo inseridas neste tema.

Relativamente aos «Materiais não estruturados disponíveis», as entrevistadas mencionaram existir uma caixa de areia, tachos, referindo uma das EI2 “nós temos à disposição tachos, painéis”, afirmando que as crianças “brincam muito com os tachos” (EI2). Também foi referido a existência de troncos, elementos da natureza e outros materiais indefinidos. Uma das EI1 referiu que “Os brinquedos não estruturados, temos

os tachos, temos troncos, temos... que também pode servir como brincadeira e serve evidentemente como brincadeira”.

Quanto aos «Materiais semiestruturados disponíveis» foi referido: “Temos duas casinhas” (AAE2), bem como brinquedos soltos, barreiras, túneis, rampas e “temos um género de plataforma, uma plataforma tipo como se fosse aquelas plataformas de ginástica, não sei bem o nome, onde eles conseguem subir os degraus, fazer passagem” (AAE1).

Por último as entrevistadas descreveram a «Tipologia dos espaços e quantidade», tendo sido referenciado a existência de: uma horta, e “... temos também um outro espaço exterior que é mais um piso térreo” (AAE1) e “Temos um espaço exterior, que tem o piso em tartan, aquilo esborrachado” (AAE1).

Tabela 6

Características do espaço exterior do J11 – resultados das entrevistas realizadas

Categoria	Subcategoria	J11				Total	
		AAE1	AAE2	E11	E12	Nº	%
Materiais estruturados existentes	Baloço e escorrega	2	4	3		9	
	Triciclos	4			2	6	
	Trotinetes				3	3	
	Carros				2	2	
	Legos	1	2			3	
	Bola	1	2			3	
	Bicicletas				2	2	
	Veículos		2			2	
	Jogo da macaca	2				2	
Subtotal		10	10	3	9	32	46%
Materiais não estruturados disponíveis	Caixas de areia / Areia	1	3	1		5	
	Tachos/tachinhos e troncos	1		1	6	8	
	Elementos da natureza			1	3	4	
	Materiais naturais indefinidos				1	1	
Subtotal		2	3	3	10	18	25%
Materiais semiestruturados disponíveis	Casinha	4		1	2	7	
	Brinquedos soltos	2	2			4	
	Barreiras, túneis e rampas	2		1	1	4	
	Plataforma de ginástica	1				1	
Subtotal		9	2	2	3	16	22%
Tipologia dos espaços e quantidade	Horta				1	1	
	Espaço com piso térreo	2				2	
	Espaço com piso tartan	1				1	
	Existência de dois tipos espaços	1				1	
Subtotal		4	0	0	1	5	7%
Total		25	15	8	23	71	100%

No decorrer das entrevistas as EI e as AAE fizeram a sua apreciação do espaço exterior. Os resultados obtidos encontram-se expressos na tabela 7.

Tabela 7

Apreciação do espaço exterior: categorias e subcategorias definidas

Categoria	Subcategoria	J1				Total	
		AAE1	AAE2	EI1	EI2	Nº	%
Quanto aos recursos e piso	Escassez de equipamentos e brinquedos		2	4	3	9	
	Fraca qualidade dos brinquedos existentes	1		1	1	3	
	Pouca diversidade de estruturas				2	2	
	Carência de areia			1		1	
	Boa qualidade dos brinquedos existentes	1				1	
Subtotal		2	2	6	6	16	30%
Quanto ao espaço físico e funcionamento	Existência de affordances distintas	8	2	2		12	
	Boa qualidade do espaço		5			5	
	Oferta diversificada			3		3	
	Dimensões limitadas		2			2	
	Espaçoso			2		2	
	Existência de boas condições				1	1	
	Existência de cobertura			1		1	
Falta de tempo para melhorar as condições físicas				1	1		
Subtotal		8	9	8	2	27	50%
Quanto ao piso e funcionamento	Fundamental assegurar condições de segurança				3	3	
	Essencial manter a limpeza				1	1	
	Relevância de existir espaço com terra			2		2	
	Existência de irregularidades no piso tartan			2		2	
Subtotal				4	4	8	15%
Preferências manifestadas: crianças e adultos	Equipamentos e estruturas			2		2	
	Espaço relvado			1		1	
Subtotal				3		3	5%
Totais		10	11	21	12	54	100%

Da apreciação que as EI e as AAE fizeram «Quanto aos recursos e piso», destaca-se o facto de estas considerarem haver escassez de brinquedos e equipamentos, referindo: “no entanto claro que ainda faltam algumas estruturas” (EI1). As suas opiniões quanto à qualidade dos brinquedos é divergente, três das quatro entrevistadas consideram ser fraca a qualidade deste tipo de recurso, afirmando a EI1: Acho que os brinquedos já estão um bocadinho deteriorados“. Apenas uma das entrevistadas descreve como sendo estes de boa qualidade. É também mencionado pela EI2 que “... podíamos ter mais coisas, mas pronto, hoje, em dia não é fácil, acho que estamos a tentar arranjar outro tipo de estruturas que não seja tão dispendioso“. A EI1 assinala

ainda “eu acho que há pouca areia, devia haver mais areia também, porque as características são diferentes, não é?”.

Mas, as EI e as AAE sublinham algumas características positivas «Quanto ao espaço físico e funcionamento» do espaço exterior, nomeadamente o facto de existirem affordances distintas, “olhe, eu acho que o espaço exterior é um espaço com muitas potencialidades” (EI1), “mas até acho que é um espaço potencializador” (EI1). Três das quatro entrevistadas assinalaram que o espaço físico é de qualidade, referindo uma das educadoras: “É assim, o espaço exterior é muito bom porque tem muita terra, tem tudo” (EI2). Porém, esta apreciação foi mencionada apenas por uma das AAE, dizendo: “porque eles têm muito espaço aqui para brincarem” (AAE2).

Foi igualmente referido por uma das entrevistadas que existe um espaço coberto, constituído por “... toldo que permite também o abrigo caso comece a chover, eles podem fazer umas brincadeiras por baixo do toldo” (EI1), o que se entende ser uma característica positiva. Uma outra entrevistada mencionou ser este lugar espaçoso “porque eles têm muito espaço aqui para brincarem” (AAE2), mas esta opinião não pareceu ser consensual, na medida em que uma outra entrevistada referiu o facto de ser um espaço com dimensões reduzidas.

Na categoria: «Quanto ao piso e funcionamento», somente as EI manifestaram a sua opinião, referindo ser fundamental assegurar condições de segurança, afirmando: “Eu acho que todas elas podem ter as condições, é o mínimo de segurança para qualquer outra criança com autismo ou sem autismo”, (EI2). Referiram ainda ser essencial manter “A limpeza, a funcionalidade também, o acesso a que eles possam ter às coisas, acho que é isso...” (EI2), e ser importante existir um espaço com terra. Como aspeto menos positivo, entendem que existir irregularidades no piso tartan.

As EI e as AAE entrevistadas manifestaram também a sua opinião quanto às «Preferências manifestadas: crianças e adultos», sendo que uma delas refere-se ao equipamentos e estruturas e a outra à existência de um espaço relvado, como se retrata no seguinte excerto: “tem a parte da relva”, “mas de facto, para mim, eu gosto mais do relvado do que propriamente do tartan” (EI1).

Face aos resultados apresentados entende-se poder afirmar que o espaço exterior é percecionado pelas EI e AAE como um lugar com alguma qualidade, ainda que existam aspetos que carecem de melhoria.

Apresentemos de seguida as perspetivas de EI e de AAE sobre a sua intervenção junto das crianças com PEA quando estas brincam livremente no espaço exterior.

1.1.2. Perspetiva das EI sobre a sua intervenção no tempo de brincadeira livre das crianças com PEA no espaço exterior

Para se conhecer as perspetivas de educadores de infância sobre a sua intervenção no tempo de brincar de crianças com PEA nos espaços exteriores começámos por solicitar-lhes o preenchimento da parte III do questionário Brincadeiras das crianças com PEA – prática pedagógica de educadores de infância, adaptado por Carla Andrade de González (2021). São esses resultados que apresentamos de seguida.

A análise efetuada aos dados dos questionários aplicados às duas educadoras de infância, sobre as práticas por si desenvolvidas durante o tempo de brincadeira livre no espaço exterior com as crianças com PEA, permitiu-nos perceber / identificar o modo como consideram que as crianças se envolvem na brincadeira; o tipo/natureza das brincadeiras que permitem a criança realizar; bem como os materiais e recursos disponibilizados e ainda as restrições impostas (ver figura 22).

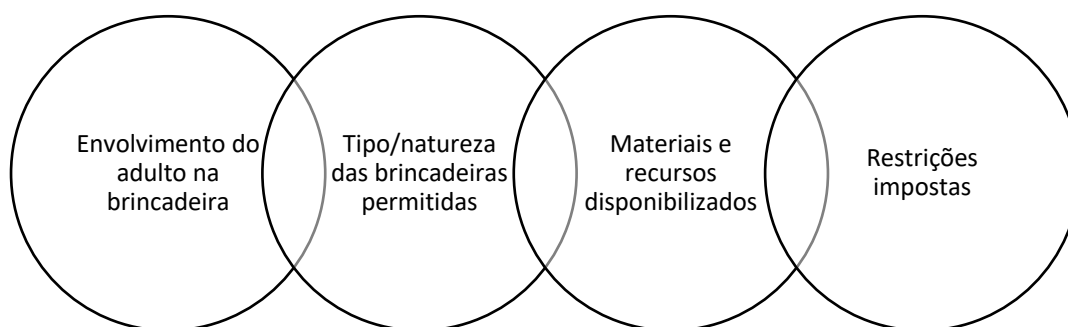


Figura 22. *Categorias definidas a partir dos dados dos questionários*

Relativamente ao Envolvimento do adulto na brincadeira, as duas EI registaram concordar plenamente com as afirmações: “Envolve-me nas brincadeiras das crianças com PEA, se solicitado” e “Envolve-me na exploração e brincadeira das crianças com PEA sob a forma de perguntas, comentários ou sugestões”. Somente uma educadora (EI2) assinalou concordar plenamente que “Inicio uma brincadeira quando as crianças com PEA não sabem brincar”, sendo que a outra educadora (EI1), indicou não sabe ou mantém-se neutra a esta questão.

Quanto ao/à Tipo/natureza das brincadeiras permitidas, a EI1 assinalou concordar totalmente com a afirmação: “Permito que as crianças com PEA sigam os seus interesses durante a brincadeira e regressem mais tarde a uma atividade planeada”. A outra educadora (EI2) também assinalou concordar com esta afirmação, mas não totalmente.

Ambas as EI sinalizaram permitir que as crianças com PEA se envolvam em brincadeiras livres e explorem os recursos existentes. Especificando, de acordo com as

suas respostas, concordam plenamente que as crianças com PEA podem experimentar tudo o que têm à disposição no espaço exterior e correr riscos, testar as suas capacidades enquanto brincam (por exemplo, trepar a uma árvore). Uma das educadoras (EI2) indicou ainda permitir que as crianças com PEA utilizem objetos para fingir que são armas. Contudo, outra educadora (EI1) respondeu não saber ou assumir uma posição neutra em resposta a este item (“Peço às crianças com PEA para parar ou mudar de brincadeira quando fingem que os objetos são armas”).

Quanto ao item “Não permito que as crianças com PEA brinquem com sujidade ou água”, verificamos existir uma discrepância de opiniões, uma vez que a EI1 discorda fortemente com a questão enquanto a EI2 concorda plenamente.

No que diz respeito aos Materiais e recursos disponibilizados, verificamos que as EI concordam plenamente com a maioria dos itens apresentados, a saber: “Dou às crianças com PEA tempo livre suficiente para explorarem os materiais e fantasiarem”; “Deixo as crianças com PEA brincar e explorar os materiais desde que não tenham impacto negativo nas experiências das outras crianças”; “Encorajo as crianças com PEA a obterem recursos para si próprias”; “Permito que as crianças com PEA escolham os brinquedos entre um variado stock de recursos com que querem brincar” e “Altero alguns recursos ou materiais periodicamente para que as crianças com PEA tenham oportunidades para explorar e aprender novos conceitos”.

Face às respostas dadas por ambas as EI, infere-se que estas profissionais permitem que as crianças com PEA tragam materiais da sala para a área exterior.

Quando são questionadas se consentem que as crianças com PEA utilizem as estruturas fixas como quiserem (por exemplo, sentadas na escada para escorregarem), as duas EI respondem «não sei» ou preferem manter uma resposta neutra quanto a esta questão.

No final do questionário colocamos duas questões de resposta aberta. Quanto à primeira “O que faz quando as crianças com PEA normalmente optam por brincar sempre com o mesmo objeto e da mesma maneira? a EI1 registou que encoraja as crianças com PEA a utilizarem outros materiais/objetos durante as suas brincadeiras. Por sua vez a EI2 menciona que vai oferecendo coisas diferentes e alterando o foco da criança.

Relativamente à segunda questão: Como é que as crianças com PEA brincam com peças soltas (caixas, pneus, paus) no espaço exterior? a EI1 menciona que neste momento a criança com PEA já brinca de um modo mais criativo, enquanto a EI2 refere que as crianças com PEA brincam, no entanto, ainda não existe muita abertura por parte de outras profissionais da instituição, que na sua ausência não o permitem.

No que se refere às *restrições impostas*, podemos verificar que ambas as EI concordam e referem que retiram o tempo livre de brincadeira das crianças com PEA quando o seu comportamento com outras crianças não é adequado. A EI2 também não permite que as crianças com PEA brinquem às lutas, por isso pede-lhes que parem quando brincam desta maneira. A este respeito a EI1 prefere manter uma posição neutra ou responde não sei a esta questão.

1.1.3. Concepções de EI e AAE sobre o lugar do brincar no espaço exterior por crianças com PEA

A análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas às EI e AAE permitiu conhecer os seus pontos de vista sobre o brincar no espaço exterior por parte de crianças com PEA quando estão no jardim de infância. São essas representações que passamos a apresentar de seguida.

Percepções sobre o lugar do brincar no espaço exterior: vantagens

No decurso das entrevistas as EI e as AAE expuseram as suas percepções sobre as vantagens do brincar no espaço exterior, referindo existirem vantagens relacionadas com: o bem-estar, o desenvolvimento e aprendizagem e ainda a interação social. São esses resultados que se apresenta na tabela que se segue.

Tabela 8*Percepções sobre o brincar no espaço exterior: vantagens*

Categoria	Subcategoria	JI1				Total	
		AAE1	AAE2	EI1	EI2	Nº	%
Relativas ao bem-estar	Promoção do bem-estar		12	3	2	17	
	Estímulo à exploração da natureza	1		2		3	
	Espaço de brincadeira		8			8	
	Benéfico para todas as crianças				1	1	
	Contacto com ar puro		3			3	
	Fomento do brincar livre				3	3	
	Melhoria da autorregulação do comportamento	1				1	
	Libertação/possibilidade de despende energias			2		2	
Subtotal		2	23	7	6	38	53%
Relativas ao desenvolvimento e aprendizagem	Incentivo ao desenvolvimento de competências sociais	6	3			9	
	Impulso ao desenvolvimento geral	3		2		5	
	Incremento de oportunidades de aprendizagem	1		2	3	6	
	Possibilidade de desenvolver a motricidade	1		2		3	
Subtotal		11	3	6	3	23	32%
Relativas à interação social	Estímulo à descoberta de si e dos outros	5				5	
	Oportunidade de participação em jogos sociais			6		6	
Subtotal		5	0	6	0	11	15%
Total		18	26	19	9	72	100%

As vantagens «Relativas ao bem-estar» foram as que alcançaram maior destaque, com 53% total de unidades de registo, inseridas neste tema. As AAE2 e as EI consideram que o brincar no espaço exterior é benéfico para todas as crianças, pois promove o seu bem-estar, como nos disse a AAE 2 “brincar ajuda as crianças a sentirem-se bem”, bem como o brincar livre, sendo considerado um espaço de brincadeira “Também, porque permite outro jogo social” (EI1). Para além de ser considerado um espaço que possibilita a libertação de energias, referindo a EI1: “Até porque são crianças muito energéticas nesta faixa etária”, e melhora a autorregulação do comportamento. A este respeito a AAE1 afirma: “Andam à volta uns dos outros, ela acaba por ter o comportamento dito normal que as outras crianças”. Reforçam ainda que o brincar no exterior favorece o contacto com ar puro e estimula a exploração da natureza, como afirmou a AAE1: “... poderem mexer, tocar, apanhar pedras, apanhar paus”.

No que diz respeito às vantagens «Relativas ao desenvolvimento e aprendizagem», que representaram 32% das unidades de registo analisadas, as duas AAE consideram que o brincar no espaço exterior constitui um incentivo ao desenvolvimento de competências sociais. É ainda referido pelas EI e AAE que o brincar neste contexto incrementa as oportunidades de aprendizagem e impulsionam o desenvolvimento geral das crianças. Como nos afirmou a AAE1 “... isso tudo é importante para o crescimento deles e para o desenvolvimento” e “... todas as brincadeiras servem para eles aprenderem alguma coisa”. Uma das EI e uma das AAE assinalaram ainda como vantagem a possibilidade de as crianças desenvolverem a motricidade, afirmando a EI1: “Temos uns brinquedos que permite, portanto, o desenvolvimento da motricidade mais ampla”.

As vantagens relativas à «interação social» foram as que obtiveram menor destaque, tendo só representado 15% do total das unidades de registo, inseridas neste tema e foram referidas apenas por uma EI e uma AAE. A este respeito a EI1 menciona que brincar no espaço exterior constitui uma oportunidade de participação em jogos sociais, afirmando: “não só a brincadeira paralela, mas também um jogo social mais complexo”. Por outro lado, a AAE1 mencionou que o brincar no espaço exterior promove o estímulo à descoberta de si e dos outros, ao dizer: “eles próprios não sabem lidar com eles próprios e é realmente muito importante eles conseguirem brincar com os seus pares”, “vão-se descobrindo a eles próprios”.

Convicções sobre o brincar no espaço exterior por crianças com PEA

No decurso das entrevistas as EI e as AAE expuseram as suas convicções sobre o brincar no espaço exterior por crianças com PEA, referindo vários aspetos, os quais se apresenta na tabela 9 que se segue.

Tabela 9

Convicções sobre o brincar no espaço exterior por crianças com Perturbação do Espectro do Autismo – categorias e subcategorias definidas.

Categoria	Subcategoria	JI1				Total	
		AAE1	AAE2	EI1	EI2	Nº	%
Tipologia da brincadeira social	Brincar em grupo	13		1	5	19	
	Brincar solitário			3	5	8	
	Brincar paralelo	1		2		3	
Subtotal		14	0	6	10	30	15%
Natureza das brincadeiras	Participação em brincadeiras com colegas		10			10	
	Motora	1		6		7	
	Solitária		7			7	
	Meticulosa	1				1	
	De curta duração			5		5	
	Minuciosa			3		3	
	Comum			3		3	
	Simbólica			1	2	3	
	Circulação pelo espaço				2	2	
Subtotal		2	17	18	4	41	20%
Natureza da interação estabelecida entre a criança com PEA e os pares	Estabelecimento de interação com pares	3		3		6	
	Preferência por brincar sozinho	4				4	
	Participação no jogar à bola	1				1	
	Procura de pares para brincar		1			1	
	Convite para participar na brincadeira	2	2			4	
	Aceitação dos pares			2		2	
	Participação no jogo da apanhada	3				3	
	Preferência pela irmã	2		1		3	
Dificuldades em interagir com os pares			1		1		
Subtotal		15	3	7	0	26	13%
Materiais / brinquedos preferidos	Escorrega e caracol	2				2	
	Bola	3				3	
	Legos	3				3	
	Casinha	3				3	
	Carros / carrinhos	1		3		4	
	Elementos da natureza			2		2	
	Tachos			2		2	
Equipamento ondulado				1	1		
Subtotal		12	0	7	1	20	10%
Apreciação negativa/desfavorável sobre o brincar das crianças com PEA	Rejeição		1			1	
	Apresentação de limitações	1				1	
	Dificuldade em brincar com os outros				2	2	
	Dificuldade na negociação			2		2	
	Dificuldade em brincar de forma estruturada				1	1	
	Fraca estabilidade nas brincadeiras			2		2	
	Falta de interesse				1	1	
	Dificuldade no equilíbrio				1	1	
Dificuldade em partilhar brinquedos		1			1		
Subtotal		1	2	4	5	12	6%

(cont.)

Tabela 9

Convicções sobre o brincar no espaço exterior por crianças com Perturbação do Espectro do Autismo – categorias e subcategorias definidas.

Categoria	Subcategoria	JI1				Total	
		AAE1	AAE2	EI1	EI2	Nº	%
Forma de utilização do espaço exterior	Exploração			1	2	3	
	Observação da natureza			3		3	
	Utilização de materiais não estruturados				2	2	
	Contacto com elementos da natureza	4	3			7	
	Utilização de equipamentos existentes		2			2	
	Deslocação pelo espaço sem finalidade aparente		3			3	
	Exploração de texturas	1				1	
	Fraca exploração dos recursos existentes		1			1	
Subtotal		5	9	4	4	22	11%
Comportamento da criança com PEA	Manifestação de desconforto e birras			3		3	
	Manifestação de irritação		5			5	
	Ausência de pedido para brincar			2	1	3	
	Grita				2	2	
	Isolamento				1	1	
	Solicitação do adulto para brincar	4				4	
	Participação nas mesmas brincadeiras	3				3	
	Fuga		1			1	
	Resistência em sair do espaço exterior		1			1	
Subtotal		7	7	5	4	23	11%
Apreciação positiva/favorável sobre o brincar das crianças com PEA	Apreço por brincar no espaço exterior				1	1	
	Capacidade de escolha				2	2	
	Recurso ao adulto para resolução de problemas			2		2	
	Semelhante aos pares		5			5	
	Manifestação de comportamento estável			1		1	
	Participação nas brincadeiras			1		1	
	Evolução com base nas experiências	5				5	
	Preferência pelo uso do espaço exterior		3			3	
Semelhança aos pares	1				1		
Subtotal		6	8	4	3	21	10%
Apreciação sobre o brincar das crianças com PEA	Importante brincar com os colegas		5			5	
	Preferência por determinadas brincadeiras	2				2	
	Utilização dos materiais existentes	1				1	
Subtotal		3	5	0	0	8	4%
Total		65	51	55	31	203	100%

Como podemos verificar na tabela anterior as entrevistadas manifestaram as suas convicções sobre inúmeros aspetos. Quanto à «Natureza das brincadeiras», a categoria que alcançou maior destaque, as AAE1 e as EI1 atribuem maior destaque ao facto de as crianças com PEA participarem em brincadeiras dos colegas. Porém, a AAE2 menciona também que as crianças brincam de forma solitária, dizendo: “Brinca, vai buscar uma peça, depois brinca sozinha”. As entrevistadas mencionaram ainda que as crianças com PEA realizam brincadeiras motoras e que são meticolosas na forma como brincam. A este respeito a AAE1 afirmou: “ela é uma criança muito minuciosa que liga muito a todos os pormenorzinhos” e a EI1: “Estas duas crianças que eu tenho, gostam de brincadeiras mais minuciosas” e “tudo o que implica a observação minuciosa, quer de objetos quer da natureza”. As AAE e as EI consideram, ainda, que as brincadeiras das crianças se caracterizam por ser de curta duração, como disse, por exemplo a EI1 “as brincadeiras ainda são muito curtas”. As entrevistadas mencionaram ainda que “não há assim nenhuma brincadeira que seja assim mais específica para ela”, “porque ela é uma criança que brinca com tudo” e que as crianças participam em brincadeira simbólica, e “começam, por exemplo o jogo do faz de conta de forma paralela” como referido pela EI2. Esta profissional refere igualmente que a criança com PEA “anda sempre a movimentar-se, pronto, e as brincadeiras dele passam por aí”, quer dizer que circula pelo espaço sem finalidade aparente.

No que diz respeito às convicções «Tipologia da brincadeira social» as AAE e as EI referem o brincar em grupo, sendo que a AAE1 destaca que uma das crianças “Já interage com os outros”, “É uma criança que brinca com os seus pares”, “que interage com eles”. Mas esta opinião não foi partilhada pela AAE2. O brincar solitário foi referido pelas EI1 e EI2, afirmando que “outras vezes ficam sozinhos” “e eles brincam muito isoladamente”. Uma das educadoras e uma das AAE1 também se referiu ao brincar paralelo, como se retrata no seguinte excerto da AAE1: “Sim...inicialmente, exatamente tinha uma brincadeira mais paralela”.

As EI e as AAE também manifestaram as suas convicções relativamente à «Natureza da interação estabelecida entre a criança com PEA e os pares», salientando a EI1: “Já interage com os outros”, “É uma criança que brinca com os seus pares”, “mas já interage muito com eles”. A AAE1 reforça esta ideia dizendo que a criança com PEA já participa no jogo da apanhada, afirmando: “já brinca à apanhada”, e joga à bola com os seus pares: “se estiverem a jogar à bola, ela joga à bola”. A AAE2 refere também que a criança com PEA procura pares para brincar, “e tem outros que vai ao encontro dos amigos”. De sublinhar ainda que as duas AAE referiram que as crianças com PEA recebem convite para participar na brincadeira, como se ilustra nos seguintes excertos: “e as outras crianças também a chamam para as brincadeiras deles” e “outras vezes

vão os amigos buscá-lo”. A EI reforça esta ideia da aceitação dos pares, dizendo: “o grupo acolhe muito bem, são crianças que já vêm juntas desde o berçário, portanto estas duas crianças com PEA, de forma muito natural”. No entanto, a AAE1 também refere que inicialmente havia alguma preferência por brincar sozinho, mas sente que tem havido evoluções, ao dizer: “Embora estando ali próximo deles estava isolada, brincava sozinha e agora não”. Face à presença de irmãos a criança com PEA parece manifestar, na opinião da AAE1 e da EI1, preferência pela irmã, ao dizerem: “ela recorre muito à irmã para brincar”, “a criança preferida assim dela, por assim dizer é realmente a irmã”. Apesar de manifestarem sobretudo convicções positivas, a EI1 assinala existir dificuldade da criança com PEA em interagir com os pares, afirmando: “Interagem nem sempre de forma equilibrada”.

As AAE e as EI manifestaram ainda as suas convicções quanto aos «Materiais / brinquedos preferidos» pelas crianças com PEA. Os recursos referidos são variados salientando a preferência quer por equipamentos fixos como: o ondulado, o escorrega, o caracol, a casinha, quer por brinquedos mais simples como: bolas, legos, tachos e carros/carrinhos como nos disse a EI1: “uma das crianças gosta muito de carros”, “e tudo o que tenha a ver com rodas e carros no geral”. Esta profissional salientou ainda a preferência por elementos da natureza, afirmando: “e estar ali muito tempo a observar os elementos da natureza”.

Porém, as EI e as AAE também manifestaram opiniões menos positivas sobre o brincar das crianças com PEA, as quais foram integradas na categoria: «Apreciação negativa/ desfavorável sobre o brincar das crianças com PEA». A AAE2 refere que as crianças com PEA, por vezes, são rejeitadas pelos pares, “por vezes os amigos não querem”. Por outro lado, a AAE1 refere que a criança com PEA apresenta limitações, “Claro que ela tem aquelas limitações dela”. A EI1 mencionou que as crianças com PEA têm dificuldade em brincar com os outros, afirmando: “mas não tem nenhuma criança em particular que possa dizer que sim é com esta criança que gosta de preferência brincar”. Esta educadora também destacou a dificuldade na negociação, mencionando: “Não tem ainda aquela iniciativa de negociar”, “ou de tentar contornar aquela situação que às vezes está a causar algum desconforto, pronto”. A EI2 referiu que a criança com PEA apresenta dificuldade em brincar de forma estruturada, dizendo: “tenho as outras crianças com as ditas necessidades educativas especiais, que esses então ainda fazem muita brincadeira não estruturada”. Foram ainda descritos outros tipos de dificuldade, a AAE2 afirmou que as crianças demonstram dificuldade em partilhar brinquedos, “quer tirar os brinquedos” (AAE2), a EI1 que têm fraca estabilidade nas brincadeiras e a EI2 que apresentam falta de interesse, ao referir: “não têm um foco de interesse na brincadeira”.

As EI e as AAE manifestaram também convicções relacionadas com a «Forma de utilização do espaço exterior». Estas profissionais afirmaram que as crianças com PEA exploram o espaço, gostam de observar a natureza, como nos disse a EI1: “a observação de pequenos insetos é uma coisa que eles fazem de forma recorrente” e “e estar ali muito tempo a observar os elementos da natureza”. O contacto com elementos da natureza e exploração de texturas foram também formas de utilização do espaço exterior referidas, por exemplo pela AAE1: “mesmo para as crianças com PEA, que lhes proporciona terem contato com a natureza, poderem ter várias texturas”. Foi mencionado que algumas crianças se deslocam pelo espaço sem finalidade aparente, como nos disse a AAE2: “anda de um lado para o outro”, “e anda ali a brincar de um lado para o outro” e “eles andam contentes para baixo e para cima”. Foi dito ainda que as crianças com PEA utilizam equipamentos existentes e materiais não estruturados. Segundo a opinião da AAE2 existe uma fraca exploração dos recursos existentes por parte das crianças com PEA.

As AAE e as EI manifestaram também as suas convicções relativas ao «Comportamento da criança com PEA». A este respeito foi referido a manifestação de desconforto e birras, como nos disse a EI1 “... é diferente quando as coisas não lhe correm à maneira como ela gosta cria-se ali uma birra”. Também mencionam observar-se a manifestação de irritação por parte das crianças com PEA. A AAE2 refere que “quando vão para a rua eles gritam” e “que às vezes não é fácil, nesta criança em especial, ele grita”. A EI2 afirmou ainda: “ele para além de autismo tem perturbação sensorial e há coisas que ele vê, que não entra no olho, então grita”. A AAE2 afirmou ainda que a criança com PEA foge, “porque ele tem a mania de fugir”. Foi também referido a ausência de pedido para brincar e que as crianças se isolam. Porém, a EI1 disse que “estamos nesta fase, ele agora já me consegue chamar e pede ajuda” e que participa nas mesmas brincadeiras. A AAE2 também referiu que as crianças demonstram resistência em sair do espaço exterior.

Mas as EI e as AAE também partilharam a sua «Apreciação positiva/favorável sobre o brincar das crianças com PEA». Foi referido que as crianças demonstram apreço por brincar no espaço exterior e capacidade de escolha. Manifestam comportamento estável, participam nas brincadeiras, que são semelhantes com o brincar dos pares, notando uma evolução com base nas experiências. A EI1 refere ainda que conseguem recorrer ao adulto para resolução de problemas, “ou então chama-me.”, “Estamos nesta fase, ele agora já me consegue chamar e pede ajuda”.

A AAE2 expôs que as crianças demonstram preferência pelo uso do espaço exterior ao dizer: “Eles gostam muito de estar ali fora” e “E para estarem contentes, pronto”.

Para concluir este tema diremos que as EI e as AAE manifestaram a sua «Apreciação sobre o brincar das crianças com PEA». Para AAE2 é importante que a criança com PEA possa brincar com os colegas, isto é: “brincarem uns com os outros” e “... estarem em conjunto com os amigos”. Na opinião da AAE1 as crianças fazem a utilização dos materiais existentes e demonstram preferência por determinadas brincadeiras.

Intervenção dos agentes educativos com crianças com PEA no espaço exterior

No decurso das entrevistas as EI e as AAE expuseram as suas convicções sobre a sua intervenção com crianças com PEA no espaço exterior. São esses resultados que se apresenta na tabela 10 que se segue.

Tabela 10

Intervenção dos agentes educativos com crianças com PEA no espaço exterior

Categoria	Subcategoria	J11				Total	
		AAE1	AAE2	EI1	EI2	Nº	%
Natureza da intervenção com a criança com PEA	Incentivo ao brincar e interação		2	2	4	8	
	Recurso à diferenciação pedagógica				6	6	
	Permissão de exploração livre do espaço	3		1		4	
	Regulação do comportamento da criança	1		3	1	5	
	Participação nas brincadeiras	8	5		2	15	
	Alerta para os perigos				4	4	
	Dinamização de atividades idênticas às da sala de atividades			4		4	
	Vigilância/supervisão	3	9		1	13	
	Permissão do risco			3		3	
	Ausência de intervenção nas brincadeiras			1		1	
	Recurso ao toque para interagir com a criança			1		1	
	Promoção do contacto com a natureza			1		1	
	Utilização da brincadeira para criar relação com a criança				1	1	
	Adoção de atitude semelhante às tidas com as outras crianças	3				3	
	Promoção de oportunidades de aprendizagem	9				9	
	Dinamização de jogos	3				3	
	Apoio na resolução de conflitos		4			4	
	Passeio pelo espaço exterior		2			2	
	Individualizada	1				1	
	Disponibilização de brinquedos e materiais		4			4	
	Promoção da autonomia		3			3	
	Explicitação de brincadeiras problemáticas		2			2	
	Dinamização de brincadeiras que envolvam o toque	2				2	
Promoção do respeito entre crianças		1			1		
	Subtotal	33	32	16	19	100	50%

(cont.)

Tabela 10*Intervenção dos agentes educativos com crianças com PEA no espaço exterior*

Categoria	Subcategoria	JI1				Total	
		AAE1	AAE2	EI1	EI2	Nº	%
Natureza da intervenção com a criança com DT	Incentivo para a criança com DT brincar com o colega com PEA				11	11	
	Promoção do diálogo entre as crianças				1	1	
Subtotal		0	0	0	12	12	6%
Natureza da intervenção com todas as crianças	Promoção da inclusão				6	6	
	Supervisão				2	2	
	Elogio do comportamento das crianças				1	1	
	Permissão de exploração livre do espaço				1	1	
	Assegurado o acesso aos recursos				1	1	
	Permissão de brincadeiras com água				1	1	
	Promoção de oportunidades de aprendizagem				5	5	
Subtotal		0	0	0	17	17	8,5%
Períodos do dia dedicados ao brincar no exterior	Período da tarde	2		1		3	
	Período da manhã	1		1	1	3	
	Dependente das atividades planeadas	1				1	
Subtotal		4	0	2	1	7	3,5%
Tempo de permanência no espaço exterior	Dependendo das condições atmosféricas	3	4		2	9	
	Indefinido	2				2	
	30 a 45 minutos	1				1	
	Depois das 16h30	5	1			6	
	30 a 60 minutos		3	3	1	7	
	Idêntico aos pares		1		1	2	
	Mais de 60 minutos à tarde			2		2	
	Diária			1		1	
Depois das 16h				1	1		
Subtotal		11	9	6	5	31	16%
Estruturação do funcionamento do espaço exterior	Organização do espaço por áreas	4				4	
Subtotal		4	0	0		4	2%
Dificuldades sentidas	Elevado número de crianças com NE				5	5	
	Capacidade para responder a todas as crianças com NE				2	2	
	Falta de formação/prática com crianças com PEA				1	1	
Subtotal					8	8	4%
Tipo de brincadeiras dinamizadas	Cantorias e rodas		3			3	
	Jogos e corridas		2			2	
	Fazer contagens				5	5	
	Jogo da macaca				1	1	
Subtotal			4		6	11	5,5%

(cont.)

Tabela 10*Intervenção dos agentes educativos com crianças com PEA no espaço exterior*

Categoria	Subcategoria	JI1				Total	
		AAE1	AAE2	EI1	EI2	Nº	%
Parecer sobre a atitude do agente educativo	Ser sensível / empático			3		3	
	Ser compreensivo			1		1	
	Ser comunicativo			1		1	
	Ser observador			1		1	
	Ser modelo			1		1	
	Grata				1	1	
	Alegre				1	1	
Subtotal		0	0	7	2	9	4,5%
Total		52	46	31	70	199	100%

Como se evidencia na tabela anterior, relativamente à intervenção das AAE e das EI a «Natureza da intervenção com a criança com PEA» foi a categoria que obteve maior destaque. A EI2 e a AAE1 referem o recurso à diferenciação pedagógica, e uma intervenção individualizada, expressando: “mas depois temos de ir especificamente trabalhar com aquelas crianças”. A EI2 destaca ainda o incentivo ao brincar e interação, afirmando: “e tentamos muito que seja a pares muitas das atividades de forma a também os ajudar a eles mesmo aqueles que tentamos pôr aquelas crianças que já têm um tipo de trabalho mais elaborado” e “mais para poder ajudar o outro e ser a referência do outro, porque ao verem fazer eles também tentam imitar e tento que a coisa seja assim”. Foi igualmente referido a permissão de exploração livre do espaço pela AAE1 e a EI1 destaca a promoção do contacto com a natureza. A este respeito a AAE2 afirma que promove o passeio pelo espaço exterior, dizendo: “faz de conta que vamos passear”, “vamos todas, damos as mãos e andamos aqui a passear”. Esta profissional refere ainda que existem brincadeiras problemáticas, e a EI1 que o risco no espaço exterior é permitido, considera que “correr até alguns riscos, está tudo bem, por isso é que também o espaço existe”. Foi referido também por esta EI1 que não intervém nas brincadeiras: “É assim, de um modo geral, deixo-os brincar, tento não interferir muito na brincadeira”. A EI2 refere que utiliza a brincadeira para criar relação com a criança e a AAE1 refere o recurso de dinamização de brincadeiras que envolvam o toque para interagir com a criança, afirmando: “podemos promover mais uma brincadeira que promova mais o toque entre elas, ah...desmistificar ali um bocadinho esse aspeto, não é?”

Por outro lado, as AAE descrevem a participação nas brincadeiras, como podemos verificar na descrição da AAE2: “e eu vou ter com eles”, “Eu gosto de brincar com eles” e que a sua atitude é semelhante às tidas com as outras crianças.

A AAE1 e a AAE2 referem ainda o apoio na regulação do comportamento da criança, referindo: “Claro que controlado, não andam à toa de um lado para o outro”, “Saber

respeitar o amigo, as brincadeiras”, “e falo com ele”, “Converso com eles quando tira o brinquedo aos amigos para o menino não ficar triste”.

A EI1 referiu que as atividades dinamizadas no espaço exterior são idênticas às da sala de atividades: “Portanto, eu tento levar a sala, o que eu faço dentro da sala para o exterior”, “Mas geralmente, eu tento tudo o que eu faço em sala, quer as pinturas, quer atividades da abordagem à matemática ou da abordagem à escrita, tudo o que faço lá dentro, muitas vezes posso fazer cá fora, como temos o toldo cá fora consigo fazê-lo”. Afirmou ainda que “os objetivos são praticamente os mesmos”, “evidentemente que posso ter atividades em que o meu objetivo seja o contato direto com a natureza e com a terra coisa que a sala não tem”.

A AAE1 destacou também a promoção de oportunidades de aprendizagem, referindo: “então todas as brincadeiras servem para eles aprenderem alguma coisa” e “Basicamente o que nós queremos com todas as brincadeiras é que eles acabem por aprender alguma coisa que no dia a dia lhe seja útil”.

A AAE2 mencionou igualmente que dá autonomia e liberdade à criança para ir buscar os brinquedos, afirmando: “eles brincam”, “Brincam à vontade”, “e eles vêm buscar os brinquedos”.

A AAE1 referiu que mantém uma postura de vigilância/supervisão quando diz: “Sou vigilante, vigio as brincadeiras deles” e “Nem sempre as brincadeiras são as melhores, nestas faixas etárias, mas sim vigio”. Reforça esta ideia dizendo: “De um modo geral, acabo por interagir das duas maneiras, tanto posso estar mais vigilante dependendo das brincadeiras que eles têm”. Esta profissional mencionou ainda que dinamiza jogos e que “... também interajo com eles”, que “... tento dentro do possível ... entrar na brincadeira e brincar com eles”.

As AAE mencionaram ainda que dão apoio na resolução de conflitos. A este respeito a AAE2 disse que ajuda as crianças, “e então vou lá tentar, para não ficar chateado”, “e não ficar magoado”. A mesma referiu ainda que ajuda a promover o respeito entre crianças ao afirmar: “...que perceba que quando os amigos têm o brinquedo tem de esperar” e “esperar que o amigo depois lhe dê o brinquedo”. Foi ainda referido por esta AAE a disponibilização de brinquedos e materiais, afirmando: “Nós quando vamos pomos as peças todas” e “temos aqui um baú grande”.

Relativas à «Natureza da intervenção com a criança com DT», a EI2 é a única que refere que incentiva a criança com DT a brincar com o colega com PEA, afirmando: “Eu tento, foi uma das coisas que sempre habituei os meus meninos, foi a irem buscar as crianças que tem necessidades para brincarem com eles” e “...tenho tentado, é inseri-los no grupo e eles estarem no grupo”.

No que diz respeito à «Natureza da intervenção com todas as crianças» a EI2, referenciou que promove a inclusão, dizendo: “Para mim, a inclusão social é dentro e fora da escola” e “se tiver de ser inicialmente uma inclusão feita na rua, será feita na rua”. Esta profissional mencionou ainda permissão de exploração livre do espaço, afirmando: “Eu deixo-os brincar livremente”, e que permite brincadeiras com água, “o brincar com água, que temos ali, mas não disponibilizamos sempre porque senão ficam todos molhados, mas de vez em quando temos alguidares, no verão levamos as piscinas”. A intervenção com todas as crianças também envolve a supervisão do adulto: “... que está lá e que os vai orientando e ajudando quando alguma coisa não está bem ou quando há um perigo, porque as crianças também não estão sozinhas” e “... a supervisão do adulto que os ajuda a orientar e a gerir o que pode ser ou não perigoso para eles”, e procura dar o elogio do comportamento das crianças. Também assegura o acesso aos recursos, de modo à promoção de oportunidades de aprendizagem, destacando: “... ajudar um bocadinho na aprendizagem” e “Acho que a aprendizagem no exterior é a mesma”. “Porque são multi aprendizagens que a gente consegue fazer lá fora”.

Quanto aos «Períodos do dia dedicados ao brincar no exterior» a AAE1 referiu-se ao período da manhã e da tarde, sendo mais comum este último: “e por norma da parte da tarde”, mais propriamente quando “... o tempo estando bom, pronto, por assim dizer, no verão fazemos toda a tarde na rua”, dependendo também das atividades planeadas, “... também dependendo das atividades que temos”. Especificando, as EI e as AAE aludiram que o espaço exterior é utilizado com maior frequência no período da tarde e que o outro espaço com equipamentos fixos é usado mais no período da manhã e por um tempo mais reduzido, aproximadamente trinta minutos, depois das atividades de sala e antes da rotina da alimentação (almoço).

No que diz respeito ao «tempo de permanência no espaço exterior» por parte das crianças com PEA este é idêntico ao dos pares. A AAE2 referiu que a mesma depende das condições atmosféricas, afirmando: “Depende, porque quando está a chover nós não podemos ir lá para fora”. A este respeito importa referir que a educadora EI1 é a única que mencionou ter proteção adequada (e.g. fatos de chuva/frio e galochas – ver figura 23), para as crianças estarem no exterior. Afirmou que “quando vamos à rua nós temos as galochas” (EI1), para as crianças utilizarem. Se as condições atmosféricas assim o exigirem também tem “... vestuário apropriado de acordo com as condições atmosféricas” e “Se estiver a chover ou estiver mais frio eles vestem a roupa apropriada e impermeável”. Deste modo promove outras oportunidades de brincar no espaço exterior.



Figura 23. Fatos de chuva/frio e galochas – sala 3-4 anos

A frequência é referida como sendo diária e variável, entre: 30 a 45 minutos. Esta profissional afirmou: “normalmente na parte da manhã costumamos estar cerca de 30 minutos, 40 minutos às vezes”, mais de 60 minutos à tarde, depois das 16h ... a seguir ao lanche, costumamos sempre ir para a rua”. A AAE1 não especifica o tempo, considerando-se assim indefinido.

Quanto à «Estruturação do funcionamento do espaço exterior» a AAE1 referiu ser por áreas, afirmando: “Está assim um bocadinho dividido, para não estar tudo como se diz, ao molho, não é?” e “Não está ali tudo junto, até para nós também os podermos ter ali um bocadinho divididos não é?”.

A EI2 aludiu ainda às «dificuldades sentidas», considerando elevado o número de crianças com necessidades especiais, que “não é fácil ter uma criança com autismo e eu não tenho um, tenho cinco”, “tenho uma criança que é quase invisual” e “... não é fácil gerir esta gente toda”, devido à falta de formação/prática com crianças com PEA.

No que diz respeito ao «Tipo de brincadeiras dinamizadas», A AAE2 referenciou “Cantamos”, “faço rodas” e a EI2 “... tento que eles joguem o jogo da macaca” e corridas. A EI2 mencionou também que “... contar os materiais que temos lá fora” e “Eles vão buscar e tentamos fazer assim, um bocadinho de jogos de matemática, ou com pedras”.

Relativamente ao «Parecer sobre a atitude do agente educativo» a EI1 refere ser sensível/empático: “o estar sensível às evoluções” e “estar sensível áquilo que eles já conseguem fazer e aquilo que eu acho que eles poderão vir a fazer. Ser compreensivo, comunicativo e observador também foram também atitudes mencionadas. Esta educadora de infância referiu ainda que o adulto deve dar o exemplo às crianças, ser modelo, “dar o exemplo, para mim é isso”. A EI2 considera-se grata, “isso para mim é gratificante, é sinal que está a passar aquilo que eu quero”. Manifesta que se sente alegre, “é uma forma que me dá também a mim segurança e dá-me alegria, motivação, é perceber que ele está a começar a ser inserido no grupo.” As AAE não se manifestaram sobre esta categoria.

1.2. Caso 2 – Jardim de Infância 2

Seguidamente apresentamos os resultados referentes às características do espaço exterior do jardim de infância 2, às perspetivas das EI e das AAE sobre a sua intervenção no tempo de brincadeira livre das crianças com PEA no espaço exterior e as representações de educadores de infância e auxiliares de ação educativa sobre o lugar do brincar no espaço exterior por crianças com PEA.

1.2.1. Características do espaço exterior do jardim de infância

Para se conhecer as características do espaço exterior frequentado por crianças com PEA procedeu-se à observação desse espaço, tendo-se para o efeito usado o instrumento *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO-Exterior* (Bento, 2020), bem como Grelhas de observação do espaço exterior de jardins de infância frequentado por crianças com PEA. Obtivemos ainda dados de opinião das educadoras de infância através da aplicação do questionário *Brincadeiras das crianças com PEA – prática pedagógica de educadores de infância*, adaptado de González (2021). As entrevistas semiestruturadas aplicadas às educadoras de Infância e auxiliares de ação educativa também permitiram recolher informação sobre as características do espaço exterior. Portanto, os resultados que a seguir se apresentam decorrem da análise dos dados obtidos com recurso à observação, ao questionário híbrido e à entrevista. Passemos então à descrição dos resultados obtidos.

O espaço exterior do jardim de infância 2 é constituído por dois espaços separados fisicamente. Um dos espaços contempla equipamentos fixos e piso tartan (ver figura 24) e o outro espaço é amplo com relva, pneus, elementos naturais (plantas, flores, paus, pedrinhas, folhas, e pequenas árvores (ver figura 25). As imagens que se seguem procuram ilustrar estes dois tipos de espaços.



Figura 24. Vista geral do espaço exterior - Parque com piso tartan



Figura 25. Vista geral do espaço exterior Horta com piso relva

A aplicação da Grelha de Observação do espaço exterior de jardins de infância frequentado por crianças com PEA – *GO-Exterior* permitiu identificar as áreas fortes e fracas do espaço exterior deste contexto educativo, as quais se encontram descritas na figura 26 que se segue.

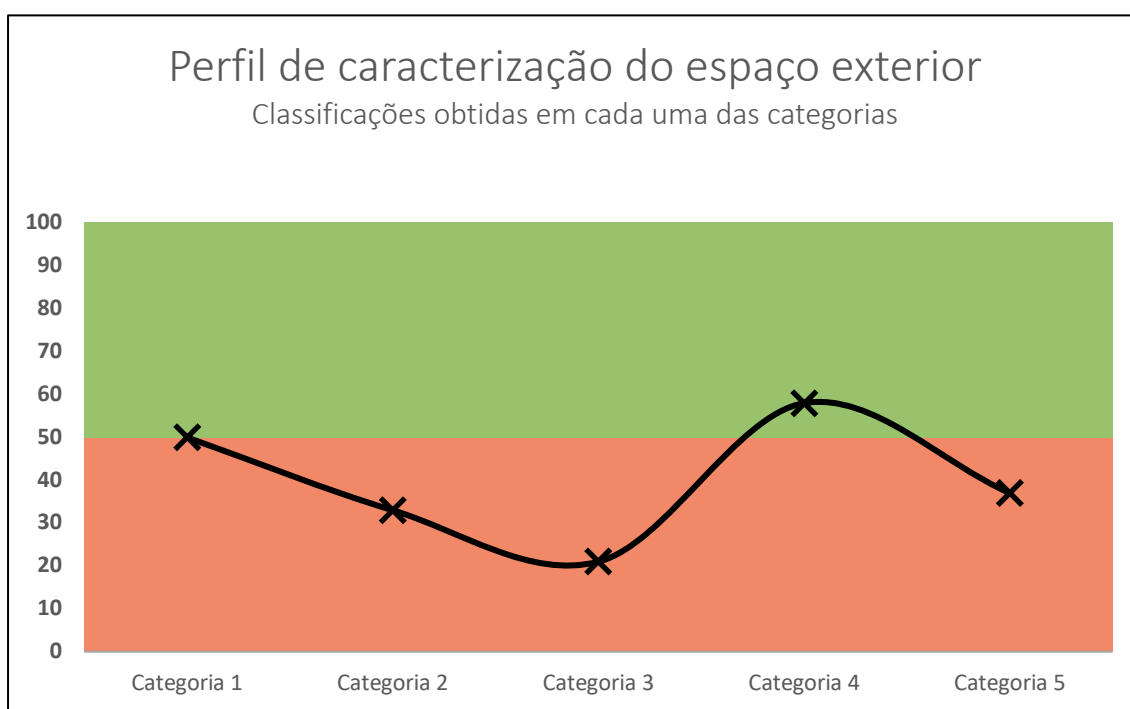


Figura 26 - Classificações obtidas em cada uma das categorias

Como podemos observar os resultados obtidos (ver anexo N) permitem-nos considerar ser este um espaço exterior que obteve uma apreciação negativa. De facto, o espaço exterior necessita de esforços importantes para se tornar rico e diversificado, assegurando condições mínimas de qualidade.

Sublinha-se que no espaço exterior - parque com piso tartan, existem equipamentos fixos que permitem brincadeiras com alguma autonomia. Porém, devido ao elevado número de crianças, (aproximadamente 132 crianças, do jardim de infância), não é possível as crianças frequentarem o espaço sempre ao mesmo tempo.

Face aos dados obtidos, parece existir um reduzido aproveitamento do potencial pedagógico do espaço exterior, uma vez que o mesmo não é dinamizado com outro tipo

de atividades e objetos/brinquedos (e.g. bolas, pratos, colheres, tachos, brinquedos pequenos, bicicletas, carrinhos). No mesmo, há falta de recursos naturais, variedade e quantidade de estímulos (e.g. animais, plantas, flores, paus, pedrinhas, árvores) para as crianças brincarem livremente. Consideramos que o ponto mais fraco deste espaço exterior reside em garantir o equilíbrio entre estruturas fixas, materiais soltos e elementos naturais, uma vez que só existe, neste momento equipamentos fixos, como resposta. Porém, pensamos que não será difícil melhorar este aspeto.

A classificação percentual global obtida situou-se nos 0,40% (C1-50%+ C2-33% + C3-21%+ C4-58%+ C5-37%+ =199%÷ 5 = 0,40%) e encontra-se representada na figura que se segue.

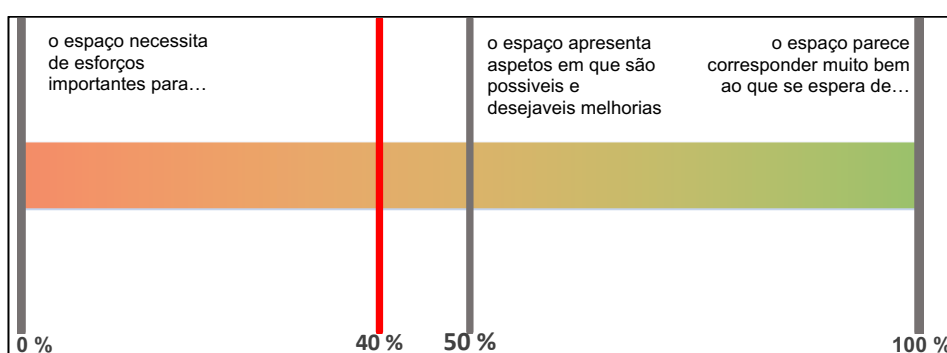


Figura 27 – Interpretação da classificação obtida no Go-Exterior a partir de nível mínimo de qualidade (>50%)

Em relação à manutenção e segurança, apesar de ser um espaço para demolir continuam a fazer as intervenções necessárias para garantir a segurança das crianças.

No entanto, consideramos que o espaço exterior necessita de uma intervenção e melhoria da oferta educativa, no sentido de criar espaços mais cativantes e interessantes para as crianças brincarem consoante os níveis de desenvolvimento e as suas necessidades.

Para complementar estes resultados aplicámos uma grelha de observação do espaço exterior de jardins de infância frequentado por crianças com PEA (ver anexo H).

Relativamente à atualização das affordances pelas crianças com PEA no contexto exterior do JI2, verificamos existirem superfícies que permitem à criança realizar diversas ações, tais como: correr, brincar com bolas, interagir com a natureza, saltar, jogar à macaca, andar de triciclo/trotinete e jogar jogos tradicionais. As superfícies existentes são utilizadas diariamente pelas crianças.

No entanto, no espaço exterior não existem materiais que permitam à criança: fazer lançamentos, por não haver bolas para as crianças brincarem; construir estruturas

(como uma tenda ou uma fortaleza); moldar; realizar tarefas da vida real; brincar com água, areia ou lama; nem brincar com equipamento digital.

Salienta-se a *existência de estruturas fixas que permitem* às crianças realizar ações motoras mais ativas, como: andar de balanço, pendurar-se, trepar, saltar para baixo/sobre (muros), bem como estar tranquila e em sossego e esconder-se (casinha). Sublinha-se que estas estruturas podem ser utilizadas com frequência diária pelas crianças.



Figura 28. Aparelho – comboio



Figura 29. Escorrega amarelo

Verificámos ainda que existe diariamente a oportunidade de as crianças interagirem com os pares e fazerem barulho. As crianças também podem partilhar as atividades dos adultos, ouvir música, dançar, observar a natureza, mas estas são utilizadas poucas vezes.

Ao observarmos o espaço exterior de modo a verificar o tipo de materiais e brinquedos disponíveis no contexto exterior da instituição, verificamos que não existem materiais ou brinquedos para puxar e empurrar brinquedos, por exemplo: carrinhos de mão, carrinhos de compras, carrinhos de bonecas ou de bebé. Relativamente a brinquedos para montar, observamos que não existem triciclos, brinquedos de pedal com 4 rodas, bicicletas e cavalo de pau.

Em relação a equipamentos de ginásio e de ar livre verificamos que não existem estruturas para escaladas e campo de jogos. No entanto observámos a existência de balanços, balancés, estruturas com túneis e escadas (no escorrega).



Figura 30. Cavalinho



Figura 31. Caracol

Não existe equipamento desportivo, como por exemplo: bolas de diferentes formas e dimensões, cordas para saltar à corda, discos voadores, papagaios de papel e tapetes para brincar. Também não observámos a presença de brinquedos de construção, tais como: blocos de madeira ou blocos de encaixe; assim como bonecas para brincar neste espaço, nem materiais de encenação, como por exemplo: equipamento de cozinha e de lida da casa (tachos), equipamento para uma casa a fingir, equipamento médico e equipamento específico para bonecas.

Identificamos alguns brinquedos de transporte, especificamente automóveis para brincar, mas não existem, carros de cordas e de mola, comboios ou camiões de grande escala para brincar.

Por fim, não observámos a existência de peças soltas, recursos naturais, tais como: (palha, lama e pinhas), materiais de sucata (pneus velhos) e objetos soltos (pás de praia), nem materiais e ferramentas de construção reais – como tábuas, pregos e martelos.

Para complementar estes resultados seguem-se os referentes aos dados de opinião das AAE e EI, decorrentes das entrevistas semiestruturadas realizadas. A análise de conteúdo efetuada a estes dados permitiu-nos perceber qual a opinião destas entrevistadas relativamente às características do espaço exterior antes descrito. Face aos dados recolhidos definiram-se três categorias: «Materiais estruturados existentes», «Materiais não estruturados disponíveis», e «Tipologia dos espaços e quantidade». Estes resultados encontram-se expostos na tabela 11 que se segue.

Tabela 11*Caraterísticas do espaço exterior do J12 – Categorias e subcategorias*

Categoria	Subcategoria	J12						Total	
		AAE1	AAE2	AAE3	EI1	EI2	EI3	Nº	%
Materiais estruturados existentes	Baloço e escorrega	3	2	2	6	1	2	16	
	Legos		7					7	
	Bolas	2		1		1		4	
	Equipamentos diversos não definidos		4	2				6	
	Cavalinhos					1		1	
Subtotal		5	13	5	6	3	2	34	72%
Materiais não estruturados disponíveis	Pneus	1		1	1	1		4	
Subtotal		1	0	1	1	1	0	4	
Tipologia dos espaços e quantidade	Parque e horta		1	1	1	1		4	
	Espaço com relva					1		1	
	Espaço exterior amplo						2	2	
	Existência de 2 espaços						1	1	
	Descampado				1			1	
Subtotal		0	1	1	2	2	3	9	19%
Total		6	14	7	9	6	5	47	100%

No que diz respeito aos «materiais estruturados existentes» as AAE e as EI referiram existir os seguintes materiais estruturados: baloiços, como nos referiu a AAE1: “Ali não tem muito mais, tem dois escorregas” (AAE1). Este tipo de recursos existentes no espaço exterior foram os mais referenciados pelas entrevistadas, representando 72% do total de unidades de registo inseridas neste tema.

Para além da existência de escorregas, existem legos, bolas, equipamentos diversos não definidos e cavalinhos, como nos disse a EI1 “Escorregas, os baloiços, para trepar, o balancé, essencialmente é isso que se utiliza no parque”.

Relativamente à categoria: «Materiais não estruturados disponíveis» as entrevistadas apenas mencionaram pneus, referido pela AAE3: “lá atrás temos uns pneus”.

Por último as entrevistadas descreveram a «Tipologia dos espaços e quantidade», tendo sido referenciado a existência de: parque e horta, espaço com relva, espaço exterior amplo, existência de 2 espaços e descampado, como sublinhou a AAE3 “Ainda temos aquele espaço ali atrás, que por exemplo, hoje ainda lá estiveram antes de começarem o trabalho”.

No decorrer das entrevistas as EI e as AAE fizeram a sua apreciação do espaço exterior. Os resultados obtidos encontram-se expressos na tabela 12.

Tabela 12

Apreciação do espaço exterior do J12 - Categorias e subcategorias

Categoria	Subcategoria	J12						Total	
		AAE1	AAE2	AAE3	E11	E12	E13	Nº	%
Quanto aos recursos e piso	Escassez de equipamentos e brinquedos		7	7	4	4	1	23	
	Pouca diversidade de estruturas	10						10	
	Boa qualidade		3					3	
	Pouca diversidade de materiais e brinquedos				3			3	
	Falta de alguns elementos naturais				2			2	
	Existência de boas condições					2		2	
	Fraca qualidade dos equipamentos					1		1	
	Assegura experiências sensoriais						1	1	
	Fundamental assegurar condições de segurança						1	1	
	Agradável						1	1	
	Boa qualidade de equipamentos			1				1	
Espaço com relva espaçoso		1					1		
Subtotal		10	11	8	9	7	4	49	51%
Quanto ao espaço físico e funcionamento	Seguro e agradável				4			4	
	Dimensões limitadas			4	3			7	
	Espaço da frente de dimensão reduzida	5						5	
	Necessidade de espaço coberto					2		2	
	Qualidade mediana						2	2	
	Necessidade de manutenção					1		1	
	Criação de um novo espaço exterior						1	1	
	Organização por idades						2	2	
	Boa qualidade do espaço		2					2	
	Existência de affordances distintas				1			1	
	Necessidade de espaço com sombras			1				1	
	Espaço de trás espaçoso	1						1	
	Espaço do parque de dimensão reduzida		2					2	
	Envelhecido, mas com manutenção	1						1	
	Existência de boas condições	1						1	
Fundamental assegurar condições de segurança		3					3		
Subtotal		8	7	5	8	3	5	36	37%
Preferências manifestadas: crianças e adultos	Equipamentos coloridos e adequados às crianças						2	2	
	Autorização para desenhar jogos no chão			3				3	
	Existência de uma caixa de areia			3				3	
	Existência de cordas		2					2	
	Espaço exterior maior		2					2	
Subtotal		0	4	6	0	0	2	12	12%
Total		18	22	19	17	10	11	97	100%

Da apreciação que as EI e as AAE fizeram «Quanto aos recursos e piso», destaca-se o facto de estas considerarem haver escassez de equipamentos e brinquedos, pouca diversidade de estruturas, de materiais e brinquedos, bem como falta de alguns elementos naturais, como refere a EI1: “Era importante e interessante termos uma caixa de areia”. As AAE e EI referem que os equipamentos são de boa qualidade, o espaço é agradável, assegura experiências sensoriais, existência de boas condições e qualidade,

mas é fundamental assegurar condições de segurança, há uma certa contradição por parte da EI2 que refere: fraca qualidade dos equipamentos, “a qualidade podia ser melhor, mas também já vi piores”. Durante as entrevistas às EI e às AAE, foi referido que este espaço exterior será para construir um novo edifício para a creche. A obra terá início a qualquer momento, aguarda autorização. Futuramente será construído um novo espaço exterior para as crianças destas faixas etárias (3, 4, 5 anos e A.T.L.), por esse motivo, não tem sido melhorado. No entanto, a AAE2, refere que o espaço com relva é espaçoso: “Eu acho que o espaço exterior em si, por exemplo, em termos de relva para eles correrem, saltarem e assim... é tudo muito bom e temos um grande espaço”.

Na categoria: «quanto ao espaço físico e funcionamento», as AAE e as EI referem, que o espaço é seguro e agradável, no entanto, com dimensões limitadas uma vez que consideram o espaço da frente de dimensão reduzida, como refere a AAE2, “Podíamos ter assim um espaço exterior um bocadinho mais ampliado”. Manifestam ainda a necessidade de existir um espaço coberto. Consideram assim a qualidade mediana, com necessidade de manutenção e criação de um novo espaço exterior.

Especificando, na opinião das AAE e das EI o espaço é de boa qualidade com existência de affordances distintas, mas referem a necessidade de espaço com sombras, “e que devia ter mais sombras, mas pronto” (AAE3). O espaço de trás é espaçoso, no entanto o espaço do parque tem uma dimensão reduzida, está envelhecido, mas com manutenção. Referiram ainda, que apesar da existência de boas condições ser fundamental assegurar condições de segurança, como refere uma AAE: “e depois só temos o amarelo, mas o amarelo nós não deixamos ir para lá só quando estamos mesmo ali nós”, “Porque aquilo faz um carreiro em cimento e nós temos medo que eles, ao correr caiam e partam a cabeça”, “Para os nossos quer dizer, meninos que ainda não sabem muito bem, empurram-se, vai para ali, o carreiro é em cimento é um bocado perigoso” (AAE2).

A organização do espaço é feita por idades e para rentabilizar a área, existe uma planificação com a distribuição dos grupos pelos dias da semana, apesar das EI poderem alterar esse esquema e fazer “trocas” com as colegas. Como podemos verificar na tabela que se segue. Apresentamos de seguida a tabela 13 com a distribuição da utilização do parque infantil pelos diferentes grupos/salas.

Tabela 13*Distribuição da utilização do parque infantil por salas*

Utilização do parque infantil - Dias					
Período	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Manhã	3 anos / A	3 anos / B	5 anos / A	4 anos / A	4 anos / B
Tarde	4 anos / A	4 anos / B	5 anos / B	3 anos / A	3 anos / B

Nota: adaptada por Carla Andrade, da tabela afixada no J12

As EI e as AAE entrevistadas manifestaram também a sua opinião quanto às «Preferências manifestadas: crianças e adultos», sendo que uma delas refere ser necessário a existência de equipamentos coloridos e adequados às crianças. Foi também referido que deviam ter autorização para desenhar jogos no chão, como refere uma AAE: “E mais jogos nem que fosse desenhos no chão, não sei...ter mais coisas”, “Desenhar no chão, temos um ali, mas não nos deixam fazer nada, isto é uma IPSS é muito complicado”, “Não nos deixam fazer...” (AAE3). Na opinião da AAE3 é necessário a existência de uma caixa de areia e na opinião da AAE2, cordas e um espaço exterior maior.

Apresentemos de seguida as perspetivas de EI e de AAE sobre a sua intervenção junto das crianças com PEA quando estas brincam livremente no espaço exterior.

1.2.2. Perspetiva das EI sobre a sua intervenção no tempo de brincadeira livre das crianças com PEA no espaço exterior

Para se conhecer as perspetivas de educadores de infância sobre a sua intervenção no tempo de brincar de crianças com PEA nos espaços exteriores começámos por solicitar-lhes o preenchimento da parte III do questionário – Brincadeiras das crianças com PEA – prática pedagógica de educadores de infância, adaptado por Carla Andrade de González (2021). São esses resultados que apresentamos de seguida.

A análise efetuada aos dados dos questionários aplicados às duas educadoras de infância, sobre as práticas por si desenvolvidas durante o tempo de brincadeira livre no espaço exterior com as crianças com PEA, permitiu-nos perceber / identificar o modo como consideram que as crianças com PEA se envolvem na brincadeira; o tipo/natureza das brincadeiras que permitem a criança realizar; bem como os materiais e recursos disponibilizados e ainda as restrições impostas (ver figura 32).

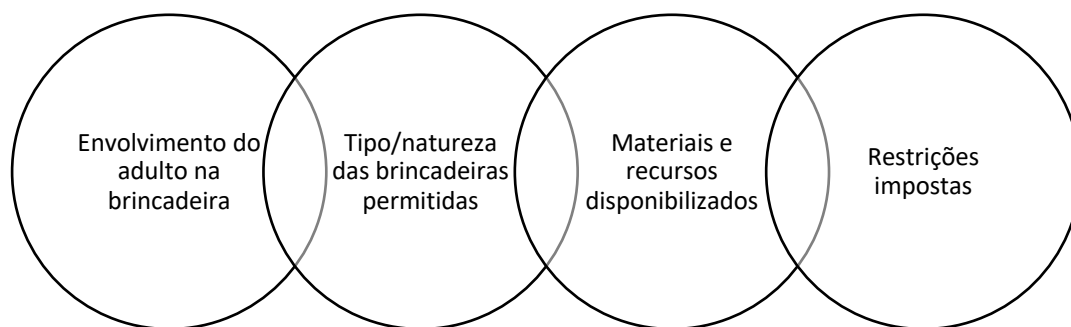


Figura 32. *Categorias definidas a partir dos dados dos questionários*

Relativamente ao Envolvimento do adulto na brincadeira, as três educadoras de infância registaram opiniões diferentes, a EI1JI2 registou concordar plenamente com as afirmações: “Envolve-me nas brincadeiras das crianças com PEA, se solicitado”, mas a EI2JI2 apenas concordou com esta afirmação e a EI3JI2 respondeu «não sei» ou prefere manter uma resposta neutra.

Uma das educadoras (EI1JI2) assinalou concordar plenamente com “Início uma brincadeira quando as crianças com PEA não sabem brincar”. A EI3JI2 também concorda, mas a educadora (EI2JI2), assinalou «não sei» ou mantém-se neutra a esta questão. Portanto, este comportamento não parece ser consensual entre as educadoras participantes no estudo.

Ainda nesta categoria, a EI2JI2 assinalou que concorda plenamente com o item “Envolve-me na exploração e brincadeira das crianças com PEA sob a forma de perguntas, comentários ou sugestões”, sendo que as EI1JI2 e a EI3JI2 referem apenas concordar. Infere-se ser este um comportamento presente nas práticas destas educadoras de infância. Quanto ao/à Tipo/natureza das brincadeiras permitidas, as três educadoras indicaram concordar com a afirmação: “Permito que as crianças com PEA sigam os seus interesses durante a brincadeira e regressem mais tarde a uma atividade planeada”. Este foi o único indicador em que se observou consenso entre as três educadoras de infância.

A EI1JI2 e a EI3JI2 assinalaram que concordam que as crianças com PEA se envolvam em brincadeiras livres e explorem os recursos existentes. Porém, a EI2JI2 assinalou não sabe ou mantém-se neutra relativamente a este indicador.

De acordo com as suas respostas, a EI1JI2 e a EI3JI2 discordam que as crianças com PEA podem experimentar tudo o que têm à disposição no espaço exterior e correr riscos, testar as suas capacidades enquanto brincam (por exemplo, trepar a uma árvore). Por sua vez a EI2JI2 discorda fortemente com este indicador.

Quanto à permissão de uso de objetos por parte das crianças para fingirem que brincam com armas, as posturas das educadoras são idênticas, já que duas educadoras

de Infância (EI2JI2 e EI3JI2) indicaram de forma clara não permitir que as crianças com PEA utilizem objetos com essa finalidade; e a educadora EI1JI2 respondeu concordar com a afirmação

Quanto ao item "Não permito que as crianças com PEA brinquem com sujidade ou água", verificamos que a EI1JI2 e a EI3JI2 discordam com a questão enquanto a EI2JI2 assinalou não "sabe" ou mantém-se neutra a esta questão.

No que diz respeito aos «Materiais e recursos disponibilizados», duas (EI2JI2 e a EI3JI2) indicaram concordar com a afirmação "Dou às crianças com PEA tempo livre suficiente para explorarem os materiais e fantasiarem e a EI1JI2 concorda plenamente com esta afirmação.

As educadoras de infância assinalaram ainda concordar com as afirmações: "Deixo as crianças com PEA brincar e explorar os materiais desde que não tenham impacto negativo nas experiências das outras crianças"; e "Altero alguns recursos ou materiais periodicamente para que as crianças com PEA tenham oportunidades para explorar e aprender novos conceitos".

Sublinha-se ainda que EI1JI2 e EI3JI2 concordam plenamente com a afirmação: "Encorajo as crianças com PEA a obterem recursos para si próprias", já a EI2JI2 só concorda com esta questão.

As educadoras de infância (EI2JI2 e EI3JI2) permitem que as crianças com PEA escolham os brinquedos entre um stock de recursos com que querem brincar e a EI1JI2 concorda plenamente com este item.

Face às respostas dadas por ambas as EI, duas das docentes não permitem que as crianças com PEA tragam materiais da sala para a área exterior.

A EI2JI2 discorda fortemente, a EI3JI2 discorda, mas em contrapartida a EI1JI2 concorda e permite que as crianças com PEA tragam materiais da sala para a área exterior.

Quando são questionadas se permitem que as crianças com PEA utilizem as estruturas fixas como quiserem (por exemplo, sentadas na escada para escorregarem), a EI3JI2 e a EI1JI2 respondem discordar, já a EI2JI2 refere discordar fortemente, não permitindo que as crianças utilizem as estruturas fixas como quiserem.

No que se refere às restrições impostas, podemos verificar que duas educadoras (EI2JI2 e a EI3JI2) referem que não retiram o tempo livre de brincadeira das crianças com PEA quando o seu comportamento com outras crianças não é adequado. A EI1JI1 assinalou discordar fortemente desta afirmação.

A EI2JI2 e a EI3JI2 não permitem que as crianças com PEA brinquem às lutas, por isso pede-lhes que parem quando brincam desta maneira. A este respeito a EI1JI2 prefere manter uma posição neutra ou responde não sei a esta questão.

No final do questionário colocamos duas questões de resposta aberta. Quanto à primeira “O que faz quando as crianças com PEA normalmente optam por brincar sempre com o mesmo objeto e da mesma maneira? A EI1J12 registou que: - “Deixo a criança explorar e brincar como ela quer, contudo quando brincamos de 1 para 1 tento introduzir outra brincadeira com esse mesmo objeto. Mas o mais frequente é seguir a sua brincadeira.” A EI2J12 também indicou que procura interagir com a criança e menciona que: - “Tentamos conversar com elas e dar-lhes outros brinquedos à escolha.” Por fim a EI3J12 escreveu que: “Às vezes retiro esse objeto para que ele possa escolher outro diferente”.

Relativamente à segunda questão: Como é que as crianças com PEA brincam com peças soltas (caixas, pneus, paus) no espaço exterior? Através das respostas das educadoras podemos verificar que as crianças brincam com paus, mas têm muita necessidade de correr. A EI1 menciona que: “O menino que tenho costuma correr com um páu na mão ou outro objeto que encontre. Ele aproveita o exterior para correr, gosta muito e tem grande necessidade deste movimento”, enquanto a EI2 refere que: “Correr e mandar ao ar.” A EI3 assinalou que dá liberdade à criança para brincar, mas retira caso se torne perigoso e explica isso à criança, afirmando: “Deixo-o brincar livremente, mas se por acaso achar que ele se pode magoar (ex. os paus) retiro-lhe os paus e explico o porquê.”

1.2.3. Concepções de EI e AAE sobre o lugar do brincar no espaço exterior por crianças com PEA

A análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas às EI e AAE permitiu conhecer os seus pontos de vista sobre o brincar no espaço exterior por parte de crianças com PEA quando estão no jardim de infância. São essas concepções que passamos a apresentar de seguida.

Percepções sobre o lugar do brincar no espaço exterior: vantagens

No decurso das entrevistas as EI e as AAE expuseram as suas percepções sobre as vantagens do brincar no espaço exterior, referindo existirem vantagens relacionadas com: o bem-estar, o desenvolvimento e aprendizagem e ainda a interação social. São esses resultados que se apresenta na tabela que se segue.

Tabela 14*Percepções sobre o brincar no espaço exterior: vantagens*

Categoria	Subcategoria	JI2						Total	
		AAE1	AAE2	AA3	EI1	EI2	EI3	Nº	%
Relativas ao bem-estar	Promoção do bem-estar	1	5	1	3	7	1	18	
	Estímulo à exploração da natureza			9				9	
	Benéfico para todas as crianças	2		4				6	
	Contacto com ar puro	1						1	
	Fomento do brincar livre	1	1	1				3	
	Melhoria da autorregulação do comportamento					3		3	
	Libertação/possibilidade de despendar energias					1		1	
	Não especificada						2	2	
Subtotal		5	6	15	3	11	3	43	49%
Relativas ao desenvolvimento e aprendizagem	Incentivo ao desenvolvimento de competências sociais		2		1		3	6	
	Impulso ao desenvolvimento geral	3	3	1	3			10	
	Incremento de oportunidades de aprendizagem						2	2	
	Possibilidade de desenvolver a motricidade	1			2		1	4	
	Possibilidade de desenvolver a comunicação						2	2	
Subtotal		4	5	1	6	0	8	24	28%
Relativas à interação social	Estímulo à descoberta de si e dos outros	2	4	1				7	
	Estímulo à interação social			4				4	
	Estímulo à inclusão social	1			2		1	4	
	Incentivo ao contato/interação social		1	4				5	
Subtotal		3	5	9	2	0	1	20	23%
Total		12	16	25	11	11	12	87	100%

As vantagens «Relativas ao bem-estar» foram as que alcançaram maior destaque, com 49% total de unidades de registo, inseridas neste tema. A AAE1 e a AAE3 consideram que o brincar no espaço exterior é benéfico para todas as crianças, pois promove o seu bem-estar, como nos é referido por todas as AAE e EI, sendo mais destacado pela AAE2 e EI2.

O brincar livre é referido pelas três AAE3, como podemos verificar no discurso da AAE3, “brincarem...andarem a correr, eu acho que é importante”, bem como o contato com ar puro, referido apenas pela AAE1 e o estímulo à exploração da natureza, referido pela AAE3 no seu discurso “Eu acho que é muito importante eles brincarem na terra”, “é muito importante eles saberem que aquilo é pedra” e que “não se põe na boca”

As EI3 e EI2 consideram ainda ser um espaço que possibilita a libertação / despendar energias “... para gastarem as energias por exemplo, precisam de gastar muita energia, correr, saltar, porque depois ficam muito mais...como vou explicar...eles precisam de

gastar energias”. A EI2 afirmou ainda que neste sentido promove a melhoria da autorregulação do comportamento “eu acho que no espaço exterior já não acontece isso, não acontece tanto ou dessa maneira”.

No que diz respeito às vantagens «Relativas ao desenvolvimento e aprendizagem», que representaram 28% das unidades de registo analisadas, a AAE2, EI1 e a EI3 consideram que o brincar no espaço exterior constitui um incentivo ao desenvolvimento de competências sociais. É ainda referido pela EI3 que o brincar neste contexto incrementa as oportunidades de aprendizagem e impulsionam o desenvolvimento geral das crianças, afirmando a AAE e a EI1 que “Brincar é muito importante porque desenvolve várias áreas: a nível cognitivo, motor, social e acho que é fundamental”.

As EI1 e EI3 e a AAE1 assinalaram ainda como vantagem a possibilidade de as crianças desenvolverem a motricidade, afirmando a EI1: “É muito importante quando eles brincam, não é? Se estão a correr desenvolvem a parte motora, os movimentos amplos e até a motricidade”.

A possibilidade de desenvolver a comunicação é referido apenas pela EI3 no seu discurso: “às vezes, a comunicação com os outros começa aí.”

As vantagens relativas à «Interação social» foram as que obtiveram menor destaque, tendo só representado 23% do total das unidades de registo. A este respeito as AAE e as EI mencionam que brincar no espaço exterior constitui um incentivo ao contato/interação social e um estímulo à interação social, à inclusão social, como refere a AAE1 ao dizer: “Imenso, isso então... que se incluam no mundo”. A EI1 menciona que: “É fundamental também porque eles têm de estar com eles, com o grupo e com todos.” E por sua vez a EI3 reforça esta ideia, dizendo: “Desta forma, considero o espaço exterior um sítio privilegiado para a integração social.”

Por outro lado, as AAE mencionaram que o brincar no espaço exterior promove o estímulo à descoberta de si e dos outros, ao dizerem: “e tomar conhecimento deles próprios de certas coisas que às vezes a gente não explica ou não calha em conversa”(AAE1); “eles acabam por ser eles próprios a descobrir com as próprias brincadeiras que eles têm” (AAE2) e “Saber socializar, saber brincar uns com os outros é importante, ah...” (AAE3).

Convicções sobre o brincar no espaço exterior por crianças com PEA

No decurso das entrevistas as EI e as AAE expuseram as suas convicções sobre o brincar no espaço exterior por crianças com PEA, referindo a «tipologia da brincadeira social», «natureza das brincadeiras», «natureza da interação estabelecida entre as criança com PEA e os pares», «materiais/brinquedos preferidos», «apreciação negativa/

desfavorável sobre o brincar das crianças com PEA», «forma de utilização do espaço exterior», «comportamento da criança com PEA», «apreciação positiva/ favorável sobre o brincar das crianças com PEA» e «apreciação sobre o brincar das crianças com PEA». São esses resultados que se apresenta na tabela 15 que se segue.

Tabela 15

Convicções sobre o brincar no espaço exterior por crianças com Perturbação do Espectro do Autismo – categorias e subcategorias definidas.

Categoria	Subcategoria	JI2						Total	
		AAE1	AAE2	AAE3	EI1	EI2	EI3	Nº	%
Tipologia da brincadeira social	Brincar em grupo	5		2	4	4	3	18	
	Brincar solitário		4	2			4	10	
	Brincar paralelo		1				1	2	
Subtotal		5	5	4	4	4	8	30	13%
Natureza das brincadeiras	De curta duração				4	2	2	8	
	Corrida				3		6	9	
	Motora	8	3	5		1		17	
	Solitária	1	1					2	
	Participação no jogo da apanhada e escondidas			4				4	
	Exploração própria dos brinquedos	1						1	
	Exploração sensorial	3				1		4	
	Exploração de elementos não comuns		1					1	
	Exploração da natureza					1		1	
Subtotal		13	5	9	7	5	8	47	21%
Natureza da interação estabelecida entre a criança com PEA e os pares	Interação segundo determinado padrão					5		5	
	Estabelecimento de interação com pares			3		3		6	
	Motora				3			3	
	Dificuldade em interagir de forma positiva					3		3	

(cont.)

Tabela 15

Convicções sobre o brincar no espaço exterior por crianças com Perturbação do Espectro do Autismo – categorias e subcategorias definidas.

Categoria	Subcategoria	J12						Total	
		AAE1	AAE2	AAE3	EI1	EI2	EI3	Nº	%
Natureza da interação estabelecida entre a criança com PEA e os pares	Aceitação dos pares	3						3	
	Solicitação de colega para brincar				2			2	
	Ausência de iniciativa para brincar com pares						1	1	
	Colaboração na brincadeira da criança com PEA					1		1	
	Interação livre				1			1	
	Participação em jogos com regras		4					4	
	Participação no jogar à bola			3				3	
	Procura de pares para brincar		3					3	
	Incentivo ao uso da linguagem oral pelos colegas			3				3	
	Manifestação de comportamentos agressivos	3						3	
	Manifestação de afetos			2				2	
	Corrida lado-a-lado	1						1	
	Evitamento	1						1	
	Recurso ao gritar para chamar a atenção			1				1	
	Preferência por brincar com uma criança			1				1	
	Exploração dos cabelos dos colegas			1				1	
Manifestação de sentimento de proteção			1				1		
Subtotal		8	7	15	6	12	1	49	22%
Materiais / brinquedos preferidos	Elementos da natureza				3			3	
	Comboio do parque infantil					3		3	
	Baloço	3						3	
	Legos		4					4	
	Bola	1		4		1		6	
	Escorrega e caracol	5		3	1			9	
Subtotal		9	4	7	4	4	0	28	13%

(cont.)

Tabela 15

Convicções sobre o brincar no espaço exterior por crianças com Perturbação do Espectro do Autismo – categorias e subcategorias definidas.

Categoria	Subcategoria	JI2						Total	
		AAE1	AAE2	AAE3	EI1	EI2	EI3	Nº	%
Apreciação negativa/desfavorável sobre o brincar das crianças com PEA	Rejeição das propostas do adulto					4		4	
	Dificuldade em brincar com os outros				1			1	
	Dificuldade na negociação					1		1	
	Dificuldade em brincar de forma estruturada						1	1	
	Dificuldade em aceitar ser contrariado					2		2	
	Dificuldade em perceber os perigos					1		1	
	Isola-se e chora			3				3	
	Dificuldade em perceber jogos com regras			2				2	
	Dificuldade em partilhar brinquedos					1		1	
	Manifestação de dificuldades motoras		1					1	
	Não procura brinquedos		1					1	
Subtotal		0	2	5	1	9	1	18	8%
Forma de utilização do espaço exterior	Exploração					1		1	
	Corrida sem objetivo aparente					3		3	
	Contacto com elementos da natureza	4	2					6	
	Utilização dos equipamentos	2	5					7	
Subtotal		6	7	0	0	4	0	17	8%
Comportamento da criança com PEA	Agressividade para com os adultos/mãe/pares					4		4	
	Manifestação de estereotípias					2		2	
	Perturbação do funcionamento do grupo					2		2	
	Solicitação do adulto para brincar						1	1	
	Dificuldade em comunicar						1	1	
	Dificuldade em lidar com o imprevisto						1	1	
	Rejeição do colo durante a crise					1		1	
	Cumprimento dos pedidos do adulto					1		1	
Subtotal		0	0	0	0	10	3	13	6%

(cont.)

Tabela 15

Convicções sobre o brincar no espaço exterior por crianças com Perturbação do Espectro do Autismo – categorias e subcategorias definidas.

Categoria	Subcategoria	J12						Total	
		AAE1	AAE2	AAE3	EI1	EI2	EI3	Nº	%
Apreciação positiva/favorável sobre o brincar das crianças com PEA	Apreço por brincar no espaço exterior					1	1	2	
	Semelhança com o brincar dos pares		1	1		1	1	4	
	Brinca com os colegas			3				3	
	Recurso ao adulto para a resolução de problemas		3					3	
	Cumprir regras			2				2	
	Aponta para o que deseja			1				1	
	Possibilidade de se envolver nas brincadeiras com pares	1						1	
Subtotal		1	4	7	0	2	2	16	7%
Apreciação sobre o brincar das crianças com PEA	Dependente dos seus interesses						2	2	
	Importante brincar com os colegas				1			1	
Subtotal		0	0	0	1	0	2	3	1%
Total		42	34	47	23	50	25	221	100%

Como podemos verificar na tabela anterior as entrevistadas manifestaram as suas convicções sobre inúmeros aspetos. Quanto à «Natureza das brincadeiras» categoria que alcançou maior destaque, as AAE1 e as EI1 atribuem maior destaque ao facto de as crianças com PEA gostarem de correr, como refere a EI1: “o espaço exterior é mais o correr, porque têm imensa necessidade e é uma das coisas que ele gosta muito, é a corrida”. As entrevistadas mencionam ainda que participam no jogo da apanhada e escondidas, realizarem brincadeiras motoras, como nos refere a AAE1: “Eles têm de mexer o corpo para fazer força para aquilo se movimentar, também é importante”. Porém, a AA1 e a AAE2 mencionam que as crianças com PEA brincam, frequentemente, de forma solitária. Consideram ainda que as brincadeiras das crianças com PEA são de curta duração, como disse, por exemplo a EI2: “Mas depois é como eu digo, é cinco minutos e cansou. Já começa a puxar a roda, puxar para a frente, para trás”. As entrevistadas AAE1, AAE2 e a EI2 mencionaram também a exploração sensorial, da natureza, de elementos não comuns e a exploração própria dos brinquedos, como nos refere a AAE1: “Para explorar de maneira, eles exploram, eles têm uma maneira diferente, têm uma percepção diferente”.

No que diz respeito às convicções «Tipologia da brincadeira social» as AAE e as EI referem o brincar em grupo, sendo que a AAE1 destaca que: “Eu vou dizer que inicialmente se isolavam mais, contudo acho que agora, devido ao tempo que estão aqui, já procuram mais um par ou outro.” O brincar solitário foi referido pelas AAE2 e AAE3, afirmando que: “Eu acho que ele, não sei ele às vezes está a brincar um pouco sozinho”.

Uma das educadoras e a AAE2 também se referiu ao brincar paralelo, dizendo: “talvez este ano haja alguma cooperação da parte dele... ou o paralelo”, “Pronto, é o que ele faz muitas vezes com os amigos, vai, puxa-os”.

As EI e as AAE também manifestaram as suas convicções relativamente à «Natureza da interação estabelecida entre a criança com PEA e os pares», salientando a EI2 que a interação segue determinado padrão. A AAE1 refere que a criança com PEA corre lado a lado com os pares: “E lado a lado, juntos, depois correm.” Por outro lado, a EI1 refere que “A dificuldade está em começar porque ele quer brincar livremente, sempre livremente, quer na sala, quer no exterior.” A criança com PEA interage com os pares, mas manifesta preferência por brincar com duas crianças: uma é mais nova e uma outra tem muita paciência com ele, “Não sei se é aquelas que têm mais paciência para ele, uma delas sim é que tem mais paciência” (EI2). A AAE3 reforça esta ideia dizendo que a criança com PEA já participa nos jogos com regras e joga à bola com os seus pares, como nos refere: “mas depois vai buscar a bola e brinca com todos ou quase todos”. De sublinhar ainda que a EI1 menciona que a criança com PEA recebe convite para participar na brincadeira e esta também procura pares para brincar. A AAE2 faz alusão à manifestação de afetos, “Ele às vezes vai ter com eles, abraça, dá beijinhos, abraça, faz festas”. A EI3 reforça esta ideia da aceitação dos pares e incentivo ao uso da linguagem oral pelos colegas. A AAE3 reforça que as crianças com DT repetem as palavras para a criança com PEA reproduzir, afirmando: “Ele também vai, não verbaliza é muito. Mas os nossos meninos de nos verem a puxar por ele, por exemplo, diz mamã, diz papá”.

Apesar de manifestarem sobretudo convicções positivas, a EI2 assinala existir dificuldade da criança com PEA em interagir com os pares e manifestação de comportamentos agressivos, afirmando: “e puxa e por vezes eles estão a subir para o escorrega e ele entende que tem de ser ele e puxa-os para baixo para ir ele à frente, é assim”. O mesmo foi referido pela EI1: “Acho que é o caso, torna-se a brincadeira agressiva, não sei se é geral do espetro, se todos são assim, mas aqui às vezes, quando estão muitos a brincadeira...”, “porque às vezes as brincadeiras são agressivas”. Foi igualmente referido o recurso ao gritar para chamar a atenção, como nos referiu a AAE3: “só que grita, ele grita um bocadinho, assim para chamar à atenção”.

No entanto é referido pela mesma AAE3 que há por parte dos colegas manifestação de proteção: “Protegem-no muito em todos os sentidos”. Foi ainda referido que a criança com PEA gosta de explorar o cabelo dos colegas e ri quando faz isso: “Ele tem muito o hábito de fazer festas, mexer nos cabelos depois ri-se imenso.”

As AAE e as EI manifestaram ainda as suas convicções quanto aos «Materiais / brinquedos preferidos» pelas crianças com PEA. Os recursos referidos são variados salientando a preferência quer por equipamentos fixos como: comboio no parque infantil, baloiço, escorrega e caracol, quer por brinquedos mais simples como: bolas, e legos.

A EI1 salientou ainda a preferência por elementos da natureza, afirmando: “ou se estamos a fazer fogueiras eles gostam de pôr os pauzinhos, ele colaborar também nisso”.

Porém, as EI e as AAE também manifestaram opiniões menos positivas sobre o brincar das crianças com PEA, as quais foram integradas na categoria: «Apreciação negativa/ desfavorável sobre o brincar das crianças com PEA». A EI2 refere que essas crianças, por vezes, rejeitam as propostas do adulto. Segundo a AAE3 têm dificuldade em brincar com os outros, dificuldade em negociar (EI2) e brincar de forma estruturada (EI3). Foram ainda descritas outras dificuldades. A EI2 refere a dificuldade em aceitar ser contrariado e refere que a criança com PEA batia aos agentes educativos quando contrariado. Apresentam ainda dificuldade em perceber os perigos e segundo a AAE2 dificuldades motoras, dificuldade em perceber jogos de regras (AAE3) e dificuldade em partilhar brinquedos, como nos é referido pela EI2. Foi ainda mencionado pela AAE3 que a criança com PEA às vezes isola-se a chorar em silêncio, “...por exemplo, às vezes vejo que ele está a chorar”, “ele chora em silêncio”, “porque ele isolou-se um bocadinho”.

As EI e as AAE também descreveram convicções relacionadas com a «Forma de utilização do espaço exterior». Estas profissionais afirmaram que as crianças com PEA exploram o espaço através da corrida sem objetivo aparente, como se reporta a seguir: “se sai corre, corre, corre tudo à volta do parque...” (EI2).

O contacto com elementos da natureza foram também formas de utilização do espaço exterior referidas pela AAE2 e pela AAE1: “Lá fora também gostam de brincar na parte - há ali uma parte que tem terra, tem pedras - e também gostam de estar ali a brincar”. (AAE1). As AAE e as EI manifestaram também as suas convicções relativas ao «Comportamento da criança com PEA». A este respeito foi referido pela EI2 a manifestação de agressividade para com os adultos/mãe/pares, o que segundo esta levava à perturbação do funcionamento do grupo. Nos momentos de crise a criança rejeita o colo, mas a toma de medicamento ajuda-a a não ser agressiva, como podemos verificar: “Tinha um comportamento diferente, porque não estava medicado, ele agora

toma umas gotinhas de manhã isso...ele anda agitado na mesma, só que não o torna agressivo”. Foi ainda referido que manifesta estereotípias e já cumpre alguns pedidos do adulto.

Referente ao comportamento das crianças foi ainda mencionado pela EI3 dificuldade da criança em comunicar e lidar com o imprevisto e que por vezes vai ter com o adulto para brincar: “ou vinham ter connosco”.

Mas as EI e as AAE também partilharam a sua «Apreciação positiva/favorável sobre o brincar das crianças com PEA». Foi referido que as crianças demonstram apreço por brincar no espaço exterior, participam nas brincadeiras, que são semelhantes com o brincar dos pares, “Eu diria, por aquilo que observo, que é mais com os seus pares em termos de situação, não sei se me estou a exprimir bem” (AAE1) e cumprem regras. A AAE2 refere ainda que conseguem recorrer ao adulto para resolução de problemas, aponta para o que deseja: “e faz gestos, porque ele não fala. Já diz algumas coisas, mas pouco fala”.

Para concluir este tema diremos que as EI e as AAE manifestaram a sua «Apreciação sobre o brincar das crianças com PEA» para a EI1 é importante que a criança com PEA possa brincar com os colegas, isto é: “Eles não podem estar só sentados a escrever ou a fazer as atividades ou o que quer que seja.” Na opinião da EI3 o brincar das crianças depende dos seus interesses, afirmando: “Às vezes escolhem, dos espaços que nós temos um que apreciam e ficam lá. Uma coisa que eles, gostem em particular”, “Aquele brinquedo é bom para os autistas, não, depende de cada criança. Cada criança escolhe o seu brinquedo”.

Intervenção dos agentes educativos com crianças com PEA no espaço exterior

No decurso das entrevistas as EI e as AAE expuseram as suas convicções sobre a sua Intervenção com crianças com PEA no espaço exterior, referindo a «Natureza da intervenção com a criança com PEA», a «Natureza da intervenção com a criança com DT», os «Períodos do dia dedicados ao brincar no exterior», o «Tempo de permanência no espaço exterior», a «Promoção do desenvolvimento da criança», as «Dificuldades sentidas», o «Tipo de brincadeiras dinamizadas» e o «Parecer sobre a atitude do agente educativo». São esses resultados que se apresenta na tabela 16 que se segue.

Tabela 16

Intervenção dos agentes educativos com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo no espaço exterior – categorias e subcategorias definidas.

Categoria	Subcategoria	JI2			Total				
		AA1	AA2	AAE3	EI1	EI2	EI3	Nº	%
Natureza da intervenção com a criança com PEA	Incentivo ao brincar e interação	1	5	2	5	1	5	19	
	Vigilância/supervisão	3	2	7		1	2	15	
	Dinamização de jogos		5	8				13	
	Permissão de exploração livre do espaço	2		2		3	4	11	
	Promoção de oportunidades de aprendizagem	1		7				8	
	Participação nas brincadeiras	2			3	3		8	
	Regulação do comportamento da criança	4	1			2	1	8	
	Proibição de brincadeiras de luta			7				7	
	Promoção da interação com pares	4	1	1				6	
	Recurso à diferenciação pedagógica				4			4	
	Apoio na resolução de conflitos			4				4	
	Individualizada	1		2				3	
	Cedência por parte do adulto para evitar confronto					1		1	
	Permissão para sair da brincadeira					1		1	
Adoção de atitude semelhante às tidas com as outras crianças					1		1		
Subtotal		18	14	40	12	13	12	109	47%
Natureza da intervenção com a criança com DT	Incentivo para a criança com DT brincar com o colega com PEA						3	3	
Subtotal		0	0	0	0	0	3	3	1%
Promoção do desenvolvimento da criança	Promoção de oportunidades de aprendizagem				7			7	
	Promoção da inclusão				1			1	
	Incentivo ao desenvolvimento de competências sociais				1			1	
Subtotal		0	0	0	9	0	0	9	3,5%
Períodos do dia dedicados ao brincar no exterior	Período da tarde	5	3	6	3	5	2	24	
	Dias específicos				2			2	
	Utilização livre dependente da vontade do adulto				2			2	
	Dependendo das atividades planeadas	1						1	
	Período da manhã	1						1	
Subtotal		7	3	6	7	5	2	30	13%
Tempo de permanência no espaço exterior	Dependendo das condições atmosféricas	1	2	6	3	2	1	15	
	Indefinido	7	1			3	2	13	
	Semanal no espaço do parque	1	6			2		9	
	45 a 60 minutos				1	2		3	

(cont.)

Tabela 16

Intervenção dos agentes educativos com crianças com PEA no espaço exterior – categorias e subcategorias definidas.

Categoria	Subcategoria	JI2			Total				
		AA1	AA2	AAE3	EI1	EI2	EI3	Nº	%
	Mais de 60 minutos à tarde				1			1	
	30 a 45 minutos	2	3				2	6	
	30 a 60 minutos		2					2	
	Idêntico aos pares		1				1	2	
	60 minutos à 2ª feira		2					2	
	Entre 1h30 a 2 horas					1		1	
	Depois das 14h						1	1	
	Maior à segunda-feira					1		1	
	Subtotal	11	17	6	5	11	7	56	24%
Dificuldades sentidas	Falta de formação/prática com crianças com PEA					4		4	
	Capacidade para responder a todas as crianças com NE					3		3	
	Elevado número de crianças com NE				1			1	
	Condicionalismo do brincar com cordas				1			1	
	Promoção do brincar entre crianças com PEA e os colegas						1	1	
	Subtotal	0	0	0	2	7	1	10	4%
Tipo de brincadeiras dinamizadas	Jogos e canções de roda					5		5	
	Jogo da apanhada						3	3	
	Brincar às escondidas				2			2	
	Nomeação de cores				1			1	
	Contacto com a natureza				1			1	
	Jogo do lencinho						1	1	
	Jogar à bola					1		1	
	Subtotal	0	0	0	4	6	4	14	6%
Parecer sobre a atitude do agente educativo	Ser sensível / empático			1				1	
	Ser compreensivo			1				1	
	Promoção das regras sociais					1		1	
	Promover o desenvolvimento da criança					1		1	
	Subtotal	0	0	2	0	2	0	4	1,5%
	Total	36	34	49	39	44	29	231	100%

Como se evidencia na tabela anterior, relativamente à intervenção das AAE e das EI a «Natureza da intervenção com a criança com PEA» foram a categoria que apresentou maior destaque, com 47% total das unidades de registo, inseridas neste tema. A EI1 refere o recurso à diferenciação pedagógica, e a AAE1 e a AAE3 mencionam uma intervenção individualizada. As EI e as AAE destacam a promoção da interação com os pares e ainda o incentivo ao brincar e interação, afirmando: “ou então tenho de inventar já outra canção, outra coisa qualquer para ele entrar, é complicado...”, refere a EI2 e a AAE3 mencionou “Eu acho que é quando são os próprios amigos a levá-lo para a brincadeira, porque ao adulto eles estão sempre à espera que o adulto o oriente. Mas haver interação com os seus pares é melhor”. Foi igualmente referido a permissão de

exploração livre do espaço pela AAE1, AAE3 e EI2. Por outro lado, a AAE e as EI descrevem a sua participação nas brincadeiras, como podemos verificar na descrição: “Estamos ali para brincar com eles também” (EI2). Mas também refere que às vezes há cedência por parte do adulto para evitar confrontos, permitindo que saia da brincadeira, mantendo uma atitude semelhante às tidas com os colegas. Todas as AAE e as EI exceto a EI1 referem que mantém uma postura de vigilância/supervisão, como refere a EI3: “O meu? Mais de vigia. Se for no parque que tem os aparelhos, é deixá-los brincar”. As práticas educativas neste espaço, são maioritariamente de vigilância, existe pouca intervenção pedagógica por parte dos profissionais entrevistados.

A AAE2 e a AAE3 são as únicas que mencionaram ainda que dinamizam jogos, por exemplo o jogo da apanhada. A AAE3 mencionou ainda que dá apoio na resolução de conflitos, mas proíbe brincadeiras de luta.

A AAE1 e a AAE2 destacam que ajudam a criança na regulação do comportamento, de modo a promover oportunidades de aprendizagem, como refere a AAE3: “por exemplo, também se pode meter a matemática aí, porque eu primeiro comecei com um, depois apareceu mais crianças comecei com dois a serem a apanhar e depois comecei com três e comecei a dizer são só três quantos nós somos, claro que o (nome da criança) não verbaliza”.

Quanto à «Natureza da intervenção com a criança com DT» foi referido apenas pela EI3, dizendo que incentiva a criança com DT a brincar com o colega com PEA: “Tento que ele vá com um colega”.

Quanto aos «Períodos do dia dedicados ao brincar no exterior» a maioria das AAE e as EI referem o período da tarde. Só a AAE1 refere que usam durante o período da manhã, mas este depende das atividades planeadas: “quando começar a vir o bom tempo, às vezes de manhã também vamos um bocadinho logo no início da manhã e depois voltamos, mas há sempre a atividade da sala”. A EI1 acrescenta ainda que há dias específicos e que a utilização livre depende da vontade do adulto. Todas as AAE3 e as EI referem que a frequência do espaço exterior depende das condições atmosféricas.

No que diz respeito ao «tempo de permanência no espaço exterior» por parte das crianças com PEA este é idêntico ao dos pares: “Igual aos outros” (EI2). A frequência é referida como sendo diária e variável, entre: 30 a 45 minutos. A AAE1 afirmou: “Vamos de vez em quando também 40 minutos porque depois há aqui atividades, temos de fazer as atividades com eles, é mais nessa base”. A EI1 e a EI2 referem 45 a 60 minutos, por sua vez a AAE2 refere entre 30 a 60 minutos, mais de 60 minutos à tarde, refere a EI1, no entanto a AAE2 destaca 60 minutos à 2ª feira e a EI2 refere ser maior à segunda feira, entre 1h30 a 2h horas.

A AAE1, a AAE2, a EI2 e a EI3 não especificam o tempo, considerando-se assim indefinido. O espaço exterior não é entendido como uma área equiparada e complementar no planeamento da ação pedagógica, mas sim como um intervalo curto, (até 30 minutos) depois da refeição (almoço), antes do período da sesta ou ao final do dia, após o lanche, durante a saída das crianças.

Relativamente à «Promoção do desenvolvimento da criança» foi destacado pela EI1 a promoção de oportunidades de aprendizagem: “Quando brincam com as coisas também estão a aprender ou estão a desenvolver a parte da linguagem”, “a parte cognitiva, tudo isso”, “a autonomia também é importante para eles”. Esta entrevistada refere ainda o incentivo ao desenvolvimento de competências sociais e promoção da inclusão, afirmando: “É fundamental também porque eles têm de estar com eles, com o grupo e com todos”, “e eles têm de brincar em conjunto com os outros, independentemente da brincadeira não ser igual à dos outros.”

A EI2 aludiu ainda às «dificuldades sentidas», destacando a falta de formação/prática com crianças com PEA, referindo: “Eu acho que sim, quero acrescentar, como lhe disse eu trabalho aqui há 25 anos, a caminho dos 26, nunca tive uma criança autista, é a primeira vez”. A mesma entrevistada refere ter dificuldade e capacidade para responder a todas as crianças com NE.

A EI1 sente dificuldade devido ao elevado número de crianças com NE. Refere ainda que têm falta de recursos no recreio e podiam dar cordas, mas têm receio que as crianças se magoem com as cordas, por isso condiciona dar esse recurso às crianças para brincarem. Refere: “mas estamos sempre com o receio que algum se magoe e como aquilo é tão grande, pronto acaba por condicionar sempre um pouco”.

No que diz respeito ao «Tipo de brincadeiras dinamizadas», a AAE2 referenciou os jogos, o jogar à bola e as canções de roda, dizendo: “Quando estamos na horta, faço muitas vezes brincadeiras orientadas, rodas, canções de roda”. A EI3 refere o jogo da apanhada e do lencinho e a EI1 o brincar às escondidas: “No outro dia estivemos a brincar às escondidas” e a nomeação de cores e contacto com a natureza.

Relativamente ao «Parecer sobre a atitude do agente educativo» a AAE3 refere ser sensível/empático. A EI2 considera promover o desenvolvimento da criança bem como a promoção de regras sociais.

2. Discussão dos resultados

Os resultados obtidos serão discutidos tendo em conta as questões de investigação apresentadas, a saber: (i) quais as características dos espaços exteriores frequentados por crianças com PEA nos jardins de infância em estudo? e (ii) qual o contributo do brincar no espaço exterior para o desenvolvimento de crianças com PEA, na opinião dos profissionais?

2.1. Características dos espaços exteriores frequentados por crianças com perturbação do espectro do autismo nos jardins de infância.

Verificamos que os espaços exteriores dos JI1 e JI2 são constituídos por dois espaços separados fisicamente nas instalações das IPSS. No JI1 os dois espaços são utilizados diariamente, enquanto no JI2 as EI e AAE referem o uso diário do espaço exterior designado – parque, sendo que o outro espaço é designado por horta. Como característica positiva destes espaços destaca-se o facto de em cada JI existir um espaço exterior com relva ou horta. Vários autores, entre eles Neto (2020), sublinham a importância de priorizar os espaços verdes em detrimento de brincadeiras em espaços exteriores sintéticos ou cimentados. Apesar da existência deste tipo de espaço verde, designado por horta, no JI2, este parece não ser utilizado com muita frequência, pelo menos durante o inverno, apenas quando o tempo permite. Em conversas informais com as EI percebemos que este espaço amplo, designado por horta parece ser mais utilizado nas estações do ano primavera e no verão.

Em relação ao espaço exterior do JI1, existem dois tipos de espaço, um com piso térreo e outro com piso tartan. Apesar destes espaços também serem separados fisicamente, são utilizados diariamente pelas crianças. Estes espaços exteriores reúnem melhores condições para as crianças com PEA brincarem, uma vez que verificamos a existência de materiais estruturados, e.g. baloiço, escorrega, legos grandes, bolas, triciclos, veículos, jogo da macaca (desenhado no chão), bem como materiais não estruturados (e.g., caixas de areia, troncos, tachos, tachinhos e, por fim, material semiestruturado e.g. casinha, brinquedos soltos, plataformas de ginástica, barreiras, tuneis e rampas). Perspetivamos, desta forma, que os dois espaços exteriores apresentam potencialidades distintas e que essas características podem de certa forma condicionar o brincar das crianças com PEA. Entende-se ser necessário procurar que estes contextos educativos sejam de maior qualidade, pois como afirmam Silva et. al. (2016), quanto mais rico for o espaço exterior mais oportunidades educativas pode oferecer às crianças, promovendo, assim, o seu desenvolvimento e a aprendizagem. No

entanto, não é suficiente existirem espaços de qualidade, é necessário ser criada uma organização adequada do tempo, de modo a permitir às crianças a possibilidade de brincar nestes contextos. Como afirma Neto (2020) “o brincar implica o uso do tempo e do espaço em diferentes formas de ação, ensinando a viver em vários contextos e interações” (p.16).

O espaço exterior do contexto do JI1 corresponde muito bem ao que se espera de uma organização rica e diversificada, uma vez que parecem existir: oportunidades de ação, conforto, proximidade, risco, socialização, movimento e exploração do meio. Assim, parece-nos que neste espaço existem espaços interessantes para as crianças brincarem consoante os níveis de desenvolvimento e necessidades (Bento, 2020 ;Palma, 2008). A aparência global do espaço do JI1 parece permitir um ambiente acolhedor e estimulante, de modo a dar conforto e bem-estar às crianças e adultos, e a permitir-lhes explorar o espaço de forma prazerosa, o que se entende ser uma característica importante (cf. Neto, 2020; Pereira, 2002). Como menciona Bento (2020), é importante construir espaços apelativos e interessantes do ponto de vista lúdico, a fim de estimular aprendizagens espontâneas através da brincadeira livre. Pensamos que o espaço exterior do JI 1, assume algumas destas características.

Porém, o mesmo não acontece no espaço exterior JI2, o qual não parece corresponder às características e necessidades das crianças que o frequentam. Este espaço foi caracterizado abaixo dos valores considerados mínimos porque tem uma dimensão reduzida e falta de materiais não estruturados, existindo apenas pneus no espaço amplo considerado horta, inexistência de materiais semiestruturados, apenas verificamos a existência de materiais estruturados, como e.g. baloiço, escorrega, cavalinhos e uma bola que é usada no espaço designado horta. As profissionais de educação referiram a existência de legos, mas segundo as mesmas são disponibilizados na varanda da sala às crianças e não no espaço exterior/parque.

Este espaço exterior necessita de esforços importantes para se tornar rico e diversificado, assegurando apenas as condições mínimas de qualidade (Bento, 2020). Consideramos que este espaço não oferece a qualidade desejada para potenciar o desenvolvimento das crianças com PEA que o frequentam, nomeadamente ao nível do conforto, proximidade, risco, socialização, movimento e exploração do meio. Uma das áreas fracas identificadas refere-se às oportunidades de ação: o espaço exterior necessita de uma intervenção e melhoria da oferta educativa, no sentido de criar espaços mais cativantes e interessantes para as crianças brincarem consoante os níveis de desenvolvimento e as suas necessidades. Com efeito, faltam recursos naturais, diversidade de propostas para as crianças brincarem livremente.

A característica menos positiva do espaço exterior do JI2, situa-se ao nível da garantia do equilíbrio entre estruturas fixas, materiais soltos e elementos naturais, uma vez que só existem equipamentos fixos e o espaço é limitado considerando os grupos de crianças que o frequentavam. A este respeito, o espaço exterior do JI1 reúne melhores condições, uma vez que o espaço tem estruturas fixas, materiais soltos e elementos naturais, as dimensões são maiores e o mesmo é utilizado apenas por dois grupos.

Durante as observações verificamos que apenas duas das 10 participantes (EI1JI1 e AAE1JI1), utilizam roupas e galochas adequadas para as crianças usarem em dias de frio e chuva. Pensamos que seria necessário as restantes EI criarem condições para que também em dias menos solarengos as crianças tenham oportunidade de brincar nos espaços exteriores, pois é importante para o seu bem-estar, como referido por Bento (2020). Concordamos com Silva et al. (2016) quando referem que o recurso a esta estratégia pode alargar as experiências das crianças na forma como exploram o espaço.

Para atender às necessidades das crianças com PEA, consideramos que é necessário no JI2 criar ambientes estruturados e organizados de forma clara, com diferentes zonas/áreas como exemplo: zonas sensoriais, áreas de tranquilidade, áreas espaçosas, áreas que promovam a interação social e áreas seguras (identificadas e vedadas) uma vez que a maior parte destas áreas foram identificadas no JI1.

2.2. Perceções sobre o contributo do brincar no espaço exterior para o desenvolvimento de crianças com perturbação do espectro do autismo.

Os dados recolhidos permitiram compreender que as profissionais de educação valorizam o brincar no espaço exterior, considerando que é para o bem-estar, o desenvolvimento, aprendizagem e a socialização da criança. Com efeito, a perceção das entrevistadas é corroborada por vários autores. Formosinho (2018) e Silva et al. (2016) caracterizam o espaço exterior como um espaço pedagógico de socialização. Para Pereira (2002) o espaço exterior pode desempenhar inúmeras funções, pelo que Silva et al. (2016) acrescenta que isto só se deve devido às suas potencialidades educativas.

As entrevistadas destacam que o brincar livre, o correr, bem como o contato com ar puro e o estímulo à exploração da natureza, promovem o bem-estar das crianças com PEA. Este ponto de vista vai ao encontro da opinião de Formosinho (2018) que refere que os espaços exteriores são vistos como estímulos para as crianças. Silva, et al. (2016) também refere que permitem a “exploração de diversos materiais naturais”

(p.27). As EI e AAE consideram ainda que o espaço exterior possibilita o exercício físico e promove a melhoria da autorregulação do comportamento. Assim, na percepção das entrevistadas o brincar no espaço exterior parece constituir um incentivo ao desenvolvimento de competências sociais, incrementa as oportunidades de aprendizagem, impulsiona o desenvolvimento geral das crianças: a nível cognitivo, motor, social. Pereira (2002) também menciona que no recreio/espaço exterior a criança pode brincar livremente, desenvolver aprendizagens a nível psicomotor, social e afetivo.

As entrevistadas assinalaram ainda como vantagem a possibilidade de as crianças desenvolverem a motricidade e a comunicação indo ao encontro do que é referido por Oliveira (2000), quando refere que brincar permite desenvolver competências essenciais.

Em relação às vantagens relativas à interação social as EI e as AAE referem que brincar no espaço exterior constitui um incentivo ao contato/interação social e um estímulo à interação social e à inclusão social, pois promove o estímulo à descoberta de si e dos outros. Como mencionado por Simões e colegas (2021) o brincar “contribui para o desenvolvimento integral do ser humano e assume um papel fundamental na infância” (p.41).

As profissionais destacam igualmente que é importante brincar no espaço exterior porque as crianças não podem permanecer todo o tempo dentro do espaço fechado, e o espaço exterior também cria mais oportunidades de aprendizagem. Estes resultados coincidem com o que é defendido por Neto (2020) quando destaca que os benefícios do brincar “são muito significativos em termos de capacidade adaptativa (motora, cognitiva, emocional e social), cultura de sobrevivência, conforto com a adversidade, regulação emocional, autoconfiança, relação social e de ganhos significativos de competências motoras, cognitivas e sociais” (p.39).

2.3. Perceções das EI e das AAE sobre as características das brincadeiras realizadas pelas crianças com PEA no espaço exterior.

Relativamente à opinião das EI e AAE referente à tipologia da brincadeira social, estas profissionais referem que se caracteriza por brincar solitário, brincar paralelo e brincar em grupo. As crianças desenvolvem este tipo de brincar consoante o nível diagnosticado, uma vez que foi referido pelas EI e AAE que quando o nível é maior (nível 2 – exigindo apoio substancial, como referido no DSM-5), a criança com PEA isola-se mais e brinca sozinha, esta afirmação vai ao encontro do estudo de Vieira (2018) onde refere que as crianças com PEA demonstram mais dificuldades em desenvolver brincadeiras ao nível da interação e socialização – brincar social – com o outro, com

maior frequência de comportamentos de brincar solitário – brincam a nível individual – relativamente às crianças com DT, seguindo as entrevistadas as crianças que apresentam estas características, simplesmente correm pelo espaço exterior. Vários estudos (e.g. Vieira, 2018; Ferreira, 2019) também concluíram que as crianças com PEA apresentam comportamentos de brincadeira distintos das crianças com DT, salientando Ferreira (2019) que as crianças com PEA necessitam de um maior apoio por parte do profissional de educação para tirarem partido das virtualidades do ato de brincar.

No entanto, segundo as profissionais o brincar das crianças com PEA tem evoluído, uma vez que inicialmente se isolavam mais e agora já brincam em paralelo e participam em brincadeiras de grupo. Com efeito, o papel do adulto nesta evolução pode ser muito importante. Corroborando estes resultados, Adriano (2020) observou que as crianças na presença da educadora envolvem-se mais em atividades de grupo.

Segundo o relato das educadoras do JI2 as crianças com PEA apresentam comportamentos agressivos com os adultos e com os pares, sendo por vezes complicado gerir estas situações o que leva à perturbação do funcionamento do grupo. A criança com PEA rejeita as propostas do adulto, tem dificuldade em brincar com os outros, dificuldade em negociar e brincar de forma estruturada, principalmente quando é contrariado. Apesar das crianças com PEA manifestarem estes comportamentos é referido que os colegas manifestam proteção. Entendemos ser esta perceção relevante na medida em que pode ser promotor da inclusão da criança com PEA, como preconizado no Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho e o definido no objetivo 4 da agenda para 2030, ou seja, que todos tenham a mesma oportunidade de aprender, participar e construir conhecimentos ao longo da sua vida.

Referente ao comportamento das crianças com PEA foi ainda mencionado dificuldade da criança em comunicar, o que se encontra na literatura. Por exemplo, Antunes et al. (2021), referem que as crianças com PEA têm dificuldade em comunicar e brincar com o outro, como se não precisassem ou não desejassem a ajuda do adulto, assim como dificuldade em lidar com o imprevisto. Ora, Neto (2020), menciona que “Brincar é adaptar-se a situações incertas, é treinar para o inesperado e imprevisível, é a vivência do instante, através de ações diversas na utilização do corpo em espaços físicos e na relação com os outros” (p.37).

Relativamente aos materiais / brinquedos preferidos pelas crianças com PEA no JI1 parecem ter mais oportunidades de ação comparativamente com as que frequentam o JI2, pois apenas têm um parque reduzido com equipamentos fixos (e.g. comboio, escorrega, cavalinhos). Segundo as entrevistadas as crianças com PEA exploram o espaço através da corrida sem objetivo aparente, gostam de brincar no comboio e no escorrega e quando utilizam o espaço exterior designado de horta brincam com

elementos da natureza e bolas. Por sua vez, no J11 as crianças têm mais oportunidades de ação, uma vez que existem disponíveis materiais estruturados, materiais não estruturados e materiais semiestruturados disponíveis para as crianças com PEA brincarem. Neste caso, as brincadeiras preferidas passam por brincar também com elementos da natureza, carros, tachos, equipamento ondulado, escorrega, bola, casinha e legos que estão disponíveis diariamente às crianças nos 2 espaços exteriores que frequentam. As crianças com PEA apresentam brincadeiras de curta duração.

As EI e as AAE partilharam a sua apreciação positiva/favorável sobre o brincar das crianças com PEA e foi referido que as crianças demonstram apreço por brincar no espaço exterior, participam nas brincadeiras que são semelhantes com o brincar dos pares. Também no estudo de Vieira (2018) as crianças com PEA utilizaram brinquedos idênticos aos pares, mas com frequência e propósitos distintos.

De acordo com as profissionais entrevistadas as crianças com PEA, gostam de correr, saltar, para gastarem as energias, o que faz com que depois em relação às outras atividades se concentrem mais. Tanto as EI como as AAE apontam ser a comunicação uma das dificuldades das crianças com PEA, e a consequente dificuldade em se socializar. Estas afirmações são coerentes com o que é definido no DSM 5 (2013) sobre as características das crianças com PEA. Porém, algumas crianças com PEA brincam sozinhas, o que nos leva a concordar com Constantino (2023) ao afirmar que “os recreios, por vezes, são um espaço segregador” (p.29).

As EI e as AAE manifestaram a opinião de que é importante a criança com PEA brincar com os colegas, mas que o brincar das crianças depende dos seus interesses e características. Estas afirmações são coincidentes com a proposta de Antunes et al. (2021), quando referem as características das crianças com PEA das quais destacamos: (i) dificuldades na interação social; (ii) dificuldades na comunicação verbal e não verbal; (iii) dificuldades em criar empatia; (iv) gestos, sons ou atividades repetitivas; (v) fixação por determinados temas, jogos ou objetos; Rigidez cognitiva; (vi) hipersensibilidade aos estímulos sensoriais, (sons, cheiros, luz ou texturas); e (vii) desajeitamento motor.

2.4. Perceções sobre a intervenção dos agentes educativos com crianças com PEA no espaço exterior.

Relativamente à natureza da intervenção das EI e das AAE com a criança com PEA é referido o recurso à diferenciação pedagógica, uma vez que promovem uma intervenção individualizada. Estas práticas coincidem, de alguma forma, com a opinião de Bento, (2020) que refere que o educador assume um papel de organizador,

observador, mediador/promotor de aprendizagens nos diferentes contextos de forma diferenciada.

As EI e as AAE destacam a promoção da interação com os pares e ainda o incentivo ao brincar e interação. Foi igualmente referido que dão à criança com PEA a permissão de exploração livre do espaço. Apesar de participarem nas brincadeiras das crianças e dinamizarem jogos (e.g. jogo da apanhada, jogo das escondidas, jogo do lencinho, canções de roda) referem que mantém uma postura de vigilância e supervisão, dando apoio na resolução de conflitos, na regulação do comportamento, de modo a promover oportunidades de aprendizagem e incentivo para a criança com DT brincar com o colega com PEA. Monteiro (2020-2021) refere no seu estudo que “as profissionais entrevistadas consideram que cabe ao adulto potenciar o brincar participando de forma ativa no ato ora como parceiro ora como orientador” (p.52).

No nosso ponto de vista, considerando os dados recolhidos, concluímos que as práticas educativas do JI1 e JI2 são maioritariamente de vigilância, e existe pouca intervenção pedagógica nos espaços exteriores por parte dos profissionais entrevistados. Neste sentido teria sido importante o recurso à observação direta das práticas das EI e AAE de forma a constatar essas realidades, sendo considerada por nós uma das limitações deste estudo.

Quanto aos períodos do dia dedicados ao brincar no exterior a maioria das AAE e as EI do JI2 referem o período da tarde. Só a AAE1 refere que usam durante o período da manhã, mas este depende das atividades planeadas, porque há sempre atividades na sala, neste sentido partilhamos a opinião de Neto (2020) que refere “a escola não é só a sala de aula” (p.125). A EI1 acrescenta ainda que há dias específicos e que a utilização livre depende da vontade do adulto e das condições atmosféricas. É ainda destacado que o tempo de permanência no espaço exterior por parte das crianças com PEA é idêntico ao dos pares, sendo a sua frequência diária e variável, entre: 30 a 45 minutos.

No JI1 todas as entrevistadas referem que as crianças utilizam o espaço exterior no período da manhã cerca de 45 minutos e de tarde mais de 60 minutos.

Pelo exposto anteriormente, no JI2 consideramos que o espaço exterior é usado durante um curto espaço de tempo (até 30 minutos) depois da refeição (almoço), antes do período da sesta ou ao final do dia, após o lanche, durante a saída das crianças. Podemos inferir que a dimensão reduzida do espaço exterior poderá ser uma das explicações, uma vez que a utilização do espaço pelos 4 grupos ao mesmo tempo pode colocar em causa a segurança das crianças.

Destaca-se ainda o facto de as brincadeiras de risco parecem ser permitidas por algumas educadoras tanto do JI1 como do JI2, mas a maioria das EI do JI2 revela não concordar com práticas de risco para as crianças com PEA. No seu estudo Alves (2022-

2023) alerta para a reflexão dos profissionais sobre o risco de não permitirem que as crianças corram riscos, uma vez que se depreende que o envolvimento das crianças com o risco tem um papel essencial no seu desenvolvimento e aprendizagens, destaca assim o papel do adulto e a qualidade do espaço como determinantes para condicionar ou promover esse envolvimento.

As profissionais de educação revelaram ainda as dificuldades sentidas, destacando a falta de formação/prática com crianças com PEA, o que se reflete na dificuldade e capacidade para responder a todas as crianças com NE, devido ao elevado número de crianças com NE por sala.

Em suma, relativamente à perspetiva das EI e AAE sobre o contributo do espaço exterior para o desenvolvimento de crianças com PEA, verificamos que tanto as EI como as AAE valorizam o espaço exterior. No entanto, verificamos que no JI1 existem mais oportunidades para as crianças brincarem livremente e explorarem diferentes recursos bem como o próprio espaço. Em ambos os contextos analisados, aparenta ser importante dar mais tempo à criança para brincar, uma vez que segundo as opiniões dos profissionais e análise da rotina diária que estas priorizam as atividades orientadas durante a manhã e dedicam pouco tempo ao espaço exterior, principalmente quando as condições atmosféricas não são as mais favoráveis.

Entendemos ser relevante os profissionais refletirem sobre o tempo que é dado à criança para brincar, sobretudo no espaço exterior. Como referimos anteriormente parece haver alguma preferência pelas atividades orientadas e não tanto ao brincar livre no espaço exterior, que vai ao encontro do que Bento (2020) expõe nos resultados do seu estudo, ou seja, cada vez mais os momentos de brincadeira e exploração livre ao ar livre são substituídos por outras vivências mais orientadas pelo adulto (Pereira, 2011).

Consideramos que estas práticas não se identificam com a opinião de Neto (2020) quando alerta para a urgência de deixar cada criança ser criança ao proporcionar-lhes tempo suficiente para brincarem, como afirma Bento (2020) Portugal é um dos países em que se certifica existir um reduzido aproveitamento dos espaços exteriores no que concerne ao seu potencial educativo. Almeida (2023) reforça a ideia que é importante que as crianças possam escolher o que fazer, onde fazer e como fazer, para que isto aconteça é necessário envolvê-las e dar-lhes voz de modo a permitir que estes espaços correspondem “aos interesses e necessidades de cada criança” (Bento, 2020, p.13).

Com base nos diferentes resultados, sobretudo no caso das crianças com PEA nível 2 (exigindo apoio substancial), parece não ser suficiente os espaços exteriores reunirem condições de qualidade, é necessário o envolvimento do adulto na brincadeira, de modo a ajudar as crianças com PEA com estas características a brincar e a interagir com os pares, bem como a explorar os materiais, equipamentos e brinquedos disponíveis.

Neste sentido, Bento (2020) salienta que para que exista efetivamente ambientes de qualidade os profissionais de educação devem observar atentamente o brincar das crianças com PEA e conhecer as necessidades das crianças.

Os resultados do estudo e a revisão da literatura sugere-nos que as práticas facilitadoras/restritivas, o envolvimento ativo/vigilante dos profissionais e o nível da condição da criança com PEA, podem afetar o brincar das crianças com PEA, no espaço exterior.

Pelo exposto e segundo Ferreira (2018), é essencial que

se compreenda a importância do brincar, que se aceite o seu papel no desenvolvimento da criança, que se promova a sua concretização na organização dos espaços e materiais e, que se organizem currículos por forma a destinar-se mais tempo à brincadeira livre entre todas as crianças e os adultos (p.69).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo apresentam-se as considerações finais deste estudo que procuram dar resposta às questões de investigação e dos objetivos delineados. No final identificamos algumas limitações do estudo e lançam-se desafios para investigações futuras.

O tema deste estudo é o lugar do brincar no espaço exterior na vida de crianças em idade pré-escolar com perturbação do espetro do autismo.

De acordo com Neto (2020) “o brincar não é só um direito, é uma necessidade. Brincar não deve ser uma imposição, mas uma descoberta” (p.18). No estudo de Ferreira e Tomás (2020), os resultados obtidos “chamam a atenção para a necessidade e importância de valorizar o brincar na EI, por todas as potencialidades que aporta às crianças, como um direito seu, e de tal conhecimento ser imperioso, desde logo na formação inicial” (p.22).

Os educadores de infância e as auxiliares de ação educativa têm um papel decisivo ao implementarem este direito nas suas práticas, dando voz às crianças e às famílias com quem trabalham, ajudando-as a olhar para o brincar como um direito que não pode ser negligenciado, refletindo assim sobre a articulação entre o brincar e o aprender na infância, mas principalmente, como uma necessidade básica que necessita de ser satisfeita diariamente como todas as outras de modo a que a criança possa crescer de forma saudável. Para as crianças com PEA o brincar poderá ser uma ferramenta valiosa no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que as crianças com PEA têm as suas características particulares e precisam de muitos estímulos e atenção. No seu estudo Ferreira (2018) alerta para o facto das crianças necessitarem muitas vezes do apoio do adulto para usufruírem das potencialidades do brincar.

Para que o brincar seja efetivamente promovido no jardim de infância é necessário dar-lhes tempo e espaço para o brincar livre. É preciso mudar e dar voz às crianças, deixá-las participar na gestão e organização do tempo que lhe é atribuído. Como podemos verificar o DL n.º 55, de 6 de julho de 2018, permite “às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos” (p.2928) no sentido de promover aprendizagens de qualidade para todos os alunos desenvolvendo as competências preconizadas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PA), de modo que as IPSS sejam verdadeiramente inclusivas. O PA num dos seus princípios, à inclusão, enuncia que “todos os alunos têm direito ao acesso à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos” (p.13). Neste sentido, acreditamos que cabe às IPSS organizarem os recursos humanos e materiais de modo a fazerem cumprir o direito das crianças a brincar livremente, uma vez que isto só é possível se as *affordances* dos espaços exteriores permitirem às crianças com PEA usufruírem dos mesmos,

integrando-os nas suas brincadeiras através dos materiais/equipamentos neles existentes, sem qualquer tipo de orientação e intervenção do adulto.

Face aos resultados obtidos podemos afirmar que os dois espaços exteriores apresentam affordances distintas. Consideramos que há preocupação de algumas educadoras de infância e auxiliares de ação educativa com a segurança das crianças com PEA neste espaço.

Na opinião das EI e AAE o brincar no espaço exterior promove o desenvolvimento e aprendizagem da criança, no entanto verificamos que estas profissionais dedicam pouco tempo ao brincar no espaço exterior, na sua rotina diária. No que respeita ao brincar de crianças com PEA, as profissionais de educação consideram que o brincar das crianças com perturbação do espectro do autismo, depende da diversidade de características, das necessidades individuais e dos interesses de cada criança, a maioria desenvolve brincadeiras como as crianças com desenvolvimento típico, mas há crianças que apresentam mais necessidade de correr no espaço exterior e preferem brincar sozinhas. O presente estudo indica que os agentes de educação estão sensíveis à importância do brincar e à proteção dos direitos da criança.

Por fim, especulamos que a presente investigação exploratória dá um pequenino contributo para conhecermos as características dos espaços exteriores frequentados por crianças com PEA nos jardins de infância em estudo e conhecermos o contributo do brincar no espaço exterior para o desenvolvimento de crianças com PEA, na opinião dos EI e AAE.

Com a realização desta investigação foi possível verificar que é necessário criar caminhos que procurem compreender as crianças com PEA, de modo a promover a sua educação inclusiva nos JI, com a garantia do respeito pelos seus direitos. É preciso mais do que simplesmente aceitar uma criança com PEA no JI é necessário lutar pelos seus direitos, pelo seu desenvolvimento e pela garantia de que ela progrida, à sua maneira. Neste sentido, o brincar é um direito e uma das suas necessidades, independentemente das suas características, torna-se assim pertinente analisar o tempo que as crianças permanecem no espaço exterior/diariamente, principalmente nos dias em que as condições atmosféricas são mais desagradáveis.

Limitações do estudo e futuras investigações

A maior limitação deste prende-se com o facto de não terem sido realizadas observações das crianças a brincar nos espaços exteriores dos jardins de infância que frequentam. Por essa razão, não temos como relacionar as perspetivas das educadoras com as práticas efetivas ou de efetivamente compreender o brincar (mesmo tratando-

se estudo caso) de crianças com PEA. As observações das brincadeiras nos espaços exteriores caracterizados, iriam permitir compreender as mais valias, obstáculos e especificidades desses mesmos espaços, bem como caracterizar detalhadamente o brincar de um grupo de crianças com PEA.

A segunda grande limitação do estudo é termos usado escala para avaliar a qualidade dos espaços pensada para crianças com desenvolvimento típico, assim não sabemos se os espaços analisados são adequados ou não para atividade lúdica de crianças com PEA. Deste modo, não podemos compreender se a preocupação de algumas educadoras de infância e auxiliares de ação educativa com a segurança é ajustada às características das crianças com PEA. Igualmente, é difícil relacionar os dados de opinião com os dados de observação na medida que entrevistámos as profissionais de educação sobre o brincar de crianças com PEA e avaliamos os espaços exteriores do jardim de infância com uma escala que não é específica para a problemática da PEA.

Ainda como limitações da investigação aponta-se o facto de não termos uma amostra representativa, pelo facto deste estudo ter incidido apenas em dois estudos de caso, numa realidade própria num contexto específico, que concretizam objetivos meramente exploratórios. O número de participantes (5 educadores de infância e 5 auxiliares de ação educativa) é diminuto o que impede retirar conclusões e fazer a generalização dos resultados obtidos. Assim, talvez teria sido importante explorar outros pontos de vista, como a opinião dos diretores das instituições, das famílias ou das próprias crianças que deviam ter tido voz neste estudo.

Apesar das limitações deste trabalho, acreditamos que foi importante recorrer-se a diferentes técnicas de recolha de dados: (i) observação; (ii) questionários, aplicados às EI; (iii) entrevistas semiestruturadas realizadas aos EI e AAE, porque estas asseguraram uma maior consistência aos resultados obtidos. Bem como, foi interessante e importante averiguar as representações de um grupo de educadoras de infância e auxiliares de ação educativa sobre o lugar do brincar no espaço exterior por crianças com perturbação do espectro do autismo, na expectativa de abrir a porta a novas investigações.

Tal como nos fala Coutinho (2022), o facto de um estudo poder dar origem a novas pesquisas significa que houve/há uma transferibilidade de conhecimentos para quem consulta o presente estudo, sendo que se 'abre' um mundo de oportunidades e hipóteses para que o conhecimento científico continue a prolongar-se, em constante metamorfose. Sendo assim, ao terminar esta investigação compreendo que este estudo, poderá dar origem a novos estudos.

Existindo evidências que as crianças brincam cada vez menos em prol das atividades planejadas, considera-se importante realizar alguns estudos para compreender quanto tempo as crianças têm efetivamente para brincar, uma vez que também se compreende nas entrevistas efetuadas que é dado pouco tempo às crianças com PEA para brincar no espaço exterior. Sarmiento e Silva (2017) destacam que

dá-se conta que as crianças, sobretudo no jardim de infância, não dispõem de tempo para a brincadeira livre e que o seu tempo está ocupado com atividades pedagógicas e é controlado e condicionado por decisões dos adultos, negando à criança o seu direito de participante ativo na gestão do tempo (p.56).

Posto isto, seria interessante dar voz às famílias e às crianças com perturbação do espectro do autismo no sentido de compreender o que pensam sobre o brincar no espaço exterior e como gostariam que este espaço estivesse organizado e equipado. Segundo Neto (2020)

as crianças não votam, não têm partidos políticos nem sindicatos e são ouvidas com pouca frequência sobre as suas ambições, interesses, sonhos e motivações. Há um longo trabalho a fazer para libertar as crianças, para a vivência de uma infância plena, livre, democrática e participativa, de acordo com os direitos ao brincar (p.57).

Por outro lado, a realização de um estudo mais aprofundado com observações do brincar das crianças que relacione o nível (I, II, III) da PEA das crianças com as interações que são estabelecidas nos espaços exteriores dos contextos educativos, sobretudo com amostras maiores e com mais jardins de infância para se poder tirar conclusões, podia ajudar a documentar as brincadeiras das crianças com PEA de acordo com a sua funcionalidade, comunicação verbal e integração social.

REFERÊNCIAS

| | ' | | ' |

- Adriano, T. (2019). *O impacto da presença dos educadores de infância no brincar de crianças com desenvolvimento atípico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/12781>
- Almeida, T. (2018). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(2),1-15.
- Alves, A. (2023). *O risco de (não) correr riscos, Envolvimento das crianças com o risco no espaço exterior: Conceções e práticas numa sala de Jardim de Infância* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/16185>
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação* (1.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://id.bnportugal.gov.pt/bib/bibnacional/1875585>
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra. <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- American Psychiatric Association [APA]. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5th ed.). American Psychiatric Publishing Inc, Washington DC. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Antunes, N. & equipa técnica do PIN. (2021). *Sentidos: O grande livro das perturbações do desenvolvimento e comportamento do autismo à hiperatividade, da audição à Internet à dislexia* (5.ª ed.). Lua de papel.
- Ascensão, J. (2018). Preocupações das famílias e envolvimento na vida escola. In: T. Vasconcelos, P. Cunha, M. d. Folque, A. T. Brito, & J. Ascensão, *Educação de infância: o que temos e o que queremos?*, pp. 36-39. EDULOG - Fundação Belmiro de Azevedo.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Edições Setenta.
- Bento, G. (2020). *Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância: GO–Exterior*. UA Editora. <https://doi.org/10.34624/822q-w564>

- Boavida, J., Carvalho, L. & Espe-Sherwindt, M. (2009). *Early childhood intervention in Portugal: interplay of family centered, community based and interdisciplinary factors*.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs*. National Association for the Education of Young Children.
- Brodin, J. (2005). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care*. 175 (7-8), 635-646.
- Constantino, M. (2023). *O olhar e o papel das crianças no processo de inclusão escolar* [Dissertação de mestrado não publicada]. Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.21/16560>
- Cordeiro, M. (2009). *Educar com amor*. A Esfera dos Livros.
- Coutinho, M. (2022). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e Prática* (5.ª ed.). Almedina.
- Ferreira, S. (2019). *As repercussões da participação do adulto no brincar de crianças com desenvolvimento típico e atípico* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/11016>
- Ferreira, T. (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)* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/9684>
- Formosinho, J. (2018). Prefácio. In J. Oliveira-Formosinho & S. B. Araújo (Orgs.), *Modelos pedagógicos para educação em creche* (pp. 7-28). Porto: Porto Editora.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF] (2004). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. http://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf.

- Gil, L. (2015). *Autismo de alto desempenho*. Autêntica.
- González, S. (2021). *Characterization of the child-friendliness of early childhood education environments in Argentina and Spain* [Dissertação de mestrado, Erasmus Mundus Joint Master]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.
- Hewitt, S. (2006). *Compreender o Autismo: Estratégias para alunos com autismo nas escolas regulares*. Porto Editora.
- Instituição de Apoio à Criança [IAC]. (2021). *Guia crescer com direitos: Ações pedagógicas na escola*. Edições Sílabo.
- LeMasters, A. & Vandermaas-Peeler, M. (2021). Exploring outdoor play: a mixed-methods study of the quality of preschool play environments and teacher perceptions of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 23(3), 1-13. <https://doi.org/10.1080/14729679.2021.1925564>
- Lima, C. (2012). *As perturbações do espectro do autismo: Manual prático de intervenção*. Lidel.
- Lima, C. (2015). *Perturbações do Neurodesenvolvimento: Manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção*. Lidel – Edições.
- Lino, D., Hortas, M. J., Nunes, C., Rocha, C., Vieira, N., Sá, K., & Fuertes, M. (2020). PlayTrain-O brincar e o jogo na formação e prática dos educadores de infância. In *Conferencia Internacional de Investigación en Educación: Retos, tendencias y compromisos* (pp. 867-873).
- Lopes da Silva, I. (2012). Problemas e dilemas da avaliação em educação de infância (pp. 151- 170). In M. Cardona & C. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na Educação de Infância*. Psicosoma.
- Macedo, B. (1999). Nota Prévia. In Conselho Nacional de Educação (Ed.). *Uma Educação Inclusiva a partir da escola que temos* (pp. 07-09). Ministério da Educação.
- Monteiro (2021). *Representações dos profissionais de educação sobre o seu papel no brincar em crianças com desenvolvimento atípico* [Dissertação de mestrado,

Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/14441>

Neto, C. (2000). *O jogo e o tempo livre nas rotinas de vida quotidiana das crianças*. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Neto, C. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed.). *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp. 10-22). Edições FMH.

Neto, C. (2020). *Libertem as crianças: A urgência de brincar e ser ativo*. Contraponto Editores.

Nunes, C. (2001). *Aprendizagem Ativa-Guia para Educadores*. Ministério da Educação.

Oliveira, V. (2000). *O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Vozes.

Organização Das Nações Unidas Para a Educação, A Ciência e a Cultura [Unesco]. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*.

Palma, M. (2008). *O desenvolvimento de habilidades motoras e o engajamento de crianças pré-escolares em diferentes contextos de jogo* [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/9045>

Pereira, B., Neto, C., Smith, P. (1997). *Os espaços de recreios e a prevenção do "Bullying" na escola*. In Neto, C. (Ed), *Jogo & Desenvolvimento da criança* (pp. 238-257). Edição Faculdade de Motricidade Humana.

Pereira, A. (2002). *Educação para as Ciências*. Universidade Aberta.

Pereira, B. (2011). *A percepção da criança diferente pelos seus pares em contexto escolar* [Trabalho de projeto - relatório de estágio, Instituto Politécnico de Coimbra - Escola Superior de Educação]. Repositório do Instituto Politécnico de Coimbra. <http://hdl.handle.net/10400.26/12894>

Pereira, F. (2018). Educação Inclusiva que desafios para a escola de hoje?. *Revista Diversidades* 53, 6-8. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/boletim/filomena_pereira_artigo_jl-educacao_inclusiva_um_imperativo_etico.pdf

- Piaget, J. (1962). As fases do desenvolvimento intelectual da criança. *Boletim Menninger Clínica*, 26(3), 120-128.
- Piaget, J. (1964). Cognitive development in children: Piaget – Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2(3), 176-186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Piaget, J. (1999). *A linguagem e o pensamento da criança*. Martins Fontes.
- Pinto, J., & Santos, L. (2012). Avaliar para aprender nos primeiros anos. In M. J. Cardona & C. M. Guimarães (Orgs.), *Avaliação na educação de infância* (pp. 334-352). Psicossoma.
- Reis, S. (2012). *Inclusão escolar: um olhar sobre os relacionamentos em sala de aula das crianças com paralisia cerebral*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora. Departamento de Psicologia]. Repositório da Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/14915>
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1,7-13.
- Rodrigues, D. (Org.) (2006). Educação inclusiva. *Estamos a fazer progressos?*. FMH edições.
- Rogers, S., Dawson, G. & Vismara, L. (2022). *Autismo: Compreender e agir em família*. Líder Saúde e Bem-Estar.
- Sandseter, E., Storli, R. & Sando, O. (2022). The dynamic relationship between outdoor environments and children's play, *Education*, 50(1), 97-110. <https://doi.org/10.1080/03004279.2020.1833063>
- Siegel, B. (2008). *O mundo da criança com autismo – Compreender e tratar perturbações do espectro do autismo*. Porto Editora.
- Silva, I. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação, Direção Geral da Educação (DGE). https://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf

- Simões, A., Velez, L., Duarte, P., & Valente, S. (2021). *Guia crescer com direitos*. Edições Sílabo.
- Sim-Sim, I. (2005). A investigação ao serviço de uma educação de qualidade. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, VI (1) 13-21. Escola Superior de Educação de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/611>
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Fundação Galoustre Gulbenkian.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais – Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)
- UNICEF. (1989/2019). *A Convenção sobre os Direitos da Criança* adotada pela Assembleia Geral nas Nações. https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a-o-dos-direitos-da-crianca.pdf
- Vieira, M. (2018). *O brincar de crianças em idade pré-escolar com perturbação de espectro do autismo* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora. Departamento de Psicologia]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/9529>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher of higher mental processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1981). The Genesis of Higher Mental Functions. In J. V. Wertsch. *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 144-188).
- Vygotsky, L. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

LEGISLAÇÃO

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, n.º 129/2018 – 1.ª Série. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

Lei-Quadro n.º 5/97, de 10 de fevereiro. *Diário da República* n.º 34/1997, série I-A.
<https://files.diariodarepublica.pt/1s/1997/02/034a00/06700673.pdf>

PÁGINAS WEB CONSULTADAS

Almeida, T. (2023). Blog sobre educação “Primeirosanos.pt”. <https://primeirosanos.iscte-iul.pt>

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU.
<https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>

4 Projetos de inclusão no recesso. Educação Inclusiva. Iguais na diversidade. ITE – Instituto Superior de Formação e Recursos em Rede para Professores.
www.todoinclusao.com Recesso

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A

Formulário de consentimento informado
para as instituições JI1 e JI2

| | ' ' | | ' ' |

Data: 17/02/2023

Assunto: Investigação a realizar por Carla Andrade no âmbito do Mestrado em Educação Especial

Informa-se que Carla Andrade, mestranda n.º 2021607, se propõe realizar um estudo relacionado com *O Lugar do brincar no espaço exterior na vida de crianças em idade pré-escolar com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)*. 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) caracterizar os espaços exteriores frequentados por crianças com PEA; (ii) compreender a dinâmica existente entre as características desse espaço exterior e as brincadeiras desenvolvidas por crianças com PEA; (iii) caracterizar o contributo do espaço exterior para o desenvolvimento social e motor de crianças com PEA; e (iv) Conhecer as opiniões e as atitudes de educadores de infância e de auxiliares de ação educativa sobre o lugar do brincar no espaço exterior por crianças com PEA.

Prevê-se que a investigação se inicie em fevereiro 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) entrevistas semiestruturadas aplicadas a educadores de infância e a auxiliares de ação educativa envolvidos na educação das crianças com PEA; e (ii) observação do espaço exterior do contexto socioeducativo e do seu funcionamento.

O estudo é da responsabilidade da sua autora (Carla Andrade) que deverá garantir a confidencialidade e o anonimato de todos os dados recolhidos bem como assegurar os direitos da livre e consentida participação aos participantes.

A realização do estudo tem a orientação das professoras Clarisse Nunes e Marina Fuertes da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Com os melhores cumprimentos,

As professoras orientadoras do estudo

(Clarisse Nunes e Marina Fuertes)

ANEXO B
Formulário de consentimento livre
informado para as EI

| ' ' | | ' ' |

Consentimento livre informado

Eu, _____
declaro ter sido informado(a) por Carla Jacinta Meireles de Andrade, a frequentar Curso de Mestrado em Educação Especial, ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, sobre os objetivos do presente estudo cujo tema incide sobre *o Lugar do brincar no espaço exterior na vida de crianças em idade pré-escolar com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)*. O estudo tem a orientação da professora Doutora Marina Fuertes e a coorientação da professora Doutora Clarisse Nunes da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A minha participação neste estudo envolve:

- I. a realização de uma entrevista semiestruturada sobre o tema: Brincar de crianças com PEA nos espaços exteriores do jardim de infância (JI).

Sim

Não

- II. a colaboração no preenchimento do Questionário denominado *Brincadeiras das crianças com PEA – Prática pedagógica de educadores de infância, adaptado de González (2021)*.

Sim

Não

Foi-me assegurada total confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos no âmbito desta investigação e que os mesmos serão utilizados exclusivamente neste estudo. Os resultados obtidos serão publicados numa dissertação de mestrado, mas será mantido o seu anonimato.

Tenho conhecimento que a minha participação é voluntária e que tenho direito de desistência.

Declaro que compreendi os objetivos e as condições da minha participação no estudo, e aceito livremente participar.

_____/_____/_____

(Assinatura do(a) educador(a) infância)

ANEXO C
Formulário de consentimento livre
informado para as AAE

| | ' ' | | ' ' |

Consentimento livre informado

Eu, _____

declaro ter sido informado(a) por Carla Jacinta Meireles de Andrade, a frequentar Curso de Mestrado em Educação Especial, ramo de Problemas de Cognição e Multideficiência, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, sobre os objetivos do presente estudo cujo tema incide sobre o *Lugar do brincar no espaço exterior na vida de crianças em idade pré-escolar com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)*. O estudo tem a orientação da professora Doutora Marina Fuertes e a coorientação da professora Doutora Clarisse Nunes da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A minha participação neste estudo envolve:

- I. a realização de uma entrevista semiestruturada sobre o tema: Brincar de crianças com PEA nos espaços exteriores do jardim de infância (JI).

Sim

Não

Foi-me assegurada total confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos no âmbito desta investigação e que os mesmos serão utilizados exclusivamente neste estudo. Os resultados obtidos serão publicados numa dissertação de mestrado, mas será mantido o seu anonimato.

Tenho conhecimento que a minha participação é voluntária e que tenho direito de desistência.

Declaro que compreendi os objetivos e as condições da minha participação no estudo, e aceito livremente participar.

_____/_____/_____

(Assinatura do(a) auxiliar de ação educativa)

ANEXO D
Questionário sociodemográfico
aplicado às EI

| | ' ' | | ' ' |

Questionário sociodemográfico

Tema: O lugar do brincar no espaço exterior na vida de crianças em idade pré-escolar com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Este questionário pretende recolher dados de caracterização sociodemográfica dos(as) educadores(as) de infância participantes no estudo.

Solicito a sua colaboração no preenchimento do questionário, destacando que garanto o seu anonimato e confidencialidade. As respostas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração.

1. Idade e género.

1.1. Idade:

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- +50

1.2. Género:

- Feminino
- Masculino
- Outros

2. Habilitação académica

Qual o seu nível de formação?

- 1.º Ciclo
- 2.º Ciclo
- 3.º Ciclo
- Ensino secundário
- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação (**Nota: Intervenção Precoce**)
- Mestrado (**Nota: Supervisão Pedagógica**)
- Doutoramento
- Outros:

3. Habilitação profissional

3.1. Identificação do curso: **Educadora de Infância**

3.2. Ano de conclusão do curso - **2012**

3.3. Anos de serviço: **15 anos**

3.4. Modelo pedagógico seguido na prática educativa

Sim Não

Se respondeu sim indique qual o modelo que segue:

Movimento Escola Moderna

4. Instituição onde trabalha atualmente.

4.1. Defina:

Pública

Particular

IPSS

4.2. Indique há quantos anos trabalha na instituição: **15 anos**

5. Faixa etária das crianças da sua sala:

3 anos 5 anos 4 e 5 anos

4 anos 3 e 4 anos 3, 4 e 5 anos

6. Número de crianças na sua sala: **22**

Bem haja pela sua participação!

ANEXO E
Questionário sociodemográfico
aplicado às AAE

| ' ' | | ' ' |

Questionário sociodemográfico

Tema: O lugar do brincar no espaço exterior na vida de crianças em idade pré-escolar com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Este questionário pretende recolher dados de caracterização sociodemográfica dos(as) auxiliares de ação educativa participantes no estudo.

Solicito a sua colaboração no preenchimento do questionário, destacando que garanto o seu anonimato e confidencialidade. As respostas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos.

Agradeço desde já a sua disponibilidade e colaboração.

1. Idade e género.

1.1. Idade:

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- +50

1.2. Género:

- Feminino
- Masculino
- Outros

2. Habilitação académica

Qual o seu nível de formação?

- 1.º Ciclo
- 2.º Ciclo
- 3.º Ciclo
- Ensino secundário
- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-graduação
- Mestrado
- Doutoramento
- Outros _____

3. Habilitação profissional

3.1. Anos de serviço: **20 anos**

4. Instituição onde trabalha atualmente.

4.1. Defina:

Pública

Particular

IPSS

4.2. Indique há quantos anos trabalha na instituição: **20 anos**

5. Faixa etária das crianças da sua sala:

3 anos

5 anos

4 e 5 anos

4 anos

3 e 4 anos

3, 4 e 5 anos

6. Número de crianças na sua sala: **21**

Bem haja pela sua participação!

ANEXO F
Guião da entrevista semiestruturada
às EI e AAE

| ' ' | | ' ' |

Guião de entrevista semiestruturada aos educadores de infância e auxiliares de ação educativa

Tema:

O lugar do brincar no espaço exterior na vida de crianças em idade pré-escolar com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Objetivo:

- I. Conhecer as opiniões e as atitudes de educadores de infância e de auxiliares de ação educativa sobre o lugar do brincar no espaço exterior por crianças com PEA;
- II. Compreender a dinâmica existente entre as características desse espaço exterior e as brincadeiras desenvolvidas por crianças com PEA, na perspetiva de educadores de infância e de auxiliares de ação educativa;
- III. Aferir a perspetiva dos educadores de infância e de auxiliares de ação educativa relativamente às características dos espaços exteriores frequentado por crianças com PEA;
- IV. Conhecer as perspetivas de educadores de infância e de auxiliares de ação educativa sobre o contributo do espaço exterior para a inclusão de crianças com PEA no jardim de infância e para promover oportunidades de aprendizagem para as crianças com PEA.

Blocos	Objetivos	Formulário de questões
I. Enquadramento da entrevista.	1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado. - Garantir a confidencialidade e o anonimato dos entrevistados.	a) Informar sobre o tema e os objetivos do estudo a realizar. b) Solicitar a colaboração, assegurando a confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos. c) Pedir autorização para gravar a entrevista.
II. Opinião de educadores de infância e auxiliares de ação educativa sobre o brincar de crianças	2. Conhecer as opiniões de educadores de infância e auxiliares de ação educativa sobre o brincar de crianças	a) Que importância atribui ao brincar na vida das crianças em geral e nas que têm PEA em particular? b) Pode descrever as brincadeiras em que as crianças com PEA se envolvem quando estão no espaço exterior?

<p>com PEA no espaço exterior.</p>	<p>com PEA no espaço exterior.</p>	<p>c) Como caracteriza o tipo de brincadeiras que habitualmente se envolvem? (Brincam mais de forma solitária, paralela ou em cooperativa?)</p> <p>d) Quais os brinquedos, materiais e equipamentos que são utilizados pelas crianças com PEA quando brincam no espaço exterior? E quais são os preferidos?</p> <p>e) Com quem é que as crianças com PEA normalmente brincam?</p> <p>f) Pode descrever como é que as crianças com PEA, interagem com os seus colegas quando estão a brincar no espaço exterior?</p>
<p>III. Atitudes de educadores de infância e auxiliares de ação educativa durante o tempo de brincadeira de crianças com PEA no espaço exterior.</p>	<p>3. Conhecer as atitudes de educadores de infância e auxiliares de ação educativa sobre o brincar de crianças com PEA no espaço exterior.</p>	<p>a) Qual o papel que costuma assumir quando está no espaço exterior com as crianças em geral e com as que têm PEA em particular? Pode dar alguns exemplos.</p> <p>b) Na rotina diária do seu JI quanto tempo dedica diariamente ao brincar no espaço exterior?</p> <p>c) Pode dizer, em média, quanto tempo as crianças com PEA permanecem a brincar no espaço exterior?</p> <p>d) Quando promove brincadeiras no espaço exterior quais são os objetivos que pretende desenvolver nas crianças com PEA? Dê exemplos.</p> <p>e) Pode descrever algumas estratégias que utiliza para promover o brincar das crianças com PEA, no espaço exterior?</p> <p>f) Quais são as que considera serem mais adequadas para as crianças com PEA? Porquê?</p>

IV. Caracterização dos espaços exteriores frequentados por crianças com PEA	4. Caracterizar os espaços exteriores frequentados por crianças com PEA.	<p>a) Como caracteriza o espaço exterior do JI frequentado por crianças em geral e com PEA em particular?</p> <p>b) Que tipo de materiais (estruturados e não estruturados), equipamentos e brinquedos se encontram disponíveis para as crianças brincarem no espaço exterior?</p> <p>c) Qual a sua opinião sobre a sua qualidade e quantidade?</p> <p>d) Na sua opinião quais as condições que o espaço exterior deve ter para que as crianças (com e sem PEA) possam brincar livremente?</p>
	5. Identificar as opções tomadas pelos educadores de infância e auxiliares de ação educativa na organização do espaço exterior.	a) Que aspetos são tidos em consideração na organização do espaço exterior do seu JI?
	6. Compreender o contributo do espaço exterior para o desenvolvimento das crianças com PEA e para a inclusão social.	<p>a) De acordo com a sua experiência qual considera ser o contributo do brincar no espaço exterior para o desenvolvimento das crianças com PEA?</p> <p>b) E para a sua inclusão social?</p>
V. Conclusão da entrevista.	<p>7. Conhecer as dúvidas existentes acerca da entrevista.</p> <p>- Concluir a entrevista e agradecer a sua colaboração.</p>	<p>a) Para terminar pergunto se deseja acrescentar alguma informação que possa não ter sido referida ao longo da entrevista?</p> <p>b) Informo que após a transcrição da entrevista, tem a possibilidade de rever a mesma e efetuar alguma alteração das informações.</p> <p>c) Agradeço a sua colaboração.</p>

ANEXO G

Grelha de observação do espaço exterior
do JII, frequentado por crianças com
PEA, (*) Adaptado de González (2021)

| ' ' | | ' ' |

Objetivo:

Caracterizar o espaço exterior de jardins de infância frequentado por crianças com Perturbação de Espectro do Autismo (PEA).

Atualização das <i>affordances</i> pelas crianças com PEA no contexto exterior do JI					
Existem superfícies que permitem a criança...	Não		Sim		
	Não há nenhum	Não há, mas as crianças fazem-no de qualquer maneira	Existem, mas não são utilizados / não são permitidos	Existem, mas são utilizados poucas vezes	Existem e, são utilizados com frequência Diária
correr					X
brincar com bolas					X
interagir com a natureza					X
saltar					X
jogar à macaca					X
andar de triciclo / trotinete ...					X
jogar jogos tradicionais					X

Existem materiais que permitem a criança ...	Não		Sim		
	Não há nenhum	Não há, mas as crianças fazem-no de qualquer maneira	Existem, mas não são utilizados / não são permitidos	Existem, mas são utilizados poucas vezes	Existem e, são utilizados com frequência Diária
fazer lançamentos					X (1)
construir estruturas (como uma tenda ou uma fortaleza)	X				
moldar	X (2)				
realizar tarefas da vida real					X
brincar com água	X(3)				
brincar com areia				X	
brincar com a lama	X				
brincar com equipamento digital	X				

(1) Bolas disponíveis diariamente. (2) Água não têm, brincam só com terra.

(3) Quando a educadora dá

Existem estruturas fixas que permitam...	Não		Sim		
	Não há nenhum	Não há, mas as crianças fazem-no de qualquer maneira	Existem, mas não são utilizados / não são permitidos	Existem, mas são utilizados poucas vezes	Existem e, são utilizados com frequência Diária
andar de baloiço					X
pendurar-se					X
trepar					X
saltar para baixo/sobre					X(4)
estar tranquila e em sossego					X
esconder-se					X(5)

(4) muros

(5) casinha

Existe a oportunidade de a criança...	Não		Sim		
	Não há nenhum	Não há, mas as crianças fazem-no de qualquer maneira	Existem, mas não são utilizados / não são permitidos	Existem, mas são utilizados poucas vezes	Existem e, são utilizados com frequência Diária
fazer barulho					X
partilhar as atividades dos adultos					X
interagir com os seus pares					X
ouvir música	X(6)				
dançar	X(7)				
observar a natureza					X

(6 e 7) Quando a educadora promove.

b. Tipos de materiais e brinquedos disponíveis no contexto exterior da instituição.

Puxar e empurrar brinquedos

Carrinhos de mão Carrinhos de compras

Carrinhos de boneca ou carrinho de bebé

Nenhuma das anteriores

Brinquedos para montar

Triciclos Brinquedos de pedal com 4 rodas

Bicicletas Cavalo de pau

Nenhuma das anteriores

Equipamento de ginásio e de ar livre

Estruturas para escaladas Baloços

Estruturas com túneis e escadas Balancés

Campo de jogos Nenhuma das anteriores

Equipamento desportivo

Bolas de diferentes formas e dimensões Papagaios de papel

Cordas para saltar à corda Discos voadores

Tapetes para brincar Nenhuma das anteriores

Brinquedos de construção

Blocos de construção (1) Blocos de madeira

Blocos de encaixe Nenhuma das anteriores

Bonecas

• Bonecos/as

Materiais de encenação

Equipamento para uma casa a fingir

Equipamento de cozinha e de lida da casa (2)

Equipamento médico Equipamento específico para bonecas

Nenhuma das anteriores

Brinquedos de transporte

Automóveis para brincar Camiões de grande escala para brincar

Carros de corda e de mola Comboios

Peças soltas

recursos naturais - tais como palha, lama e pinhas

materiais e ferramentas de construção reais - como tábuas, pregos, martelos

materiais de sucata - tais como pneus velhos

Objetos soltos (3)

(1) Legos grandes

(2) Tachos

(3) Pás de praia

ANEXO H

Grelha de observação do espaço exterior do JI2, frequentado por crianças com PEA, (*) Adaptado de González (2021)

| ' ' | | ' ' |

Objetivo:

Caracterizar o espaço exterior de jardins de infância frequentado por crianças com Perturbação de Espectro do Autismo (PEA).

Atualização das <i>affordances</i> pelas crianças com PEA no contexto exterior do JI					
Existem superfícies que permitem a criança...	Não		Sim		
	Não há nenhum	Não há, mas as crianças fazem-no de qualquer maneira	Existem, mas não são utilizados / não são permitidos	Existem, mas são utilizados poucas vezes	Existem e, são utilizados com frequência Diária
correr					X
brincar com bolas					X
interagir com a natureza					X
saltar					X
jogar à macaca					X
andar de triciclo					X
jogar jogos tradicionais					X

Existem materiais que permitem a criança ...	Não		Sim		
	Não há nenhum	Não há, mas as crianças fazem-no de qualquer maneira	Existem, mas não são utilizados / não são permitidos	Existem, mas são utilizados poucas vezes	Existem e, são utilizados com frequência Diária
fazer lançamentos	X *				
construir estruturas (como uma tenda ou uma fortaleza)	X				
moldar	X				
realizar tarefas da vida real	X				
brincar com água	X				
brincar com areia	X				
brincar com a lama	X				
brincar com equipamento digital	X				

*não há bolas disponíveis para as crianças brincarem.

Existem estruturas fixas que permitam...	Não		Sim		
	Não há nenhum	Não há, mas as crianças fazem-no de qualquer maneira	Existem, mas não são utilizados / não são permitidos	Existem, mas são utilizados poucas vezes	Existem e, são utilizados com frequência Diária
andar de baloiço					X
pendurar-se					X
trepar					X
saltar para baixo/sobre					X
estar tranquila e em sossego					X
esconder-se					X

Existe a oportunidade de a criança...	Não		Sim		
	Não há nenhum	Não há, mas as crianças fazem-no de qualquer maneira	Existem, mas não são utilizados / não são permitidos	Existem, mas são utilizados poucas vezes	Existem e, são utilizados com frequência Diária
fazer barulho					X
partilhar as atividades dos adultos				X	
interagir com os seus pares					X
ouvir música				X	
dançar				X	
observar a natureza				X	

b. Tipos de materiais e brinquedos disponíveis no contexto exterior da instituição.

Puxar e empurrar brinquedos

Carrinhos de mão Carrinhos de compras

Carrinhos de boneca ou carrinho de bebé

Nenhuma das anteriores

Brinquedos para montar

Triciclos Brinquedos de pedal com 4 rodas

Bicicletas Cavalo de pau

Nenhuma das anteriores

Equipamento de ginásio e de ar livre

Estruturas para escaladas Baloços

Estruturas com túneis e escadas* Balancés

Campo de jogos Nenhuma das anteriores

Equipamento desportivo

Bolas de diferentes formas e dimensões Papagaios de papel

- Cordas para saltar à corda Discos voadores
 Tapetes para brincar Nenhuma das anteriores

Brinquedos de construção

- Blocos de construção Blocos de madeira
 Blocos de encaixe Nenhuma das anteriores

Bonecas

- Bonecos/as

Materiais de encenação

- Equipamento para uma casa a fingir
 Equipamento de cozinha e de lida da casa
 Equipamento médico Equipamento específico para bonecas
 Nenhuma das anteriores

Brinquedos de transporte

- Automóveis para brincar Camiões de grande escala para brincar
 Carros de corda e de mola Comboios

Peças soltas

- recursos naturais - tais como palha, lama e pinhas
 materiais e ferramentas de construção reais - como tábuas, pregos, martelos
 materiais de sucata - tais como pneus velhos
 Objetos soltos
 Nenhuma das anteriores

*no escorrega.

ANEXO I

Questionários - Brincadeiras das
crianças com PEA - Prática pedagógica
de EI do JII

| | " | | " |

Identificação: JI 1	Data: 27/02/2023
Preenchido pela educadora de Infância: EI1 <u>x</u> - EI2 _____	

Com base nas suas práticas durante o tempo de brincadeira livre no espaço exterior, gostaríamos de saber como costuma agir com as crianças com PEA.

Assinale com um X a afirmação que melhor representa a sua prática quotidiana junto de crianças com PEA, considerando que: (1) discorda fortemente, (2) discorda, (3) não sei, (4) concorda, ou (5) concorda fortemente.

Itens em apreciação	Escala				
	Discordo fortemente	Discordo	Não sei - Neutro	Concordo	Concordo plenamente
Dou às crianças com PEA tempo livre suficiente para explorarem os materiais e fantasiarem.					x
Permito que as crianças com PEA sigam os seus interesses durante a brincadeira e regressem mais tarde a uma atividade planeada.				x	
Envolvo-me nas brincadeiras das crianças com PEA, se solicitado.					x
Deixo as crianças com PEA brincar e explorar os materiais desde que não tenham impacto negativo nas experiências das outras crianças.				x	
Retiro o tempo livre de brincadeira das crianças com PEA quando o seu comportamento com outras crianças não é adequado.	x				
Quando as crianças com PEA se envolvem em brincadeiras livres e explorações, podem experimentar tudo o que têm à disposição no espaço exterior.				x	

Itens em apreciação	Escala				
	Discordo fortemente	Discordo	Não sei - Neutro	Concordo	Concordo plenamente
Início uma brincadeira quando as crianças com PEA não sabem a que brincar.					x
Deixo as crianças com PEA correr riscos e testar as suas capacidades enquanto brincam (por exemplo, trepar a uma árvore).		x			
Envolvo-me na exploração e brincadeira das crianças com PEA sob a forma de perguntas, comentários ou sugestões.				x	
Encorajo as crianças com PEA a obterem recursos para si próprias.					x
Peço às crianças com PEA para parar ou mudar de brincadeira quando fingem que os objetos são armas.				x	
Deixo que as crianças com PEA tragam materiais da sala para a área exterior.				x	
Não permito que as crianças com PEA brinquem com sujidade ou água.		x			
Permito que as crianças com PEA escolham os brinquedos entre um variado stock de recursos com que querem brincar.					x
Altero alguns recursos ou materiais periodicamente para que as crianças com PEA tenham oportunidades para explorar e aprender novos conceitos.				x	

Itens em apreciação	Escala				
	Discordo fortemente	Discordo	Não sei - Neutro	Concordo	Concordo plenamente
Não permito que as crianças com PEA brinquem às lutas, por isso peço-lhes que parem quando brincam desta maneira.			x		
Permito que as crianças com PEA utilizem as estruturas fixas como quiserem (por exemplo, sentadas na escada para escorregarem).		x			
b. Por favor, responda às seguintes perguntas:					
<p>O que faz quando as crianças com PEA normalmente optam por brincar sempre com o mesmo objeto e da mesma maneira?</p> <p>Resposta: Deixo a criança explorar e brincar como ela quer, contudo quando brincamos de 1 para 1 tento introduzir outra brincadeira com esse mesmo objeto. Mas o mais frequente é seguir a sua brincadeira.</p>					
<p>Como é que as crianças com PEA brincam com peças soltas (caixas, pneus, paus) no espaço exterior?</p> <p>Resposta: O menino que tenho costuma correr com um pau na mão ou outro objeto que encontre. Ele aproveita o exterior para correr, gosta muito e tem grande necessidade deste movimento.</p>					

(*) Adaptado de González (2021)

Muito obrigada!

ANEXO J

Registo das respostas aos
questionários - Brincadeiras das
crianças com PEA - Prática pedagógica
de EI do JII

| ' ' | | ' ' |

Registo das respostas correspondentes às EI do J11

Questionário

Brincadeiras das crianças com PEA - Prática pedagógica de educadores de infância (*)

Identificação: J11	Data: 27/02/2023
Síntese dos questionários aplicados às educadoras de infâncias: EI1 / EI2	

Com base nas suas práticas durante o tempo de brincadeira livre no espaço exterior, gostaríamos de saber como costuma agir com as crianças com PEA.

Assinale com um X a afirmação que melhor representa a sua prática quotidiana junto de crianças com PEA, considerando que: (1) discorda fortemente, (2) discorda, (3) não sei, (4) concorda, ou (5) concorda fortemente.

Categoria	Itens em apreciação	Escala				
		Discordo fortemente	Discordo	Não sei - Neutro	Concordo	Concordo plenamente
Envolvimento do adulto na brincadeira	Envolver-me nas brincadeiras das crianças com PEA, se solicitado.					EI1 EI2
	Início uma brincadeira quando as crianças com PEA não sabem a que brincar.			EI1		EI2
	Envolver-me na exploração e brincadeira das crianças com PEA sob a forma de perguntas, comentários ou sugestões.					EI1 EI2
Tipos de brincadeiras que é permitido realizar	Permito que as crianças com PEA sigam os seus interesses durante a brincadeira e regressem mais tarde a uma atividade planeada.				EI2	EI1
	Quando as crianças com PEA se envolvem em brincadeiras livres e explorações, podem experimentar tudo o que têm à disposição no espaço exterior.					EI1 EI2
	Deixo as crianças com PEA correr riscos e testar as suas capacidades enquanto brincam (por exemplo, trepar a uma árvore).					EI1 EI2
	Peço às crianças com PEA para parar ou mudar de brincadeira quando fingem que os objetos são armas.		EI2	EI1		

	Não permito que as crianças com PEA brinquem com sujidade ou água.	EI1				EI2
Materiais e recursos disponibilizados	Dou às crianças com PEA tempo livre suficiente para explorarem os materiais e fantasiarem.					EI1 EI2
	Deixo as crianças com PEA brincar e explorar os materiais desde que não tenham impacto negativo nas experiências das outras crianças.					EI1 EI2
	Encorajo as crianças com PEA a obterem recursos para si próprias.					EI1 EI2
	Deixo que as crianças com PEA tragam materiais da sala para a área exterior.	EI1 EI2				
	Permito que as crianças com PEA escolham os brinquedos entre um variado stock de recursos com que querem brincar.					EI1 EI2
	Altero alguns recursos ou materiais periodicamente para que as crianças com PEA tenham oportunidades para explorar e aprender novos conceitos.					EI1 EI2
	Permito que as crianças com PEA utilizem as estruturas fixas como quiserem (por exemplo, sentadas na escada para escorregarem).			EI1 EI2		
Restrições impostas	Retiro o tempo livre de brincadeira das crianças com PEA quando o seu comportamento com outras crianças não é adequado.				EI1 EI2	
	Não permito que as crianças com PEA brinquem às lutas, por isso peço-lhes que parem quando brincam desta maneira.			EI1		EI2
Questão:	O que faz quando as crianças com PEA normalmente optam por brincar sempre com o mesmo objeto e da mesma maneira?	EI1	Encorajo as crianças com PEA a utilizarem outros materiais/objetos durante as suas brincadeiras.			
		EI2	Vou oferecendo coisas diferentes e alterando o foco.			
	Como é que as crianças com PEA brincam com peças soltas (caixas, pneus, paus) no espaço exterior?	EI1	Neste momento já brincam de modo mais criativo.			
		EI2	Brincam, no entanto, ainda não existe muita abertura por parte de outras profissionais da			

			instituição, que na nossa ausência não o permitem.
--	--	--	--

(*) *Adaptado de González (2021)*

ANEXO K

Questionários - Brincadeiras das
crianças com PEA - Prática pedagógica
de EI do JI2

| | " | | " |

Questionário

Brincadeiras das crianças com PEA - Prática pedagógica de educadores de infância (*)

Identificação: JI 2	Data: 27/02/2023
Preenchido pela educadora de Infância: EI1 <u>x</u> EI2 ____ EI3 ____	

Com base nas suas práticas durante o tempo de brincadeira livre no espaço exterior, gostaríamos de saber como costuma agir com as crianças com PEA.

Assinale com um X a afirmação que melhor representa a sua prática quotidiana junto de crianças com PEA, considerando que: (1) discorda fortemente, (2) discorda, (3) não sei, (4) concorda, ou (5) concorda fortemente.

Itens em apreciação	Escala				
	Discordo fortemente	Discordo	Não sei - Neutro	Concordo	Concordo plenamente
Dou às crianças com PEA tempo livre suficiente para explorarem os materiais e fantasiarem.					x
Permito que as crianças com PEA sigam os seus interesses durante a brincadeira e regressem mais tarde a uma atividade planeada.				x	
Envolvo-me nas brincadeiras das crianças com PEA, se solicitado.					x
Deixo as crianças com PEA brincar e explorar os materiais desde que não tenham impacto negativo nas experiências das outras crianças.				x	
Retiro o tempo livre de brincadeira das crianças com PEA quando o seu comportamento com outras crianças não é adequado.	x				
Quando as crianças com PEA se envolvem em brincadeiras livres e explorações, podem experimentar tudo o que têm à disposição no espaço exterior.				x	

Itens em apreciação	Escala				
	Discordo fortemente	Discordo	Não sei - Neutro	Concordo	Concordo plenamente
Início uma brincadeira quando as crianças com PEA não sabem a que brincar.					x
Deixo as crianças com PEA correr riscos e testar as suas capacidades enquanto brincam (por exemplo, trepar a uma árvore).		x			
Envolvo-me na exploração e brincadeira das crianças com PEA sob a forma de perguntas, comentários ou sugestões.				x	
Encorajo as crianças com PEA a obterem recursos para si próprias.					x
Peço às crianças com PEA para parar ou mudar de brincadeira quando fingem que os objetos são armas.				x	
Deixo que as crianças com PEA tragam materiais da sala para a área exterior.				x	
Não permito que as crianças com PEA brinquem com sujidade ou água.		x			
Permito que as crianças com PEA escolham os brinquedos entre um variado stock de recursos com que querem brincar.					x
Altero alguns recursos ou materiais periodicamente para que as crianças com PEA tenham oportunidades para explorar e aprender novos conceitos.				x	

Itens em apreciação	Escala				
	Discordo fortemente	Discordo	Não sei - Neutro	Concordo	Concordo plenamente
Não permito que as crianças com PEA brinquem às lutas, por isso peço-lhes que parem quando brincam desta maneira.			x		
Permito que as crianças com PEA utilizem as estruturas fixas como quiserem (por exemplo, sentadas na escada para escorregarem).		x			
b. Por favor, responda às seguintes perguntas:					
<p>O que faz quando as crianças com PEA normalmente optam por brincar sempre com o mesmo objeto e da mesma maneira?</p> <p>Resposta: Deixo a criança explorar e brincar como ela quer, contudo quando brincamos de 1 para 1 tento introduzir outra brincadeira com esse mesmo objeto. Mas o mais frequente é seguir a sua brincadeira.</p>					
<p>Como é que as crianças com PEA brincam com peças soltas (caixas, pneus, paus) no espaço exterior?</p> <p>Resposta: O menino que tenho costuma correr com um pau na mão ou outro objeto que encontre. Ele aproveita o exterior para correr, gosta muito e tem grande necessidade deste movimento.</p>					

(*) Adaptado de González (2021)

Muito obrigada.

ANEXO L

Registo das respostas aos
questionários - Brincadeiras das
crianças com PEA - Prática pedagógica
de EI do JI2

| ' ' | | ' ' |

Registo das respostas correspondentes às EI do J12

Questionário

Brincadeiras das crianças com PEA - Prática pedagógica de educadores de infância (*)

Identificação: J12	Data: 27/02/2023
Síntese dos questionários aplicados às educadoras de infâncias: EI1 / EI2 /EI3	

Com base nas suas práticas durante o tempo de brincadeira livre no espaço exterior, gostaríamos de saber como costuma agir com as crianças com PEA.

Assinale com um X a afirmação que melhor representa a sua prática quotidiana junto de crianças com PEA, considerando que: (1) discorda fortemente, (2) discorda, (3) não sei, (4) concorda, ou (5) concorda fortemente.

Categoria	Itens em apreciação	Escala				
		Discordo fortemente	Discordo	Não sei - Neutro	Concordo	Concordo plenamente
Envolvimento do adulto na brincadeira	Envolve-me nas brincadeiras das crianças com PEA, se solicitado.			EI3	EI2	EI1
	Início uma brincadeira quando as crianças com PEA não sabem a que brincar.			EI2	EI3	EI1
	Envolve-me na exploração e brincadeira das crianças com PEA sob a forma de perguntas, comentários ou sugestões.				EI1 EI3	EI2
Tipos de brincadeiras que é permitido realizar	Permito que as crianças com PEA sigam os seus interesses durante a brincadeira e regressem mais tarde a uma atividade planeada.				EI1 EI2 EI3	
	Quando as crianças com PEA se envolvem em brincadeiras livres e explorações, podem experimentar tudo o que têm à disposição no espaço exterior.			EI2	EI1 EI3	
	Deixo as crianças com PEA correr riscos e testar as suas capacidades enquanto brincam (por exemplo, trepar a uma árvore).	EI2	EI1 EI3			

	Peço às crianças com PEA para parar ou mudar de brincadeira quando fingem que os objetos são armas.				E1	E2 E3
	Não permito que as crianças com PEA brinquem com sujidade ou água.		E1 E3	E2		
Materiais e recursos disponibilizados	Dou às crianças com PEA tempo livre suficiente para explorarem os materiais e fantasiarem.				E2 E3	E1
	Deixo as crianças com PEA brincar e explorar os materiais desde que não tenham impacto negativo nas experiências das outras crianças.				E1 E2 E3	
	Encorajo as crianças com PEA a obterem recursos para si próprias.				E2	E1 E3
	Deixo que as crianças com PEA tragam materiais da sala para a área exterior.	E2	E3		E1	
	Permito que as crianças com PEA escolham os brinquedos entre um variado stock de recursos com que querem brincar.				E2 E3	E1
	Altero alguns recursos ou materiais periodicamente para que as crianças com PEA tenham oportunidades para explorar e aprender novos conceitos.				E1 E2 E3	
	Permito que as crianças com PEA utilizem as estruturas fixas como quiserem (por exemplo, sentadas na escada para escorregarem).	E2	E3 E1			
Restrições impostas	Retiro o tempo livre de brincadeira das crianças com PEA quando o seu comportamento com outras crianças não é adequado.	E1	E2 E3			
	Não permito que as crianças com PEA brinquem às lutas, por isso peço-lhes que parem quando brincam desta maneira.			E1		E2 E3
Questão:	O que faz quando as crianças com PEA normalmente optam por brincar sempre com o mesmo objeto e da mesma maneira?	E1	Deixo a criança explorar e brincar como ela quer, contudo quando brincamos de 1 para 1 tento introduzir outra brincadeira com esse mesmo objeto. Mas o mais frequente é seguir a sua brincadeira.			
		E2	Tentamos conversar com elas e dar-lhes outros brinquedos à escolha.			
		E3	Às vezes retiro esse objeto para que ele possa escolher outro diferente.			

	Como é que as crianças com PEA brincam com peças soltas (caixas, pneus, paus) no espaço exterior?	EI1	O menino que tenho costuma correr com um pau na mão ou outro objeto que encontre. Ele aproveita o exterior para correr, gosta muito e tem grande necessidade deste movimento.
		EI2	Correr e mandar ao ar.
		EI3	Deixo-o brincar livremente, mas se por acaso achar que ele se pode magoar (ex. os paus) retiro-lhe os paus e explico o porquê.

(*) *Adaptado de González (2021)*

ANEXO M

Grelha de observação de espaços
exteriores em Educação de Infância do

JII

| ' ' | | ' ' |

Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância (*)

<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o espaço exterior de jardins de infância frequentado por crianças com Perturbação de Espectro do Autismo (PEA). • Identificar as áreas fortes e fracas do espaço exterior do contexto educativo.
--

Ficha de caracterização

		Data da observação: 27/02/23	
Identificação do espaço observado Espaço exterior J11			
Identificação do grupo observado – Sala 3 anos			
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?
22	22	3 anos	2
Tempo de observação	60 minutos		
Observação realizada por:	Carla Andrade		

Grelha de Observação

C1. Aparência global e identidade	Pontuação			Observações
	0 – Não se verifica	1- Verifica-se parcialmente	2- Verifica-se	
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).		X		O espaço exterior apresenta alguns espaços pouco organizados e com falta de manutenção.
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).			X	
3. O brincar nos espaços exteriores está previsto nos projetos, planos educativos e/ ou regulamento interno enquanto elemento identitário do contexto educativo.			X	
<p>5÷6=0,83</p> <p>Classificação - Percentual C1-0,83x100=83%</p>				

C2. Dimensão	Pontuação			Observações
	0 – Não se verifica	1-Verifica-se parcialmente	2-Verifica-se	
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 80m ² . - Número de crianças que usualmente utilizam o espaço em simultâneo. 22 ou 44 Espaço disponível por criança (nº total de crianças ÷ área total) 44÷80m ² =0,55			X	Neste momento só existem duas salas a frequentar este espaço, em simultâneo, por isso tem as dimensões adequadas para as crianças.
5. Uma área grande, sem obstáculos, está disponível para atividades em grande grupo, como corridas, dança, jogos de grupo, etc.		X		Existe espaço, mas tem alguns obstáculos. Os mesmos não impedem atividades de grupo porque podem ser removidos.
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).		X		Existem alguns abrigos e baloiços.
<p>4÷6=0,67</p> <p>Classificação - Percentual C2-0,66x100= 67%</p>				

C3. Acessibilidade	Pontuação			Observações
	0 – Não se verifica	1-Verifica-se parcialmente	2-Verifica-se	
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 x- Sim Possui zonas de arrumação x- Não Crianças podem aceder a este espaço de forma autónoma – x- Não			X	
8. A sala de atividades pertencente ao grupo observado possui acesso direto à zona de brincar no exterior ou a um espaço de transição.		X		Existe uma sala de transição ao exterior, mas não é a sala de atividades.
9. Existem áreas de circulação amplas e bem definidas.		X		Sim, as áreas estão definidas.
10. Existem espaços dedicados à utilização de brinquedos com rodas, evitando-se que esta atividade prejudique outras brincadeiras paralelas.		X		Existe um espaço para brinquedos com rodas.
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.	X			Não, as crianças estão sempre junto dos adultos.
12. Os espaços de arrumação dos recursos de brincar no exterior são funcionais.		X		Sim, mas alguns encontram-se em mau estado.
13. Os recursos para brincar no exterior estão acessíveis às crianças.			X	
8÷14= 0,57				
Classificação - Percentual C3-0,57x100= 57%				

C4. Manutenção e segurança	Pontuação			Observações
	0 – Não se verifica	1-Verifica-se parcialmente	2-Verifica-se	
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).		X		Alguns espaços precisam de manutenção, para garantir mais segurança.
15. Existem procedimentos de manutenção implementados que garantem a arrumação e limpeza de espaços e materiais.		X		Precisa de mais manutenção, no piso.
16. O espaço exterior possui áreas que oferecem proteção em situações de sol e/ou chuva (e.g. toldos, telheiros, pérgulas, árvores).			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).			X	As crianças do grupo dos 3 e 4 anos têm galochas e fatos impermeáveis, no inverno.
18. As crianças são envolvidas em tarefas relacionadas com o cuidar do espaço (e.g. regar, plantar, arrumar).			X	
19. As regras e os limites associados ao brincar no espaço exterior são explicados às crianças e, sempre que possível, estas participam na sua definição.			X	
$10 \div 12 = 0,83$ Classificação - Percentual C4- $0,83 \times 100 = 83\%$				

C5. Oportunidades de ação	Pontuação			Observações
	0 – Não se verifica	1-Verifica-se parcialmente	2-Verifica-se	
<p>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, registar a existência de outras áreas nas observações.</p> <p>Piso de borracha <input checked="" type="checkbox"/> Areia <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Erva <input type="checkbox"/> Gravilha <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Casca de pinheiro <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Betonilha/Cimento <input type="checkbox"/> Lajeado <input type="checkbox"/> Solo <input type="checkbox"/> Outros: paralelos <input checked="" type="checkbox"/></p>			X	Existe piso de borracha, erva, areia, paralelos.
<p>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, registar a existência de outras áreas nas observações.</p> <p>Áreas planas <input checked="" type="checkbox"/> Montes <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Declives/rampas <input checked="" type="checkbox"/> Socalcos/degraus <input checked="" type="checkbox"/> Buracos <input checked="" type="checkbox"/> Túneis <input type="checkbox"/></p>			X	Existem zonas planas, degraus, montes, buracos na zona da terra, declives.

<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 <input checked="" type="checkbox"/> Baloço <input checked="" type="checkbox"/> Esconderijo <input type="checkbox"/> Palco <input type="checkbox"/> Estrutura para trepar <input checked="" type="checkbox"/> Túnel <input checked="" type="checkbox"/> Estrutura musical <input type="checkbox"/> Barras <input type="checkbox"/> Rampas <input type="checkbox"/> Bancos <input checked="" type="checkbox"/> Mesa <input type="checkbox"/> Quadro <input checked="" type="checkbox"/> Casinha <input checked="" type="checkbox"/> Outras <input type="checkbox"/></p>			<p>X</p>	<p>Existem 2 escorregas, 2 baloiços estrutura para trepar, túnel e bancos.</p>
<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. Zona de areia <input checked="" type="checkbox"/> Zona de terra <input checked="" type="checkbox"/> Zona de água <input checked="" type="checkbox"/> Arbustos, flores ou hortícolas <input checked="" type="checkbox"/> Árvores (pelo menos duas) <input type="checkbox"/> Animais (e.g. jardim de borboletas, terrário, casas de pássaros, bebedouros/comedouros para pássaros, galinheiro, coelheira) <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/></p>			<p>X</p>	<p>Existe zona de areia numa caixa, terra, flores, árvores, uma horta.</p>
<p>24. Estão disponíveis diversos objetos em quantidade e em qualidade para as crianças utilizarem.</p>			<p>X</p>	

<p>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. Blocos ____ Mangueiras/tubos <input checked="" type="checkbox"/> Panos ou pedaços de tecido <input checked="" type="checkbox"/> Cordas <input checked="" type="checkbox"/> Brinquedos de areia <input checked="" type="checkbox"/> Brinquedos de água <input checked="" type="checkbox"/> Bolas <input checked="" type="checkbox"/> Arcos <input checked="" type="checkbox"/> Recipientes variados (diferentes tamanhos e características) <input checked="" type="checkbox"/> Pneus <input checked="" type="checkbox"/> Carrinhos de mão ____ Triciclos/Bicicletas ____ Instrumentos de medida (e.g. réguas, fitas métricas, termómetro, pluviómetro) ____ Lupa ____ Catálogo/ grelhas de observação de animais e plantas ____ Materiais de escrita/desenho (e.g. canetas, giz, tintas, papel) <input checked="" type="checkbox"/> Instrumentos musicais ____ Outros <input checked="" type="checkbox"/> Trotinetes ____</p>				<p>Cordas, panos ou pedaços de tecido, brinquedos de água, materiais de escrita/desenho só quando a educadora leva.</p>
<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. Se alguns materiais naturais surgirem espontaneamente no espaço, os itens só devem ser cotados se a sua utilização for reconhecida e promovida pelos profissionais. Paus <input checked="" type="checkbox"/> Água <input checked="" type="checkbox"/> Areia <input checked="" type="checkbox"/> Folhas <input checked="" type="checkbox"/> Conchas ____ Rochas ____ Solo <input checked="" type="checkbox"/> Pedacos de madeira ____ Bolotas ____ Pinhas ____ Frutos ____ Outros <input checked="" type="checkbox"/></p>			<p>X</p>	<p>Outros: Horta</p>
<p>26. As crianças iniciam atividades de forma autónoma.</p>			<p>X</p>	<p>Caixa com brinquedos variados.</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).			X	Subir canteiros altos e baixos. Rampas na terra. Estruturas de plástico Rampa Brinquedos móveis.
<p>16÷16=1</p> <p>Classificação - Percentual C5-1x100=100%</p>				

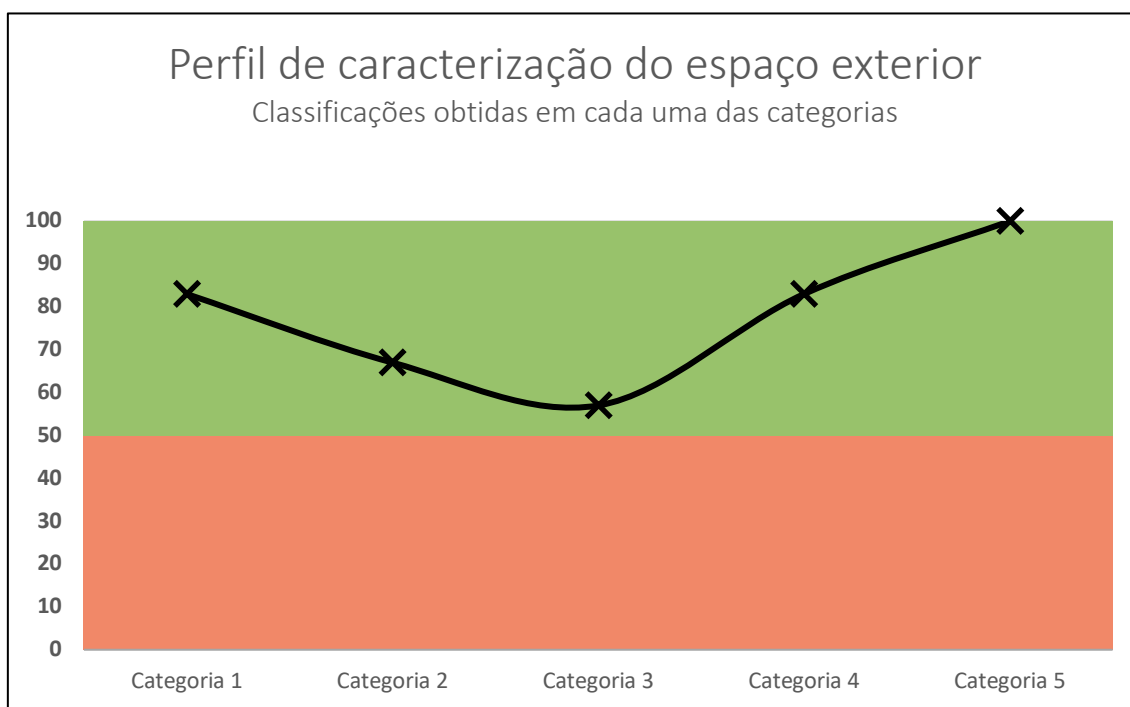


Figura 33 - Classificações obtidas em cada uma das categorias

Classificação percentual global:

$$C1-83\% + C2-67\% + C3-57\% + C4-83\% + C5-100\% = 390\% \div 5 = 78\%$$

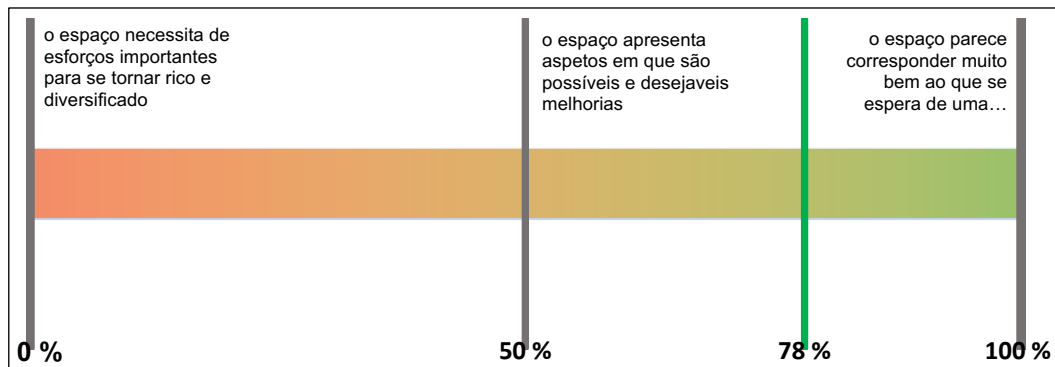


Figura 34- Interpretação da classificação obtida no Go-Exterior a partir de nível mínimo de qualidade (>50%).

Classificação percentual global > 50% - O espaço exterior corresponde muito bem ao que se espera de uma organização rica e diversificada, uma vez que foram criadas oportunidades de ação relacionadas com dimensões, conforto, proximidade, risco, socialização, movimento e exploração do meio onde foram criados espaços interessantes para brincar consoante os níveis de desenvolvimento e as necessidades das crianças.

A aparência global do espaço corresponde ao esperado e permite um ambiente acolhedor, estimulante de modo a dar conforto e bem-estar às crianças e adultos de forma a explorar o espaço de forma prazerosa.

Relativamente às dimensões deste espaço, permite a utilização dos dois grupos do jardim de infância em simultâneo (sala dos 3-4 anos e 5 anos).

No entanto, a organização física do espaço necessita de atenção em relação à manutenção e segurança, pois o espaço apresenta alguns aspetos em que são possíveis e desejáveis melhorias relativamente à manutenção do piso e de alguns equipamentos, devem assim, no nosso ponto de vista, continuar a fazer as intervenções necessárias para garantir a segurança das crianças.

Uma vez que, observámos que, alguns brinquedos apresentam desgaste e precisam de ser substituídos. Para os agentes educativos, a organização do espaço é vista como um processo em aberto onde são valorizados os interesses e sugestões das crianças e das famílias.

As práticas educativas parecem estar mais centradas no espaço interior (sala de atividades) durante a manhã e o espaço exterior é mais utilizado no período da tarde, após o lanche e durante a saída das crianças.

Um dos pontos fracos deste espaço no jardim de infância, relaciona-se com o facto de existirem dois espaços separados fisicamente, um espaço com equipamentos fixos e este espaço onde existem mais equipamento móveis, materiais soltos, brinquedos

soltos, árvores, plantas, uma horta, flores, caixa de areia, baloiços, bicicletas, trotinetes, cozinhas, legos, pneus, utensílios de cozinha, elementos naturais (plantas, flores, paus, pedrinhas, folhas, etc. Este espaço é o utilizado com maior frequência, no período da tarde, uma vez que o outro espaço é usado mais no período da manhã e com um tempo mais reduzido, aproximadamente trinta minutos, depois das atividades de sala e antes da rotina da alimentação (almoço).

É importante referir que a educadora da faixa etária dos 3-4 anos é a única que tem proteção adequada (e.g. fatos de chuva/frio e galochas) para as crianças utilizarem, se as condições atmosféricas assim o exigirem, promovendo desta forma outras oportunidades de brincar no espaço exterior.

() Adaptado, por Carla Andrade, de GO-Exterior (Bento, 2020)*

ANEXO N

Grelha de observação de espaços
exteriores em Educação de Infância do
JI2

| ' ' | | ' ' |

Grelha de Observação de Espaços Exteriores em Educação de Infância (*)

<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o espaço exterior de jardins de infância frequentado por crianças com Perturbação de Espectro do Autismo (PEA). • Identificar as áreas fortes e fracas do espaço exterior do contexto educativo.
--

Ficha de caracterização

	Data da observação: 27/02/23		
Identificação do espaço observado			
Espaço exterior JI2 – zona parque infantil com equipamentos			
Identificação do grupo observado – Sala 3 anos			
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?
22	22	3 anos	2
Tempo de observação	60 minutos		
Observação realizada por:	Carla Andrade		

Grelha de Observação

C1. Aparência global e identidade	Pontuação			Observações
	0 – Não se verifica	1-Verifica-se parcialmente	2-Verifica-se	
28. 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).		X		O espaço necessita de manutenção no pavimento e na pintura do espaço.
29. 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).			X	
30. O brincar nos espaços exteriores está previsto nos projetos, planos educativos e/ ou regulamento interno enquanto elemento identitário do contexto educativo.				Não foi disponibilizado durante a visita
<p>$3 \div 6 = 0,5$</p> <p>Classificação</p> <p>Percentual C1-$0,5 \times 100 = 50\%$</p>				

C2. Dimensão	Pontuação			Observações
	0 – Não se verifica	1-Verifica-se parcialmente	2-Verifica-se	
31. 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 _____ m2. - Número de crianças que usualmente utilizam o espaço em simultâneo. 22 ou 44 Espaço disponível por criança (nº total de crianças ÷ área total) _____			X	Não foi possível calcular a área do espaço, mas é utilizado em separado ou em simultâneo por dois grupos de crianças da mesma faixa etária.
32. Uma área grande, sem obstáculos, está disponível para atividades em grande grupo, como corridas, dança, jogos de grupo, etc	X			No espaço exterior observado, não. Existe outro espaço amplo onde é possível.
33. Áreas mais reservadas, propiciadoras de momentos de maior intimidade e conforto estão disponíveis (e.g. abrigos, zona com almofadas, cadeira de baloiço e redes).	X			Neste espaço só existem equipamentos fixos.
<p>2÷6=0,33</p> <p>Classificação</p> <p>Percentual C2-0,33x100=33%</p>				

C3. Acessibilidade	Pontuação			Observações
	0 – Não se verifica	1-Verifica-se parcialmente	2-Verifica-se	
<p>34. 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 - Sim Possui zonas de arrumação - Não Crianças podem aceder a este espaço de forma autónoma - Não</p>	X			Existem bancos para sentar.
<p>35. A sala de atividades pertencente ao grupo observado possui acesso direto à zona de brincar no exterior ou a um espaço de transição.</p>	X			A sala de atividades encontra-se no piso superior.
<p>36. Existem áreas de circulação amplas e bem definidas.</p>		X		O espaço exterior está definido com cancelas em madeira.
<p>37. Existem espaços dedicados à utilização de brinquedos com rodas, evitando-se que esta atividade prejudique outras brincadeiras paralelas.</p>	X			Não existem esses brinquedos.
<p>38. 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.</p>	X			Não, o grupo está sempre junto no mesmo espaço e acompanhado pelo adulto.
<p>39. Os espaços de arrumação dos recursos de brincar no exterior são funcionais.</p>	X			Não existem.
<p>40. Os recursos para brincar no exterior estão acessíveis às crianças.</p>			X	
<p>3÷14=0,21 Classificação Percentual C3-0,21x100=21%</p>				

C4. Manutenção e segurança	Pontuação			Observações
	0 – Não se verifica	1-Verifica-se parcialmente	2-Verifica-se	
41. 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).		X		Sim, no entanto o piso encontra-se com falta de manutenção.
42. Existem procedimentos de manutenção implementados que garantem a arrumação e limpeza de espaços e materiais.		X		Falta de manutenção no piso e cancelas.
43. O espaço exterior possui áreas que oferecem proteção em situações de sol e/ou chuva (e.g. toldos, telheiros, pérgulas, árvores).			X	
44. 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).		X		As crianças estavam vestidas adequadas à estação. Não levaram nenhum objeto (e.g. garrafas de água)
45. As crianças são envolvidas em tarefas relacionadas com o cuidar do espaço (e.g. regar, plantar, arrumar).	X			Neste espaço não.
46. As regras e os limites associados ao brincar no espaço exterior são explicados às crianças e, sempre que possível, estas participam na sua definição.			X	
<p>$7 \div 12 = 0,58$</p> <p>Classificação</p> <p>Percentual C4-$0,58 \times 100 = 58\%$</p>				

C5. Oportunidades de ação	Pontuação			Observações
	0 – Não se verifica	1-Verifica-se parcialmente	2-Verifica-se	
<p>47. 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, registar a existência de outras áreas nas observações. Piso de borracha __Sim__ Areia ____ Erva ____ Gravilha ____ Casca de pinheiro ____ Betonilha/Cimento ____ Lajeado ____ Relva ____ Solo ____ Outros ____</p>	X			Só existe piso em borracha.
<p>48. 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, registar a existência de outras áreas nas observações. Áreas planas __Sim__ Montes ____ Declives/rampas ____ Socalcos/degraus __Sim__ Buracos ____ Túneis sim ____</p>		X		Escadas, mas não usam porque a educadora não deixa.

<p>49. 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 2 Baloço 2 Esconderijo <input type="checkbox"/> Palco <input type="checkbox"/> Estrutura para trepar Sim <input type="checkbox"/> Túnel Sim <input type="checkbox"/> Estrutura musical <input type="checkbox"/> Barras <input type="checkbox"/> Rampas <input type="checkbox"/> Bancos Sim <input type="checkbox"/> Mesa <input type="checkbox"/> Quadro <input type="checkbox"/> Casinha <input type="checkbox"/> Outras <input type="checkbox"/></p>			<p>X</p>	<p>As estruturas neste espaço são fixas.</p> <p>Existem dois escorregas, mas só usam um, porque a educadora não deixa usar o maior por motivos de segurança.</p> <p>Dois cavalinhos Um balance.</p>
<p>50. 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. Zona de areia <input type="checkbox"/> Zona de terra <input type="checkbox"/> Zona de água <input type="checkbox"/> Arbustos, flores ou hortícolas <input type="checkbox"/> Árvores (pelo menos duas) <input type="checkbox"/> Animais (e.g. jardim de borboletas, terrário, casas de pássaros, bebedouros/comedouros para pássaros, galinheiro, coelheira) <input type="checkbox"/> Outros <input type="checkbox"/></p>	<p>X</p>			<p>Neste espaço não existe elementos naturais, só equipamentos</p>
<p>51. 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</p>	<p>X</p>			<p>Não, os equipamentos são escassos para o número de crianças, segundo a educadora de infância, este espaço exterior vai deixar de</p>

<p>subitens. - Os materiais observados podem ter um carácter permanente ou ocasional. Blocos ____ Mangueiras/tubos ____ Panos ou pedaços de tecido ____ Cordas ____ Brinquedos de areia ____ Brinquedos de água ____ Bolas _1__ Arcos ____ Recipientes variados (diferentes tamanhos e características) ____ Pneus ____ Carrinhos de mão ____ Triciclos/Bicicletas ____ Instrumentos de medida (e.g. réguas, fitas métricas, termómetro, pluviómetro) ____ Lupa ____ Catálogo/ grelhas de observação de animais e plantas ____ Materiais de escrita/desenho (e.g. canetas, giz, tintas, papel) ____ Instrumentos musicais ____ Outros ____</p>				<p>existir para aumentarem a resposta educativa da creche. Vai ser construído um novo parque “tipo aventura” junto à entrada do edifício principal. Por esta razão não são feitas manutenções maiores nem investimento noutros equipamentos e brinquedos.</p>
<p>52. 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. - Se alguns materiais naturais surgirem espontaneamente no espaço, os itens só devem ser cotados se a sua utilização for reconhecida e promovida pelos profissionais. Paus ____ Água ____ Areia ____ Folhas ____ Conchas ____ Rochas ____ Solo ____ Pedacos de madeira ____ Bolotas ____ Pinhas ____ Frutos ____ Outros ____</p>	<p>X</p>			<p>Não, existem materiais naturais neste espaço.</p>
<p>53. As crianças iniciam atividades de forma autónoma.</p>			<p>X</p>	<p>Jogo da macaca Ajuda a descer o varão Jogar às escondidas.</p>
<p>54. 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</p>		<p>X</p>		<p>No escorrega existe um varão para descer e conseguir chegar com segurança.</p>

baixas; triciclos com e sem pedais).				
$6 \div 16 = 0,37$ Classificação Percentual C5- $0,37 \times 100 = 37\%$				

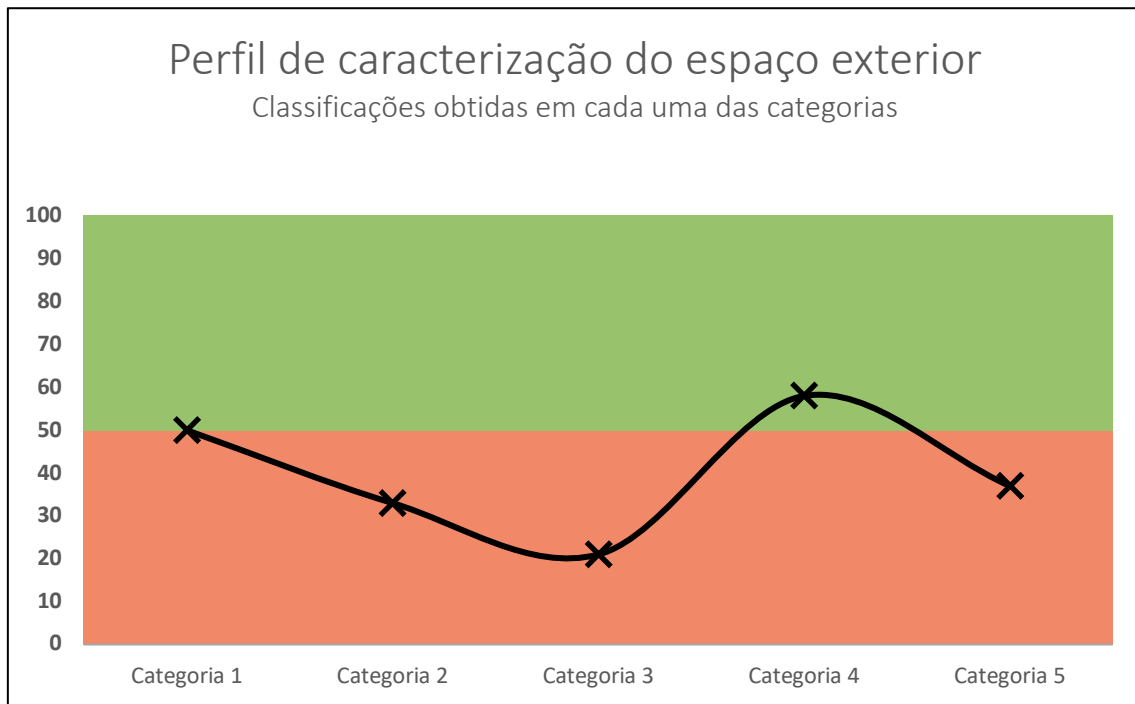


Figura 35 - Classificações obtidas em cada uma das categorias

Classificação percentual global:

$$C1-50\% + C2-33\% + C3-21\% + C4-58\% + C5-37\% = 199\% \div 5 = 0,40\%$$

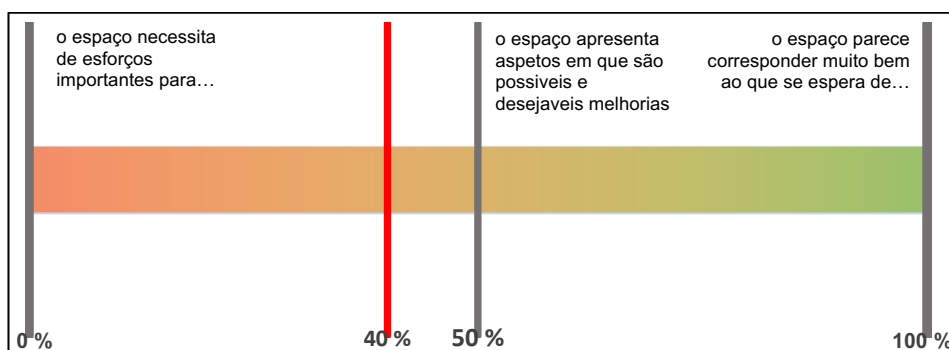


Figura 34 - Interpretação da classificação obtida no Go-Exterior a partir de nível mínimo de qualidade (>50%)

Classificação percentual global $\leq 50\%$ - O espaço exterior necessita de esforços importantes para se tornar rico e diversificado, assegurando condições mínimas de qualidade. Durante as entrevistas com as educadoras de infância e as auxiliares de ação educativa foi referido que este espaço será para construir um novo edifício para a creche. A obra terá início a qualquer momento, aguarda autorização. Será construído um novo espaço exterior para as crianças destas faixas etárias (3, 4, 5 anos e A.T.L.), por esse motivo, não tem sido melhorado.

No espaço exterior do jardim de infância, existem equipamentos fixos que permitem brincadeiras com alguma autonomia. Devido ao elevado número de crianças, (aproximadamente 132 crianças, do jardim de infância), não é possível frequentar o espaço sempre ao mesmo tempo. Para rentabilizar a área existente, existe uma planificação com a distribuição dos grupos pelos dias da semana, apesar das educadoras de infância poderem alterar esse esquema e fazer trocas com as colegas.

Existe, um reduzido aproveitamento do potencial pedagógico do espaço exterior, uma vez que o mesmo não é dinamizado com outro tipo de atividades e objetos/brinquedos (e.g. bolas, pratos, colheres, tachos, brinquedos pequenos, bicicletas, carrinhos). No mesmo, há falta de recursos naturais, variedade e quantidade de estímulos (e.g. animais, plantas, flores, paus, pedrinhas, árvores) para as crianças brincarem livremente. O ponto mais fraco deste espaço exterior, mas que poderá ser facilmente garantido, será no nosso ponto de vista, garantir o equilíbrio entre estruturas fixas, materiais soltos e elementos naturais, uma vez que só existe, neste momento equipamentos fixos, como resposta. As práticas educativas neste espaço, são de vigilância, existe pouca intervenção pedagógica por parte dos profissionais (educadores de infância e auxiliares de ação educativa). O espaço exterior não é entendido como uma área equiparada e complementar no planeamento da ação pedagógica, mas sim como um intervalo curto, (até 30 minutos) depois da refeição (almoço), antes do período da sesta ou ao final do dia, após o lanche, durante a saída das crianças.

Em relação à manutenção e segurança, apesar de ser um espaço para demolir continuam a fazer as intervenções necessárias para garantir a segurança das crianças.

Consideramos que o espaço exterior necessita de uma intervenção e melhoria da oferta educativa criando espaços mais cativantes e interessantes para brincar consoante os níveis de desenvolvimento e as necessidades das crianças desta Instituição.

ANEXO 0

Protocolo da entrevista semiestruturada

EI1J11

| ' ' | | ' ' |

Protocolo de entrevista semiestruturada aos educadores de infância e auxiliares de
ação educativa

Data: 27 de março 2023 Hora: 10h00

E – Entrevistadora **EI1JI1** – Educadora de infância 1 do jardim de infância 1

E - Bom dia. Quero começar por lembrar que estou a realizar um estudo sobre o Lugar do brincar no espaço exterior na vida de crianças em idade pré-escolar com perturbação do espectro do autismo (PEA). Como já teve conhecimento dos objetivos do estudo, agradeço a sua disponibilidade e solicito a sua colaboração, assegurando a confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos. Pergunto-lhe se posso gravar esta entrevista?

EI1JI1 – Sim.

E - Que importância atribui ao brincar na vida das crianças em geral e nas que têm PEA em particular?

EI1JI1 - Em geral, atribuo um grande significado, uma grande importância, não é? Portanto, porque é sobretudo nesta faixa etária, quer crianças com problemas, quer crianças sem problemas, não é? Porque o brincar no exterior permite que eles possam extravasar, não é? Até porque são crianças muito energéticas nesta faixa etária.

E - Pode descrever as brincadeiras em que as crianças com PEA se envolvem quando estão no espaço exterior?

EI1JI1 – De um modo geral, portanto, as crianças que tenho na minha sala elas gostam de atividades mais minuciosa, tudo o que implica a observação minuciosa, quer de objetos quer da natureza.

E - Como caracteriza o tipo de brincadeiras que habitualmente se envolve? Brincam mais de forma solitária, paralela ou em cooperativa?

EI1JI1 - Foi isso que acabei de mencionar, por norma, por iniciativa própria, elas gostam realmente. Estas duas crianças que eu tenho, gostam de brincadeiras mais minuciosas. Portanto o ir colher flores e a observação de pequenos insetos é uma coisa que eles fazem de forma recorrente. Sim, brincam sozinhas e em paralelo.

E - Quais os brinquedos, materiais e equipamentos que são utilizados pelas crianças com PEA quando brincam no espaço exterior?

EI1JI1 – Materiais, uma das crianças gosta muito de carros e tudo o que tenha a ver com rodas e carros no geral, gosta muito de explorar. A outra criança (menina) para além de observar e estar ali muito tempo a observar os elementos da natureza, gosta

muito também dos tachos. Adora brincar com tachos e terra.

E - E quais são os preferidos?

EI1JI1 - Os carros e a menina? Os tachos.

E - Com quem é que as crianças com PEA normalmente brincam?

EI1JI1 – A menina com a sua irmã, gosta imenso da sua irmã que é gémea, está bem...o outro menino não tem ninguém em particular, vai interagindo, as brincadeiras ainda são muito curtas, mas não tem nenhuma criança em particular que possa dizer que sim é com esta criança que gosta de preferência brincar.

E - **Pode** descrever como é que as crianças com PEA, interagem com os seus colegas quando estão a brincar no espaço exterior?

EI1JI1 – É assim, as brincadeiras surgem de uma forma muito natural, não é? Porque as crianças já brincam em pequenos grupos. Surge de forma muito natural, o grupo acolhe muito bem, são crianças que já vêm juntas desde o berçário, portanto estas duas crianças com PEA, de forma muito natural, depois as brincadeiras são de duração muito curta, a menina tem mais...não mencionar nomes que uma pessoa tem tendência logo a mencionar nomes, o menino (nome da criança) por exemplo é uma criança que interage de forma muito curta. Ele vai interagindo, mas se a brincadeira não lhe agrada ele sai automaticamente. Equilibrado, está bem, se as coisas não lhe correm, ele sai. Não tem ainda aquela iniciativa de negociar ou de tentar contornar aquela situação que às vezes está a causar algum desconforto, pronto, ou então chama-me. Estamos nesta fase, ele agora já me consegue chamar e pede ajuda. A (nome da menina) não, a (nome da menina) é diferente quando as coisas não lhe correm à maneira como ela gosta cria-se ali uma birra, uma situação muito complicada e é difícil depois, sair deste registo. Interagem nem sempre de forma equilibrada, a brincadeira é de forma automática, começam, por exemplo o jogo do faz de conta de forma paralela, mas depois interagem, depois a (nome da menina) como gosta de ter as coisas, é mais metódica, nem sempre as brincadeiras são equilibradas, é muito difícil ela conseguir um equilíbrio ali nas brincadeiras. Não pede para brincar, brinca e pronto, participa na brincadeira e o grupo abre espaço. Ele é igual.

E - Qual o papel que costuma assumir quando está no espaço exterior com as crianças em geral?

EI1JI1 – É assim, de um modo geral, deixo-os brincar, tento não interferir muito na brincadeira, a não ser que as coisas não estejam a correr muito bem, não é? De um modo muito geral eles podem escolher o que quiserem no espaço exterior, correr até alguns riscos, está tudo bem, por isso é que também o espaço existe.

E - E com as que têm PEA em particular? Pode dar alguns exemplos.

EI1JI1 – Com as crianças, com a (nome da menina) e com o (nome do menino) tento

que eles tenham uma participação mais no grupo, que eles brinquem mais com os outros porque é isso que negocie e que eu combinei com a professora de Intervenção Precoce.

E - Na rotina diária do seu JI quanto tempo dedica diariamente ao brincar no espaço exterior?

EI1JI1 – Todos os dias, uma ou duas vezes por dia, normalmente nós vamos da parte da manhã, temos a pausa da manhã, por norma às onze e meia das onze e meia ao meio-dia, às vezes vimos um bocadinho mais cedo e depois da parte da tarde, eles ficam mais tempo, mais de uma hora.

E - Pode dizer, em média, quanto tempo as crianças com PEA permanecem a brincar no espaço exterior?

EI1JI1 – No mínimo três quartos de horas, portanto, quarenta e cinco minutos da parte da manhã se não formos à tarde, se formos à tarde, mais uma hora e meia ou mais, porque se não formos à tarde, são os quarenta e cinco minutos da pausa da manhã.

E - Quando promove brincadeiras no espaço exterior quais são os objetivos que pretende desenvolver nas crianças com PEA? Dê exemplos.

EI1JI1 – Olhe, normalmente tudo o que eu faço na sala também tento fazer no espaço exterior. Portanto, eu tento levar a sala, o que eu faço dentro da sala para o exterior, os objetivos são praticamente os mesmos, evidentemente que posso ter atividades em que o meu objetivo seja o contato direto com a natureza e com a terra coisa que a sala não tem. Mas geralmente, eu tento tudo o que eu faço em sala, quer as pinturas, quer atividades da abordagem à matemática ou da abordagem à escrita, tudo o que faço lá dentro, muitas vezes posso fazer cá fora, como temos o toldo cá fora consigo fazê-lo. Os meus objetivos mais específicos realmente é a exploração, correr riscos, é a exploração da natureza, pronto, é o contato direto com a terra que nós temos aqui e que, a eles, no início, lhes causava algum desconforto e agora já se sentem mais à vontade.

E - Pode descrever algumas estratégias que utiliza para promover o brincar das crianças com PEA, no espaço exterior?

EI1JI1 – Estratégias é eu estar a trabalhar lado a lado, acho que é, para mim, a estratégia mais concreta que lhe posso indicar, é o trabalhar lado a lado, o estar sensível às evoluções, perceber quais são as fragilidades, através daí partir para um posterior, não é “andaimar”. É o que eu posso dizer.

E - **Quais** são as que considera serem mais adequadas para as crianças com PEA? Porquê?

EI1JI1 – Como não indiquei nenhuma em particular, acho que realmente é o trabalhar lado a lado, estar sensível àquilo que eles já conseguem fazer e aquilo que eu acho que

eles poderão vir a fazer. É basicamente isso, é o estar sensível ao que eles conseguem fazer, é estar lado a lado. Estar com eles conversar com eles, olhar é tocar, dar o exemplo, para mim é isso.

E - Como caracteriza o espaço exterior do JI frequentado por crianças em geral e com PEA em particular?

EI1JI1 – Olhe, eu acho que o espaço exterior é um espaço com muitas potencialidades, no entanto claro que ainda faltam algumas estruturas, nomeadamente os baloiços e estruturas específicas características de um espaço desta amplitude. Mas até acho que é um espaço potencializador e que permite, pronto, enfim, explorar de uma forma mais livre, mais complexa, porque não tem só o tartan, tem a parte da relva, porque tem o terreno irregular.

E - Que tipo de materiais (estruturados e não estruturados), equipamentos e brinquedos se encontram disponíveis para as crianças brincarem no espaço exterior?

EI1JI1 - Estruturados, temos um baloiço, temos um escorrega... do lado. Confesso que para mim não é o mais indicado. Os meninos gostam porquê? Porque tem outros engenhos que o espaço com a terra não tem. De um lado temos o tartan, o pavimento é diferente, eu acho que as potencialidades também são outras. Mas eles de facto apreciam bastante, porque é uma estrutura é diferente, temos o escorrega e depois temos umas barreiras, uns túneis que eles apreciam bastante para jogarem nas casinhas. Bem, nós temos dois parques, agora vou-me centrar só no parque que é maior que tem parte que tem a terra e a relva. Do outro lado, o espaço é maior, permite de facto uma exploração diferente, tem a terra, tem a relva, tem o pavimento irregular, temos o toldo que permite também o abrigo caso comece a chover, eles podem fazer umas brincadeiras por baixo do toldo. Temos umas casinhas também, que eles apreciam bastante para brincar ao faz de conta, mas de facto, para mim, eu gosto mais do relvado do que propriamente do tartan. Temos uns brinquedos que permite, pontanto o desenvolvimento da motricidade mais ampla, passar por baixo, pequenos túneis e umas rampas. Os brinquedos não estruturados, temos os tachos, temos troncos, temos...basicamente acho que é só isso, depois temos os elementos da natureza, não é? Pronto, que também pode servir como brincadeira e serve evidentemente como brincadeira.

E - Qual a sua opinião sobre a sua qualidade e quantidade?

EI1JI1 – Acho que os brinquedos já estão um bocadinho deteriorados e a quantidade também é insuficiente.

E - Na sua opinião quais as condições que o espaço exterior deve ter para que as crianças (com e sem PEA) possam brincar livremente?

EI1JI1 – Olhe, eu acho que o que é realmente importante, para mim, é a parte da terra e o fato de ter terra ou areia, lá está, eu acho que há pouca areia, devia haver mais areia também, porque as características são diferentes, não é? Permite um brincar diferente. Sobretudo isso, mas ter árvores, ter muitos elementos naturais, para mim, é muito importante, para mim e para eles.

E - Que aspetos são tidos em consideração na organização do espaço exterior do seu JI?

EI1JI1 – Portanto, nós temos uma zona mais estruturada, virada para a área da casinha, com os tachos, com a cozinha e depois temos a parte mais livre, não é? Temos em conta o próprio espaço exatamente, quando vamos à rua nós temos as galochas, temos vestuário apropriado de acordo com as condições atmosféricas. Se estiver a chover ou estiver mais frio eles vestem a roupa apropriada e impermeável. Normalmente nós adequamos de acordo com...no fundo, com o sol, não é? Porque nós do lado esquerdo, onde está o tartan, não temos nenhum toldo, eles não se podem abrigar e às vezes fica mais quente. Nós jogamos aqui também um bocadinho com as condições atmosféricas. Para além disso, no inverno, utilizamos muito mais o espaço da terra porque eles podem brincar com as poças de água e podem também explorar o espaço físico de outra maneira.

E - De acordo com a sua experiência qual considera ser o contributo do brincar no espaço exterior para o desenvolvimento das crianças com PEA?

EI1JI1 - É fundamental por diversas razões, não é? Porque, para uma criança “normal”, não é desejável que eles permaneçam muito tempo dentro da sala de aula, não é? Dentro da sala, dentro do espaço fechado quanto mais para crianças com qualquer tipo de perturbação, portanto o exterior é...criar mais oportunidades de aprendizagem.

E - E para a sua inclusão social?

EI1JI1 – Também, porque permite outro jogo social, permite o correr, um jogo mais complexo, brincadeiras sociais que impliquem também as danças de roda, não só a brincadeira paralela, mas também um jogo social mais complexo.

E - Para terminar pergunto se deseja acrescentar alguma informação que possa não ter sido referida ao longo da entrevista?

EI1JI1 - Não, acho que não tenho assim nada a acrescentar, agradeço também.

E - Informo que após a transcrição da entrevista, tem a possibilidade de rever a mesma e efetuar alguma alteração das informações.

Agradeço a sua colaboração.

Concordo com a transcrição da entrevista

____/____/____

ANEXO P

1.ª Fase da análise de conteúdo das
entrevistas E11J11

| ' ' | | ' ' |

Unidades de registo	Indicadores	Freq.
Em geral, atribuo um grande significado “uma grande importância”	Atribuo um grande significado ao brincar.	2
“o brincar no exterior permite que eles possam extravasar”	O espaço exterior permite às crianças extravasar.	1
“Até porque são crianças muito energéticas nesta faixa etária”.	As crianças desta faixa etária são muito energéticas.	1
“De um modo geral, portanto, as crianças que tenho na minha sala elas gostam de atividades mais minuciosas” “tudo o que implica a observação minuciosa, quer de objetos quer da natureza.”	Algumas crianças com PEA gostam de atividades minuciosas.	2
“Estas duas crianças que eu tenho, gostam de brincadeiras mais minuciosas.”	Algumas crianças com PEA gostam de brincadeiras mais minuciosas.	1
“Portanto o ir colher flores”	As crianças com PEA gostam de ir colher flores.	1
“a observação de pequenos insetos é uma coisa que eles fazem de forma recorrente”	As crianças com PEA gostam de observar insetos.	1
“Sim, brincam sozinhas”	As crianças com PEA brincam sozinhas.	1
“e em paralelo”.	As crianças com PEA brincam em paralelo.	1
“uma das crianças gosta muito de carros” “e tudo o que tenha a ver com rodas e carros no geral”	Uma das crianças com PEA gosta muito de brincar com carros	2
“gosta muito de explorar”	A criança com PEA gosta de explorar.	1
“A outra criança (menina) para além de observar”	A criança com PEA gosta de observar	1
“e estar ali muito tempo a observar os elementos da natureza”	A criança com PEA gosta de observar a natureza.	1
“gosta muito também dos tachos. Adora brincar com tachos.”	A criança com PEA gosta de brincar com tachos.	1
“e terra.”	A criança com PEA gosta de brincar com terra.	1
“Os carros “	Os brinquedos preferidos de algumas crianças com PEA são os carros.	1
“e a menina? Os tachos”.	Os brinquedos preferidos da menina com PEA são os tachos.	1
“A menina com a sua irmã, gosta imenso da sua irmã que é gémea, está bem.”	A criança com PEA gosta de brincar com a sua irmã.	1
“o outro menino não tem ninguém em particular” “mas não tem nenhuma criança em particular que possa dizer que sim é com esta criança que gosta de preferência brincar.”	Uma das crianças com PEA não tem nenhum menino preferido para brincar.	2
“vai interagindo” “Ele vai interagindo” “mas depois interagem”	A criança com PEA interage com os pares.	3
“Interagem nem sempre de forma equilibrada”	A criança com PEA nem sempre interage com os pares de forma adequada.	1
“as brincadeiras ainda são muito curtas” “depois as brincadeiras são de duração muito curta, a menina tem mais” “não mencionar nomes que uma pessoa tem tendência logo a mencionar nomes, o menino	As brincadeiras realizadas pela criança com PEA ainda são curtas.	3

(nome da criança) por exemplo é uma criança que interage de forma muito curta.”		
“E assim, as brincadeiras surgem de uma forma muito natural, não é?” “Surge de forma muito natural” “a brincadeira é de forma automática”	As brincadeiras das crianças com PEA surgem de forma natural.	3
“o grupo acolhe muito bem, são crianças que já vêm juntas desde o berçário, portanto estas duas crianças com PEA, de forma muito natural”	O grupo de crianças acolhe bem as duas crianças com PEA, já estão juntas desde o berçário.	1
“Porque as crianças já brincam em pequenos grupos.”	As crianças brincam em pequenos grupos.	1
“mas se a brincadeira não lhe agrada ele sai automaticamente.” “está bem, se as coisas não lhe correm, ele sai.”	A criança com PEA abandona a brincadeira se esta não lhe agrada.	2
“Equilibrado”	A criança com PEA é uma criança equilibrada.	1
“Não tem ainda aquela iniciativa de negociar” “ou de tentar contornar aquela situação que às vezes está a causar algum desconforto, pronto”	A criança com PEA não tem iniciativa para negociar.	2
“ou então chama-me.” “Estamos nesta fase, ele agora já me consegue chamar e pede ajuda.”	A Criança com PEA chama o adulto para ajudar.	2
“A (nome da menina) não, a (nome da menina) é diferente quando as coisas não lhe correm à maneira como ela gosta cria-se ali uma birra”	Algumas crianças com PEA fazem birra quando as coisas não lhes agrada.	1
“uma situação muito complicada e é difícil depois, sair deste registo.”	Algumas crianças com PEA têm dificuldade em parar a birra.	1
“começam, por exemplo o jogo do faz de conta de forma paralela”	As crianças com PEA brincam ao faz de conta de forma paralela.	1
“depois a (nome da menina) como gosta de ter as coisas, é mais metódica, nem sempre as brincadeiras são equilibradas” “é muito difícil ela conseguir um equilíbrio ali nas brincadeiras.”	As brincadeiras das crianças com PEA, nem sempre são equilibradas.	2
“Não pede para brincar” “brinca e pronto”	As crianças com PEA não pedem para brincar.	2
“participa na brincadeira”	As crianças com PEA participam na brincadeira.	1
“e o grupo abre espaço.”	O grupo de crianças com DT abre espaço às crianças com PEA para participarem na brincadeira.	1
“E assim, de um modo geral, deixo-os brincar, tento não interferir muito na brincadeira, ...	O adulto não interfere na brincadeira das crianças.	1
... a não ser que as coisas não estejam a correr muito bem, não é?”	Só intervenho quando as coisas não estão a correr bem	1
“De um modo muito geral eles podem escolher o que quiserem no espaço exterior”	As crianças podem fazer escolhas no espaço exterior.	1
“correr até alguns riscos, está tudo bem, por isso é que também o espaço existe.	Permito que as crianças corram alguns riscos no espaço exterior.	1
“Com as crianças, com a (nome da menina) e com o (nome do menino) tento que eles tenham uma participação mais no grupo” “que eles brinquem mais com os outros”	O adulto promove a participação das crianças no grupo, que brinquem com outros.	2
“Todos os dias”	As crianças brincam todos os dias no espaço exterior.	1
“uma ou duas vezes por dia, normalmente nós vamos da parte da manhã, temos a pausa da manhã,”	As crianças vão brincar ao espaço exterior na pausa da manhã.	1

... por norma às onze e meia das onze e meia ao meio-dia, às vezes vimos um bocadinho mais cedo”	As crianças vão ao espaço exterior entre as 11.30 e as 12.00	1
“e depois da parte da tarde,	As crianças também brincam no espaço exterior no período da tarde.	1
“eles ficam mais tempo, mais de uma hora.” “se formos à tarde, mais uma hora e meia ou mais”	A tarde, as crianças brincam no espaço exterior mais de uma hora.	2
“No mínimo três quartos de horas, portanto, quarenta e cinco minutos da parte da manhã se não formos à tarde” “porque se não formos à tarde, são os quarenta e cinco minutos da pausa da manhã.”	As crianças brincam diariamente no espaço exterior, no mínimo, 45 minutos.	2
“Olhe, normalmente tudo o que eu faço na sala também tento fazer no espaço exterior.” “Portanto, eu tento levar a sala, o que eu faço dentro da sala para o exterior” “Mas geralmente, eu tento tudo o que eu faço em sala, quer as pinturas, quer atividades da abordagem à matemática ou da abordagem à escrita, tudo o que faço lá dentro, muitas vezes posso fazer cá fora, como temos o toldo cá fora consigo fazê-lo.”	O adulto dinamiza atividades no espaço exterior que faz na sala de atividades.	3
“os objetivos são praticamente os mesmos”	O adulto promove os mesmos objetivos na sala e no espaço exterior.	1
“evidentemente que posso ter atividades em que o meu objetivo seja o contato direto com a natureza e com a terra coisa que a sala não tem.”	Há atividades como o contacto com a natureza que só se pode ter no espaço exterior.	1
Os meus objetivos mais específicos realmente é a exploração “é a exploração da natureza, pronto”	Um dos objetivos do adulto para o espaço exterior é promover a exploração da natureza.	2
“correr riscos”	O adulto deixa as crianças correrem riscos.	1
“é o contato direto com a terra que nós temos aqui e que, a eles, no início, lhes causava algum desconforto e agora já se sentem mais à vontade.”	O contacto com a terra cria algum desconforto às crianças com PEA.	1
“Estratégias é eu estar a trabalhar lado a lado, acho que é, para mim, a estratégia mais concreta que lhe posso indicar” “é o trabalhar lado a lado” “Como não indiquei nenhuma em particular, acho que realmente é o trabalhar lado a lado” “é estar lado a lado.”	O adulto está lado a lado com as crianças com PEA, para orientar o seu comportamento.	3
“o estar sensível às evoluções” “estar sensível àquilo que eles já conseguem fazer e aquilo que eu acho que eles poderão vir a fazer” “É basicamente isso, é o estar sensível ao que eles conseguem fazer”	E importante o adulto ser sensível às capacidades das crianças com PEA.	3
“perceber quais são as fragilidades, através daí partir para um posterior, não é “andaimar”.	E essencial perceber as fragilidades das crianças com PEA para as poder ajudar	1
“Estar com eles conversar com eles”	O adulto deve conversar e estar com as crianças com PEA.	1
“olhar”	E importante saber olhar para a criança com PEA.	1
“é tocar”	A estratégia que o adulto utiliza é o toque na criança com PEA.	1

“dar o exemplo, para mim é isso.”	O adulto deve dar o exemplo às crianças com PEA.	1
“Olhe, eu acho que o espaço exterior é um espaço com muitas potencialidades” “Mas até acho que é um espaço potencializador”	O espaço exterior apresenta muitas potencialidades para promover o desenvolvimento da criança.	2
“no entanto claro que ainda faltam algumas estruturas” “estruturas específicas características de um espaço desta amplitude”	O adulto considera que o espaço exterior podia ter mais estruturas.	2
“nomeadamente os baloiços”	O adulto gostava que o espaço exterior tivesse baloiços.	1
“e que permite, pronto, enfim, explorar de uma forma mais livre”	As crianças podem explorar o espaço exterior livremente.	1
“mais complexa, porque não tem só o tartan” “De um lado temos o tartan, o pavimento é diferente, eu acho que as potencialidades também são outras.”	As diversas superfícies do espaço exterior (tartan e pavimento) proporcionam diferentes oportunidades.	2
“tem a parte da relva” “e a relva”	O espaço exterior tem uma parte em relva	2
“porque tem o terreno irregular.”	Alguns espaços do piso exterior são irregulares.	1
“Estruturados, temos um baloiço”	No espaço exterior existe um baloiço.	1
temos um escorrega” “temos o escorrega”	No espaço exterior existe um escorrega.	2
“Confesso que para mim não é o mais indicado.”	O espaço com tartan não é o mais adequado.	1
“Os meninos gostam porquê? Porque tem outros engenhos que o espaço com a terra não tem.”	As crianças gostam do espaço com tartan porque tem equipamentos.	1
“Mas eles de facto apreciam bastante, porque é uma estrutura é diferente”	As crianças apreciam as estruturas existentes no espaço exterior.	1
“e depois temos umas barreiras, uns túneis, ... que eles apreciam bastante ...” “passar por baixo, pequenos túneis e umas rampas”	No espaço exterior existem barreiras, túneis e rampas que as crianças gostam muito.	1
“Bem, nós temos dois parques”.	Existem dois parques no espaço exterior	1
“agora vou-me centrar só no parque que é maior que tem parte que tem a terra”	O parque exterior com terra é o maior.	1
“temos o toldo que permite também o abrigo caso comece a chover, eles podem fazer umas brincadeiras por baixo do toldo.”	No espaço exterior existe um toldo que serve de abrigo perante condições atmosféricas adversas.	1
“Temos umas casinhas também, que eles apreciam bastante para brincar ao faz de conta” “...para jogarem nas casinhas”	As crianças brincam ao faz de conta nas casinhas existentes no espaço exterior.	1
“mas de facto, para mim, eu gosto mais do relvado do que propriamente do tartan”.	Para as crianças brincarem o adulto prefere o espaço relvado ao tartan.	1
“Temos uns brinquedos que permite, pontanto o desenvolvimento da motricidade mais ampla”	Alguns recursos do espaço exterior permitem desenvolver a motricidade mais ampla.	1
“Os brinquedos não estruturados, temos os tachos, temos troncos, temos...basicamente acho que é só isso, pronto, que também pode servir como brincadeira e serve evidentemente como brincadeira.”	No espaço exterior existem brinquedos não estruturados, tais como: tachos e troncos.	1
“depois temos os elementos da natureza, não é?”	No espaço exterior existem elementos da natureza que são importantes para mim e para as crianças.	1

“Sobretudo isso, mas ter árvores, ter muitos elementos naturais, para mim, é muito importante, para mim e para eles.”		
“Acho que os brinquedos já estão um bocadinho deteriorados “	Os brinquedos do espaço exterior estão um pouco deteriorados.	1
“e a quantidade também é insuficiente.”	A quantidade de brinquedos do espaço exterior é insuficiente.	1
“Olhe, eu acho que o que é realmente importante, para mim, é a parte da terra”	O adulto considera muito importante existir no espaço exterior uma parte com terra.	1
“e o facto de ter terra ou areia, lá está, eu acho que há pouca areia, devia haver mais areia também, porque as características são diferentes, não é?”	No espaço exterior existe pouca areia.	1
“Permite um brincar diferente.”	A existência de uma zona de areia no espaço exterior permite outro tipo de brincadeiras.	1
“Portanto, nós temos uma zona mais estruturada, virada para a área da casinha, com os tachos, com a cozinha”	No espaço exterior existe uma área dedicada à casinha com tachos e a cozinha.	1
“e depois temos a parte mais livre, não é?”	No espaço exterior existe uma zona mais ampla e livre.	1
“quando vamos à rua nós temos as galochas”	As crianças têm galochas para ir ao espaço exterior quando chove.	1
“temos vestuário apropriado de acordo com as condições atmosféricas” “Se estiver a chover ou estiver mais frio eles vestem a roupa apropriada e impermeável.” “Normalmente nós adequamos de acordo com...no fundo, com o sol, não é?” “Nós jogamos aqui também um bocadinho com as condições atmosféricas.” “Porque nós do lado esquerdo, onde está o tartan, não temos nenhum toldo, eles não se podem abrigar e às vezes fica mais quente.”	As crianças têm vestuário apropriado às condições atmosféricas.	5
“Para além disso, no inverno, utilizamos muito mais o espaço da terra porque eles podem brincar com as poças de água e podem também explorar o espaço físico de outra maneira.”	O espaço exterior com terra é muito utilizado no inverno porque tem poças de água.	1
“E fundamental por diversas razões, não é? Porque, para uma criança “normal”, não é desejável que eles permaneçam muito tempo dentro da sala de aula, não é?”	Não é desejável que as crianças passem muito tempo dentro da sala de aula.	1
“Dentro da sala, dentro do espaço fechado quanto mais para crianças com qualquer tipo de perturbação, portanto o exterior é...criar mais oportunidades de aprendizagem.”	O espaço exterior cria mais oportunidades de aprendizagem para as crianças com PEA.	1
“Também, porque permite outro jogo social” “brincadeiras sociais que impliquem também as danças de roda”	Brincar no espaço exterior proporciona oportunidades de a criança participar em jogos sociais, como as canções de roda.	5
“um jogo mais complexo” “não só a brincadeira paralela, mas também um jogo social mais complexo”	Brincar no espaço exterior proporciona oportunidades de a criança participar em jogos sociais mais complexos	1
“permite o correr”	Brincar no espaço exterior proporciona oportunidades de a criança correr.	1

ANEXO Q

2.ª Fase da análise de conteúdo das
entrevistas E11J11

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Convicções sobre o brincar no espaço exterior por crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)	Vantagens	Promoção do bem-estar	Atribuo um grande significado ao brincar.	2
			Não é desejável que as crianças passem muito tempo dentro da sala de aula.	1
		Libertação de energia	O espaço exterior permite às crianças extravasar.	1
			As crianças desta faixa etária são muito energéticas.	1
		Impulso ao desenvolvimento geral	O espaço exterior apresenta muitas potencialidades para promover o desenvolvimento da criança.	2
		Possibilidade de desenvolver a motricidade	Alguns recursos do espaço exterior permitem desenvolver a motricidade mais ampla.	1
			Brincar no espaço exterior proporciona oportunidades de a criança correr.	1
		Oportunidade de participação em jogos sociais	Brincar no espaço exterior proporciona oportunidades de a criança participar em jogos sociais, como as canções de roda.	5
			Brincar no espaço exterior proporciona oportunidades de a criança participar em jogos sociais mais complexos	1
		Incremento de oportunidades de aprendizagem	O espaço exterior cria mais oportunidades de aprendizagem para a criança com PEA.	1
			A criança pode fazer escolhas no espaço exterior.	1
		Estímulo à exploração da natureza	Um dos objetivos do adulto para o espaço exterior é promover a exploração da natureza.	2
		Natureza das brincadeiras	Minuciosa	Algumas crianças com PEA gostam de atividades minuciosas.
	Algumas crianças com PEA gostam de brincadeiras mais minuciosas.			1
	Comum		As brincadeiras da criança com PEA surge de forma natural.	3
	Faz de conta / Jogo simbólico		A criança brinca ao faz de conta nas casinhas existentes no espaço exterior.	1
	De curta duração		As brincadeiras realizadas pela criança com PEA ainda são curtas.	3
			A criança com PEA abandona a brincadeira se esta não lhe agrada.	2
	Tipologia da brincadeira social	Brincar em grupo	As crianças brincam em pequenos grupos.	1
		Brincar sozinha	A criança com PEA brinca sozinha.	1
			Uma das crianças com PEA não tem nenhum menino preferido para brincar.	2
		Brincar paralelo	A criança com PEA brinca em paralelo.	1
	A criança com PEA brinca ao faz de conta de forma paralela.		1	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Convicções sobre o brincar no espaço exterior por crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)	Forma de utilização do espaço exterior	Exploração	A criança com PEA gosta de explorar.	1
		Observação da natureza	A criança com PEA gosta de observar	1
			A criança com PEA gosta de observar a natureza.	1
			A criança com PEA gosta de observar insetos.	1
	Materiais / brinquedos preferidos	Tachos	Os brinquedos preferidos da menina com PEA são os tachos.	1
			A criança com PEA gosta de brincar com tachos.	1
		Carros	Os brinquedos preferidos de algumas crianças com PEA são os carros.	1
			Uma das crianças com PEA gosta muito de brincar com carros	2
		Elementos da natureza	A criança com PEA gosta de brincar com terra.	1
			A criança com PEA gosta de colher flores.	1
	Apreciação sobre o brincar das crianças com PEA	Manifestação de comportamento estável	A criança com PEA é uma criança equilibrada.	1
		Fraca estabilidade nas brincadeiras	As brincadeiras da criança com PEA, nem sempre são equilibradas.	2
		Dificuldade na negociação	A criança com PEA não tem iniciativa para negociar.	2
		Recurso ao adulto para resolução de problemas	A criança com PEA chama o adulto para ajudar.	2
	Comportamento da criança com PEA	Manifestação de desconforto no contacto com a terra	O contacto com a terra cria algum desconforto à criança com PEA.	1
		Faz birras perante situações de desagrado	Algumas crianças com PEA fazem birra quando as coisas não lhes agrada.	1
			Algumas crianças com PEA têm dificuldade em parar a birra.	1
		Ausência de pedido para brincar	A criança com PEA não pede para brincar.	2
	Participação nas brincadeiras	A criança com PEA participa na brincadeira.	1	

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Convicções sobre o brincar no espaço exterior por crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)	Natureza da interação estabelecida entre a criança com PEA e os pares	Preferência pela irmã	A criança com PEA gosta de brincar com a sua irmã.	1
		Aceitação dos pares	O grupo de crianças com DT abre espaço à criança com PEA para participar na brincadeira.	1
			O grupo de crianças acolhe bem as duas crianças com PEA, já estão juntas desde o berçário.	1
		Estabelecimento de interação com pares	A criança com PEA interage com os pares.	3
		Dificuldade em interagir com pares	A criança com PEA nem sempre interage com os pares de forma adequada.	1

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Intervenção dos agentes educativos com crianças com PEA no espaço exterior	Natureza da intervenção com crianças com PEA	Permissão do risco	Permito que as crianças corram alguns riscos no espaço exterior.	1
			O adulto deixa as crianças correrem riscos.	1
			Só intervenho quando as coisas não estão a correr bem	1
		Incentivo ao brincar com outros	O adulto promove a participação das crianças no grupo, que brinquem com outros.	2
		Dinamização de atividades idênticas às da sala de atividades	O adulto dinamiza atividades no espaço exterior que faz na sala de atividades.	3
			O adulto promove os mesmos objetivos na sala e no espaço exterior.	1
		Promoção do contacto com a natureza	Há atividades como o contacto com a natureza que só se pode ter no espaço exterior.	1
		Regulação do comportamento da criança	O adulto está lado a lado com a criança com PEA, para orientar o seu comportamento.	3
		Ausência de intervenção nas brincadeiras	O adulto não interfere na brincadeira da criança	1
		Recurso ao toque para interagir com a criança	A estratégia que o adulto utiliza é o toque na criança com PEA.	1
	Permissão de exploração livre do espaço	As crianças podem explorar o espaço exterior livremente.	1	
	Tempo de permanência no espaço exterior	Diária	As crianças brincam todos os dias no espaço exterior.	1
		30 a 60 minutos	As crianças brincam diariamente no espaço exterior, no mínimo, 45 minutos.	2
			As crianças vão ao espaço exterior entre as 11.30 e as 12.00	1
		Mais de 60 minutos à tarde	À tarde, as crianças brincam no espaço exterior mais de uma hora.	2
	Períodos do dia dedicados ao brincar no exterior	Período da manhã	As crianças vão brincar ao espaço exterior na pausa da manhã.	1
		Período da tarde	As crianças também brincam no espaço exterior no período da tarde.	1
	Parecer sobre a atitude do agente educativo	Ser sensível / empático	É importante o adulto ser sensível às capacidades da criança com PEA.	3
		Ser compreensivo	É essencial perceber as fragilidades da criança com PEA para a poder ajudar	1
		Ser comunicativo	O adulto deve conversar e estar com a criança com PEA.	1
		Ser observador	É importante saber olhar para a criança com PEA.	1
		Ser modelo	O adulto deve dar o exemplo às crianças com PEA.	1

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Características do espaço exterior	Materiais estruturados existentes	Escorrega	No espaço exterior existe um escorrega.	2
		Baloço	No espaço exterior existe um baloço.	1
	Materiais não estruturados disponíveis	Tachos e troncos	No espaço exterior existem brinquedos não estruturados, tais como: tachos e troncos.	1
		Caixas de areia / Areia	A existência de uma zona de areia no espaço exterior permite outro tipo de brincadeiras.	1
		Elementos da natureza	No espaço exterior existem elementos da natureza que são importantes para mim e para as crianças.	1
	Materiais semiestruturados disponíveis	Casinha	No espaço exterior existe uma área dedicada à casinha com tachos e a cozinha.	1
		Barreiras, túneis e rampas	No espaço exterior existem barreiras, túneis e rampas que as crianças gostam muito.	1
	Vestuário disponível para as crianças	Galochas	As crianças têm galochas para ir ao espaço exterior quando chove.	1
		Roupa adequada às condições atmosféricas	As crianças têm vestuário apropriado às condições atmosféricas.	5

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Apreciação do espaço exterior	Quanto aos recursos	Escassez de equipamentos e brinquedos	O adulto considera que o espaço exterior podia ter mais estruturas.	2
			A quantidade de brinquedos do espaço exterior é insuficiente.	1
			O adulto gostava que o espaço exterior tivesse baloiços.	1
		Fraca qualidade dos brinquedos existentes	Os brinquedos do espaço exterior estão um pouco deteriorados.	1
		Carência de areia	No espaço exterior existe pouca areia.	1
	Quanto ao espaço físico	Espaçoso	No espaço exterior existe uma zona mais ampla e livre.	1
			O parque exterior com terra é o maior.	1
		Oferta diversificada	Existem dois parques no espaço exterior	1
			O espaço exterior tem uma parte em relva	2
	Existência de cobertura	No espaço exterior existe um toldo que serve de abrigo perante condições atmosféricas adversas.	1	
	Quanto ao piso	Relevância de existir espaço com terra	O adulto considera muito importante existir no espaço exterior uma parte com terra.	1
			O espaço exterior com terra é muito utilizado no inverno porque tem poças de água.	1
		Existência de irregularidades no piso tartan	O espaço com tartan não é o mais adequado.	1
			Alguns espaços do piso exterior são irregulares.	1
		Oferta de diversas affordances	As diversas superfícies do espaço exterior (tartan e pavimento) proporcionam diferentes oportunidades.	2
	Preferências manifestadas: crianças e adultos	Equipamentos e estruturas	As crianças apreciam as estruturas existentes no espaço exterior.	1
			As crianças gostam do espaço com tartan porque tem equipamentos.	1
		Espaço relvado	Para as crianças brincarem o adulto prefere o espaço relvado ao tartan.	1

ANEXO R

Protocolo da entrevista semiestruturada

AAE1J11

| ' ' | | ' ' |

Protocolo de entrevista semiestruturada aos educadores de infância e auxiliares de
ação educativa

Data: 17 de março 2023 Hora: 21h00

E - Entrevistadora **AAE1JI1** - Auxiliar de ação educativa 1 do jardim de infância 1

E: Boa noite. Quero começar por lembrar que estou a realizar um estudo sobre o Lugar do Brincar no espaço exterior na vida de crianças em idade pré-escolar com perturbação do espectro do autismo (PEA). Como já teve conhecimento dos objetivos do estudo, agradeço a sua disponibilidade e solicito a sua colaboração, assegurando a confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos. Pergunto-lhe se posso gravar esta entrevista?

AAE1JI1 - Sim, pode.

E- Que importância atribui ao brincar na vida das crianças em geral?

AAE1JI1 - É muito importante para o desenvolvimento deles. Então porque eu acho que a brincar tanto sozinho como uns com os outros, com os seus pares é que eles também vão descobrindo vão-se descobrindo a eles próprios, vão descobrindo os outros... Eu acho que é importante.

E - E nas que têm PEA em particular?

AAE1JI1 - Também é importante a brincadeira, com eles próprios porque eles descobrem-se a eles também de diferentes maneiras, não é? Aprendem a lidar com as próprias frustrações, eles próprios não sabem lidar com eles próprios e é realmente muito importante eles conseguirem brincar com os seus pares, não é? Perceberem os limites uns dos outros, ah...e pronto.

E - Pode descrever as brincadeiras em que as crianças com PEA se envolvem quando estão no espaço exterior?

AAE1JI1 - Sim. Por exemplo, eu tenho uma criança que inicialmente brincava muito sozinha e com o decorrer do tempo, ao longo destes anos que estou com ela desde o berçário, fomos vendo realmente muitas evoluções. Ela passou de brincar sozinha a brincar com os seus pares, ah...ela é uma criança muito minuciosa que liga muito a todos os pormenorzinhos, ela gosta muito de brincar com pauzinhos, apanhar pauzinhos, apanhar pedrinhas, numa fase mais inicial e agora já está a desenvolver a brincadeira mais com os outros. Já interage com os outros, já brinca à apanhada, a

correr atrás uns dos outros, ah...já tem outro tipo de brincadeira que inicialmente não tinha.

E - Como caracteriza o tipo de brincadeiras que habitualmente se envolvem? Brincam mais de forma solitária, paralela ou em cooperativa?

AAE1JI1 - Sim...inicialmente, exatamente tinha uma brincadeira mais paralela ah... aos outros, não é? Embora estando ali próximo deles estava isolada, brincava sozinha e agora não. É uma criança que brinca com os seus pares, que interage com eles, ah...quando eles vão buscá-la para brincar, ela brinca aquilo que eles estão a brincar. Se estiverem a andar de escorrega, ela anda de escorrega, se estiverem a jogar à bola, ela joga à bola. Claro que ela tem aquelas limitações dela, mas já interage muito com eles e consegue fazer o mesmo tipo de brincadeiras. Ao início ela brincava muito mais sozinha e tinha aquelas preferências dela, gostava muito de apanhar pauzinhos, as pedrinhas e agora não, realmente vê-se uma evolução com a interação com os pares e ela própria já brinca com eles com as brincadeiras que eles gostam mais, não é? Porque eles jogam à apanhada, correm uns atrás dos outros, brincam com carrinhos, com bolas, ah...jogam à macaca, portanto têm outro tipo de brincadeiras.

E - Quais os brinquedos, materiais e equipamentos que são utilizados pelas crianças com PEA quando brincam no espaço exterior? E quais são os preferidos?

AAE1JI1 - Ah...no caso desta criança ela utiliza muito, ah...as bolas, nós temos bolas, temos casinhas no espaço exterior, ela gosta de entrar nas casinhas, de entrar sair, ah...também utiliza bastante o escorrega, gosta de brincar no escorrega. De um modo geral, ela acaba por utilizar o espaço exterior todo e todo o material que nós lá temos.

E - E quais são os preferidos?

AAE1JI1 - Talvez as casinhas, são os preferidos dela. Brincar nas casinhas, o entrar, sair, o abrir as janelas, o abrir as portas. Ela gosta. Ela também gosta do escorrega, subir o descer. Talvez esses sejam os preferidos.

E - Com quem é que as crianças com PEA normalmente brincam?

AAE1JI1 - Elas brincam sozinhas, não é? Mas no caso desta criança, em específico ela brinca muito com os seus pares. Ela tem uma irmã na sala, ela recorre muito à irmã para brincar, ah..., mas também brinca com as outras crianças e as outras crianças também a chamam para as brincadeiras deles. De um modo geral ela relaciona-se com todos eles, ah...a criança preferida assim dela, por assim dizer é realmente a irmã. Depois em relação aos outros eu acho que acaba por ser de um modo geral, não tem assim uma criança preferida. Ela brinca com eles.

E - Pode descrever como é que as crianças com PEA, interagem com os seus colegas quando estão a brincar no espaço exterior?

AAE1JI1 - Sim, portanto, acaba por interagir neste momento de um modo normal, por assim dizermos, ah...se eles estão a brincar no escorrega ela faz exatamente o mesmo que eles, sobem descem. Andam à volta uns dos outros, ela acaba por ter o comportamento dito normal que as outras crianças.

E - Qual o papel que costuma assumir quando está no espaço exterior com as crianças em geral e com as que têm PEA em particular? Pode dar alguns exemplos.

AAE1JI1 - Sou vigilante, vigio as brincadeiras deles, não é? Nem sempre as brincadeiras são as melhores, nestas faixas etárias, mas sim vigio, mas também interajo com eles, faço jogos, às vezes faço o jogo da apanhada, nós temos no chão o jogo da macaca, jogo com eles. Ah...nós temos vários brinquedos, às vezes também me sento e brinco com os bonecos ou com jogos. De um modo geral, acabo por interagir das duas maneiras, tanto posso estar mais vigilante dependendo das brincadeiras que eles têm, como pode haver uma ou outra criança que requer mais a nossa atenção e pronto, nesse caso, se uma criança me pedir para brincar, não é? Eu tento dentro do possível também entrar na brincadeira e brincar com eles. A criança em questão, no caso, também é uma criança que por diversas vezes pede a nossa atenção, que vem ter connosco com bonecos, que nos mostra e nos pergunta, ah..., portanto, tenho exatamente a mesma atitude com ela. Ah...se ela me solicitar que eu brinque com ela ou que me sente. Já cheguei a estar no caso da criança em questão a estarmos sentadas com vários bonecos a brincar. Tenho a mesma conduta, por assim dizer.

E - Na rotina diária do seu JI quanto tempo dedica diariamente ao brincar no espaço exterior?

AAE1JI1 - Sempre que o tempo permite, nós até recorremos muito ao espaço exterior, normalmente na parte da manhã costumamos estar cerca de trinta minutos, quarenta minutos às vezes. Também dependendo das atividades que temos e por norma da parte da tarde, a seguir ao lanche, costumamos sempre ir para a rua, sempre que o tempo permitir. Então aí estamos desde as quatro e meia mais ou menos até à hora de fecho. Nós fechamos às sete, portanto o tempo estando bom, pronto, por assim dizer, no verão fazemos toda a tarde na rua, fazemos as saídas na rua como costumamos dizer, ou seja, os meninos são entregues mesmo no espaço de brincadeira. Ah...e no tempo de inverno, sempre que possível nós vamos.

E - Pode dizer, em média, quanto tempo as crianças com PEA permanecem a brincar no espaço exterior?

AAE1JI1 - O mesmo tempo que as outras crianças, com referi anteriormente.

E - Quando promove brincadeiras no espaço exterior quais são os objetivos que pretende desenvolver nas crianças com PEA? Dê exemplos.

AAE1JI1 - Deixe-me pensar...então todas as brincadeiras servem para eles

aprenderem alguma coisa, não é?, por assim dizer. Ah...nós como por exemplo, nós temos peças de lego. Quando brincamos com eles com as peças de lego, aproveitamos para treinar no fundo a contagem, o eles saberem, começarem a contar, as cores, utilizamos muito as peças dos legos para ajudar a que eles saibam as cores, ah...no fundo a gente a brincar consegue abranger muita coisa a nível de aprendizagem. Ah...no fundo é isso. Basicamente o que nós queremos com todas as brincadeiras é que eles acabem por aprendam alguma coisa que no dia a dia lhe seja útil. Seja aprenderem as cores, os números, as letras, ah...o interagir um com o outro, saber o que é bom o que é mau. No fundo é isso tudo, não é?

E - Pode descrever algumas estratégias que utiliza para promover o brincar das crianças com PEA, no espaço exterior?

AAE1JI1 - Deixe-me pensar...no fundo esta criança brinca exatamente da mesma maneira, não há assim nenhuma brincadeira que seja assim mais especifica para ela, porque ela é uma criança que brinca com tudo, ou seja acaba por ser um bocadinho de tudo na mesma, não é? O podermos fazer jogos, com os legos ou o jogo da macaca, ou...um bocadinho de tudo.

E - Quais são as que considera serem mais adequadas para as crianças com PEA? Porquê?

AAE1JI1 - Aí, no caso terá a ver com as necessidades de cada criança, não é? Cada criança tem uma necessidade mais específica. Há crianças que não gostam tanto do toque, podemos promover mais uma brincadeira que promova mais o toque entre elas, ah...desmistificar ali um bocadinho esse aspeto, não é? Ah... há crianças que não gostam tanto de barulhos que lhes faz confusão. Ah...acho que é um bocadinho por aí. Na criança em específico, ela participa, ela gosta de brincar muito com legos. Nós temos legos grandes no recreio e eles brincam muito com os legos, fazem construções, empilham, ah...fazem bancos.

E - Como caracteriza o espaço exterior do JI frequentado por crianças em geral e com PEA em particular?

AAE1JI1 - Considero que é um bom espaço exterior, nós temos dois espaços exteriores. Temos um espaço exterior, que tem o piso em tartan, aquilo esborrachado, não sei bem se é tartan que se diz, onde tem um escorrega, tem uma casinha, onde tem o jogo da macaca desenhado. Nós também levamos brinquedos para esse espaço para eles poderem brincar também. Depois temos também um outro espaço exterior que é mais um piso térreo onde eles pisam na terra, onde têm contato com a terra com árvores e onde têm outro tipo de brinquedos, onde há triciclos, há bolas, ah...têm também tachinhos para poderem brincar, ah...considero que é um bom espaço.

E - Que tipo de materiais (estruturados e não estruturados), equipamentos e brinquedos

se encontram disponíveis para as crianças brincarem no espaço exterior?

AAE1JI1 - Os que referi anteriormente e sim temos casinhas, temos um género de plataforma, uma plataforma tipo como se fosse aquelas plataformas de ginástica, não sei bem o nome, onde eles conseguem subir os degraus, fazer passagem, um género de tuneis, mas não é bem um túnel. Também temos tuneis, ah...temos alguns baloiços pendurados nas árvores que eles têm acesso a se poderem sentar e baloiçar. Assim que eu me lembre agora, não me recordo de mais nada.

E - Qual a sua opinião sobre a sua qualidade e quantidade?

AAE1JI1 – Sim, eu acho que a quantidade é uma quantidade boa para as crianças que nós temos, não é? Que usufruem do recreio e também são brinquedos que também estão em boa qualidade, porque a escola em questão quando os brinquedos se começam a deteriorar, que é normal, não é porque há bastante uso, são substituídos por outros. Nós também temos caixas de areia para eles poderem brincar

E - Na sua opinião quais as condições que o espaço exterior deve ter para que as crianças (com e sem PEA) possam brincar livremente?

AAE1JI1 - Na minha opinião os recreios devem ser amplos, não é? Ah...que tenham espaço onde eles possam correr à vontade, não é? Porque também faz falta isso, ah...que é o caso dos nossos têm espaço onde eles podem correr, podem saltar, podem rastejar, têm contato com a natureza, ah...penso que é um recreio bom, não é?

Mesmo para as crianças com PEA, que lhes proporciona terem contato com a natureza, poderem ter várias texturas, ah...e eu penso que sim que é importante, que no caso dos nossos recreios, eu acho que temos as condições, eles têm boas condições para isso.

E - Que aspetos são tidos em consideração na organização do espaço exterior do seu JI?

AAE1JI1 - No caso ali da instituição, ah...nós, ou seja, o espaço está um bocadinho dividido por áreas, por assim dizer. Eles têm um espaço onde têm a casinha onde depois têm uma outra parte onde podem brincar na terra, com as areias, ah...têm um espaço onde está a parte dos triciclos, das bicicletas, das trotinetes. Está assim um bocadinho dividido, para não estar tudo como se diz, ao molho, não é? Não está ali tudo junto, até para nós também os podermos ter ali um bocadinho divididos não é?. Eles não estão todos a brincar no mesmo espaço e estão mais divididos, por assim dizer.

E - De acordo com a sua experiência qual considera ser o contributo do brincar no espaço exterior para o desenvolvimento das crianças com PEA?

AAE1JI1 - Eu penso que é importante, não é? Porque o estar no exterior é completamente diferente do estarmos dentro de uma sala, não é? O exterior oferece outro tipo de brincadeiras que a sala não, ou o facto de eles poderem correr, saltar, poderem mexer, tocar, apanhar pedras, apanhar paus, isso tudo é importante para o

crescimento deles e para o desenvolvimento. Eu acho que o espaço exterior é bastante importante para isso.

E - E para a sua inclusão social?

AAE1JI1 - Também, porque o brincar na rua é diferente do estar dentro da sala. Porque dentro da sala há determinado tipo de regras, ah...nós impomos, por exemplo, na sala nós estamos sempre a dizer não se pode correr, não se pode gritar. E, por exemplo, no espaço exterior, eles podem correr, eles podem saltar, claro, mais livremente. Claro que controlado, não andam à toa de um lado para o outro. Podem gritar, uma coisa que na sala de aula não podem, mas, por exemplo, no recreio já podem gritar, podem falar mais alto e eu acho que isso tudo faz parte do crescimento e também para as crianças com PEA é bom, é bom para todos, principalmente também para elas que acabam por ganhar outro dinamismo, terem outras interações, ah... que eu acho que é importante. No meu caso, que conheço a criança em questão desde bebé, está completamente integrada, teve uma evolução, está, sim, incluída.

E - Para terminar, pergunto se deseja acrescentar alguma informação que possa não ter sido referida ao longo da entrevista?

AAE1JI1 - Não, penso que não, assim de momento não me ocorre nada. É óbvio que há sempre muita coisa que fica por dizer, porque isto é uma pressão um bocado grande, (risos e gargalhadas) mas pronto, acho que, de um modo geral, agora não estou assim a ver nada que me ocorra mais.

E - Informo que após a transcrição da entrevista, tem a possibilidade de rever a mesma e efetuar alguma alteração das informações. Agradeço a sua colaboração.

AAE1JI1 - Ok. Obrigada, eu é que agradeço.

Concordo com a transcrição da entrevista

_____/_____/_____

O/A Auxiliar de Ação Educativa

ANEXO S

1.ª Fase da análise de conteúdo das
entrevistas AAE1J11

| ' ' | | ' ' |

Unidades de registo	Indicadores	Freq.
<p>“É muito importante para o desenvolvimento deles” “Eu penso que é importante, não é?” “... isso tudo é importante para o crescimento deles e para o desenvolvimento.”</p>	Brincar é importante para o desenvolvimento das crianças	3
<p>“ou o facto de eles poderem correr, saltar, ...</p>	Brincar permite às crianças correr e saltar	1
<p>“... poderem mexer, tocar, apanhar pedras, apanhar paus”</p>	Brincar no espaço exterior permite às crianças explorar o ambiente natural	1
<p>“Andam à volta uns dos outros, ela acaba por ter o comportamento dito normal que as outras crianças.”</p>	Estar com os pares permite às crianças com PEA “adequar” os seus comportamentos	1
<p>“então todas as brincadeiras servem para eles aprenderem alguma coisa”</p>	Brincar promove a aprendizagem	1
<p>“Então porque eu acho que a brincar tanto sozinho como uns com os outros, com os seus pares é que eles também vão descobrindo.”</p>	Brincar sozinho ou em conjunto leva à descoberta	1
<p>“vão-se descobrindo a eles próprios” “Também é importante a brincadeira, com eles próprios porque eles descobrem-se a eles também de diferentes maneiras”</p>	Brincar ajuda a criança a descobrir-se a si própria	3
<p>“vão descobrindo os outros”</p>	Brincar ajuda a descobrir os outros	1
<p>“eles próprios não sabem lidar com eles próprios e é realmente muito importante eles conseguirem brincar com os seus pares”.</p>	É importante para aprenderem a brincar e a lidar com os pares.	1
<p>“Aprendem a lidar com as próprias frustrações”.</p>	Brincar ajuda a criança a lidar com as frustrações	1
<p>“Perceberem os limites uns dos outros”</p>	Brincar permite que percebam os limites uns dos outros	1
<p>“eu tenho uma criança que inicialmente brincava muito sozinha” “Ao início ela brincava muito mais sozinha” “Elas brincam sozinhas”</p>	Algumas crianças preferem brincar sozinhas	3
<p>“com o decorrer do tempo, ao longo destes anos que estou com ela desde o berçário, fomos vendo realmente muitas evoluções” “já tem outro tipo de brincadeira que inicialmente não tinha”.</p>	O brincar das crianças com PEA evolui com as experiências vividas e com o tempo	2
<p>“Ela passou de brincar sozinha a brincar com os seus pares” “agora já está a desenvolver a brincadeira mais com os outros”. “e agora não, realmente vê-se uma evolução com a interação com os pares”</p>	A criança com PEA já consegue brincar mais com os outros	3
<p>“ela é uma criança muito minuciosa que liga muito a todos os pormenorzinhos”</p>	A criança com PEA é muito meticulosa	1
<p>“ela gosta muito de brincar com pauzinhos, apanhar pauzinhos, “apanhar pedrinhas, numa fase mais inicial” “gostava muito de apanhar pauzinhos” “as pedrinhas”</p>	A criança com PEA gosta de brincar com elementos naturais	4
<p>“Já interage com os outros” “É uma criança que brinca com os seus pares” “que interage com eles” “mas já interage muito com eles”</p>	A criança com PEA interage com os pares	9

“Mas no caso desta criança, em específico ela brinca muito com os seus pares.” “Sim, portanto, acaba por interagir neste momento de um modo normal”		
“já brinca à apanhada” “a correr atrás uns dos outros”	A criança com PEA já brinca à apanhada com os colegas	2
“Sim...inicialmente, exatamente tinha uma brincadeira mais paralela”	A criança com PEA brincava inicialmente de forma paralela	1
“Embora estando ali próximo deles estava isolada, brincava sozinha e agora não”.	A criança com PEA gostava de brincar sozinha.	1
“quando eles vão buscá-la para brincar” “e as outras crianças também a chamam para as brincadeiras deles.”	Às vezes os amigos vão buscar as crianças com PEA para brincar.	2
“se estiverem a jogar à bola, ela joga à bola.”	Joga à bola com os colegas	1
“Se estiverem a andar de escorrega, ela anda de escorrega” “se eles estão a brincar no escorrega ela faz exatamente o mesmo que eles, sobem descem”	Anda no escorrega com os colegas	2
“também utiliza bastante o escorrega, gosta de brincar no escorrega” “Ela também gosta do escorrega, subir o descer. “	A criança com PEA gosta de subir e descer o escorrega	2
“ela brinca aquilo que eles estão a brincar.” “e consegue fazer o mesmo tipo de brincadeiras.” “e ela própria já brinca com eles com as brincadeiras que eles gostam mais”	As crianças com PEA participam nas mesmas brincadeiras dos colegas	3
“Claro que ela tem aquelas limitações dela”	A criança com PEA tem algumas limitações.	1
“ela gosta de entrar nas casinhas, de entrar sair” “Brincar nas casinhas, o entrar, sair, o abrir as janelas, o abrir as portas.” “Talvez as casinhas, são os preferidos dela”.	A criança com PEA gosta de entrar e sair nas casinhas	3
“Ao início ela brincava muito mais sozinha e tinha aquelas preferências dela, gostava muito de apanhar pauzinhos, as pedrinhas e agora não, realmente vê-se uma evolução com a interação com os pares e ela própria já brinca com eles com as brincadeiras que eles gostam mais, não é? Porque eles jogam à apanhada, correm uns atrás dos outros, brincam com carrinhos, com bolas, ah...jogam à macaca, portanto têm outro tipo de brincadeiras” “Talvez as casinhas, são os preferidos dela. Brincar nas casinhas, o entrar, sair, o abrir as janelas, o abrir as portas. Ela gosta. Ela também gosta do escorrega, subir o descer. Talvez esses sejam os preferidos.”	As crianças com PEA têm brincadeiras preferidas	2
“De um modo geral, ela acaba por utilizar o espaço exterior todo e todo o material que nós lá temos”.	A criança com PEA utiliza o espaço exterior e os materiais existentes	1
“Porque eles jogam à apanhada”,	As crianças com PEA gostam de jogar à apanhada	1
“correm uns atrás dos outros”		1
“brincam com carrinhos”	As crianças com PEA gostam de brincar com carrinhos.	1
“com bolas” “Ah...no caso desta criança ela utiliza muito, ah...as bolas”	A criança com PEA gosta de brincar com bolas.	3
“nós temos bolas”	Existem bolas no espaço exterior	1
“jogam à macaca”	A criança com PEA gosta de jogar à macaca.	1
“temos casinhas no espaço exterior” “temos casinhas” “Eles têm um espaço onde têm a casinha”	No espaço exterior existem casinhas para as crianças brincarem.	3

“ela recorre muito à irmã para brincar” “a criança preferida assim dela, por assim dizer é realmente a irmã”.	A criança com PEA prefere brincar com a irmã	2
“mas também brinca com as outras crianças”	A criança com PEA também brinca com outras crianças	1
“De um modo geral ela relaciona-se com todos eles” “Depois em relação aos outros eu acho que acaba por ser de um modo geral, não tem assim uma criança preferida”.	A criança com PEA relaciona-se com as outras crianças.	2
“Ela brinca com eles”.	A criança com PEA brinca com outras crianças.	1
“Sou vigilante, vigio as brincadeiras deles” “Nem sempre as brincadeiras são as melhores, nestas faixas etárias, mas sim vigio”. “De um modo geral, acabo por interagir das duas maneiras, tanto posso estar mais vigilante dependendo das brincadeiras que eles têm”	O adulto mantém uma atitude de vigilante quando as crianças com PEA estão no espaço exterior.	3
“mas também interajo com eles” “Eu tento dentro do possível também entrar na brincadeira e brincar com eles”. “jogo com eles.”	O adulto interage e brinca com as crianças no espaço exterior.	2
“faço jogos” “ou com jogos”.	O adulto joga com as crianças com PEA.	2
“às vezes faço o jogo da apanhada”	O adulto joga à apanhada com as crianças com PEA	1
“nós temos no chão o jogo da macaca,	O espaço exterior tem o jogo da macaca no chão para as crianças brincarem	1
“Ah...nós temos vários brinquedos”,	O espaço exterior tem vários brinquedos para as crianças brincarem	1
“às vezes também me sento e brinco com os bonecos” “Já cheguei a estar no caso da criança em questão a estarmos sentadas com vários bonecos a brincar”.	O adulto brinca com os bonecos com a criança com PEA	2
“como pode haver uma ou outra criança que requer mais a nossa atenção e pronto, nesse caso, se uma criança me pedir para brincar, não é?” “A criança em questão, no caso, também é uma criança que por diversas vezes pede a nossa atenção” “que vem ter connosco com bonecos, que nos mostra e nos pergunta, “Ah...se ela me solicitar que eu brinque com ela ou que me sente”.	As crianças com PEA solicitam a participação do adulto para brincar.	4
“Tenho a mesma conduta, por assim dizer.” “... ah...portanto, tenho exatamente a mesma atitude com ela”.	O adulto tem a mesma atitude para com a criança com PEA e as crianças com DT.	3
“nós até recorremos muito ao espaço exterior”	Utilizamos muito o espaço exterior	1
“portanto o tempo estando bom, pronto, por assim dizer, no verão fazemos toda a tarde na rua”	No verão passamos a tarde no espaço exterior	1
“Sempre que o tempo permite” “sempre que o tempo permitir.” “e no tempo de inverno, sempre que possível nós vamos.”	As crianças brincam no espaço exterior sempre que o tempo permite.	3
“fazemos as saídas na rua como costumamos dizer, ou seja, os meninos são entregues mesmo no espaço de brincadeira	Entregamos as crianças aos pais no espaço exterior	2
“normalmente na parte da manhã costumamos estar cerca de trinta minutos, quarenta minutos às vezes”.	De manhã estamos cerca de 30 a 45 minutos no espaço exterior.	1
, a seguir ao lanche, costumamos sempre ir para a rua” “Então aí estamos desde as quatro e meia mais ou menos até à hora de fecho.”	De tarde estamos no espaço exterior a partir das 16.30	2

“e por norma da parte da tarde”	As crianças usam o espaço exterior habitualmente no período da tarde	1
“... também dependendo das atividades que temos	O tempo de permanência no espaço exterior depende das atividades planeadas	1
“Nós fechamos às sete”	A instituição fecha às sete horas.	1
“O mesmo tempo que as outras crianças”	O tempo de permanência no exterior das crianças com PEA é igual aos colegas.	1
“nós como por exemplo, nós temos peças de lego”	Existem legos para as crianças brincarem	1
“Quando brincamos com eles com as peças de lego, aproveitamos para treinar no fundo a contagem” “o eles saberem, comecem a contar” “os números” “as letras”	Nos momentos de brincadeira procuramos que as crianças aprendam a contar, os números e as letras	4
“no fundo a gente a brincar consegue abranger muita coisa a nível de aprendizagem. Ah...no fundo é isso.” “Basicamente o que nós queremos com todas as brincadeiras é que eles acabem por aprendam alguma coisa que no dia a dia lhe seja útil.”	Procuramos que as crianças ao brincar realizem aprendizagens úteis	2
“as cores” “utilizamos muito as peças dos legos para ajudar a que eles saibam as cores” “Seja aprenderem as cores”	Nos momentos de brincadeira procuramos que as crianças aprendam as cores	3
“o interagir um com o outro”	O brincar ajuda a saber interagir com os outros	1
“saber o que é bom o que é mau”	O brincar ajuda as crianças a perceber o que é bom e mau	1
“esta criança brinca exatamente da mesma maneira” “não há assim nenhuma brincadeira que seja assim mais específica para ela” “porque ela é uma criança que brinca com tudo”	A criança com PEA brinca da mesma maneira que os colegas.	3
“O podermos fazer jogos”	O adulto recorre ao jogo para promover o brincar das crianças com PEA.	3
“com os legos”	Brinco com as crianças usando os legos	1
“ou o jogo da macaca”	Jogo o jogo da macaca com a criança com PEA	1
“Cada criança tem uma necessidade mais específica.”	As estratégias que utilizo depende da necessidade de cada criança.	1
“Há crianças que não gostam tanto do toque” “podemos promover mais uma brincadeira que promova mais o toque entre elas, ah...desmistificar ali um bocadinho esse aspeto, não é?”	Promovo brincadeiras que proporcionem o toque com crianças não gostam do toque.	2
“Ah... há crianças que não gostam tanto de barulhos que lhes faz confusão.”	Algumas crianças com PEA não gostam de barulhos.	1
“Na criança em específico, ela participa, ela gosta de brincar muito com legos.” “Nós temos legos grandes no recreio e eles brincam muito com os legos”, “fazem construções, empilham, ah...fazem bancos.”	A criança com PEA gosta de brincar com legos e fazer construções com ele.	3
“Considero que é um bom espaço exterior” “ah...considero que é um bom espaço”. “ah...penso que é um recreio bom, não é?” “e eu penso que sim que é importante, que no caso dos nossos recreios, eu acho que temos as condições, eles têm boas condições para isso.”	Considero que as crianças têm um espaço exterior de qualidade.	4

“nós temos dois espaços exteriores”	Na instituição existem dois espaços exteriores	1
“Temos um espaço exterior, que tem o piso em tartan, aquilo esborrachado”	Um dos espaços exterior tem piso tartan	
“Depois temos também um outro espaço exterior que é mais um piso térreo”	Outro espaço exterior tem piso térreo	2
“onde tem um escorrega,”	O espaço exterior tem escorrega.	1
“tem uma casinha,”	O espaço exterior tem uma casinha	1
“onde tem o jogo da macaca desenhado.”	O espaço exterior tem o jogo da macaca desenhado no chão.	1
“Nós também levamos brinquedos para esse espaço para eles poderem brincar também.”	Temos brinquedos soltos no espaço exterior para as crianças brincarem.	1
“onde eles pisam na terra,” “onde têm contato com a terra” “com árvores” “têm contato com a natureza” “onde depois têm uma outra parte onde podem brincar na terra”, “com as areias”	Um dos espaços exterior permite brincar com elementos da natureza.	6
“onde há triciclos”. “ah...têm um espaço onde está a parte dos triciclos” “das bicicletas”, “das trotinetes.”	Temos triciclos, bicicletas e trotinetes para as crianças brincarem.	4
“e onde têm outro tipo de brinquedos ah...têm também tachinhos para poderem brincar”	Temos tachinhos para as crianças brincarem.	1
“há bolas”	Temos bolas para as crianças brincarem	1
“temos um género de plataforma, uma plataforma tipo como se fosse aquelas plataformas de ginástica, não sei bem o nome, onde eles conseguem subir os degraus, fazer passagem,”	Temos equipamentos fixos tipo plataforma de ginástica para as crianças brincarem.	1
“um género de tuneis, mas não é bem um túnel. Também temos tuneis, ah...”	Temos equipamentos tipo túnel	2
“temos alguns baloiços pendurados nas árvores que eles têm acesso a se poderem sentar e baloiçar.”	Temos baloiços pendurados nas árvores	1
“Sim, eu acho que a quantidade é uma quantidade boa para as crianças que nós temos, não é?”	A quantidade dos equipamentos do espaço exterior é adequada ao número de crianças.	1
“Que usufruem do recreio e também são brinquedos que também estão em boa qualidade”.	A qualidade dos brinquedos do espaço exterior é boa.	1
“porque a escola em questão quando os brinquedos se começam a deteriorar, que é normal, não é porque há bastante uso, são substituídos por outros.”	Os brinquedos do espaço exterior são substituídos por outros quando se começam a deteriorar.	1
“Nós também temos caixas de areia para eles poderem brincar”.	Temos caixas de areia para as crianças brincarem.	1
“Na minha opinião os recreios devem ser amplos não é?” “Ah...que tenham espaço onde eles possam correr à vontade, não é?”	O espaço exterior deve ter uma área suficientemente ampla para as crianças correrem à vontade.	4
“Ah...que tenham espaço onde eles possam correr à vontade, não é?”		
“Porque também faz falta isso, ah...que é o caso dos nossos têm espaço onde eles podem correr”		
“podem saltar”	No espaço exterior as crianças podem saltar	1
“podem rastejar”	No espaço exterior as crianças podem rastejar.	1
“Mesmo para as crianças com PEA, que lhes proporciona terem contato com a natureza, poderem ter várias texturas”	No espaço exterior as crianças com PEA têm contacto com várias texturas.	1

<p>“No caso ali da instituição, ah...nós, ou seja o espaço está um bocadinho dividido por áreas, por assim dizer.”</p> <p>“Está assim um bocadinho dividido, para não estar tudo como se diz, ao molho, não é?”</p> <p>“Não está ali tudo junto, até para nós também os podermos ter ali um bocadinho divididos não é?”</p> <p>“Eles não estão todos a brincar no mesmo espaço e estão mais divididos, por assim dizer.”</p>	O adulto organiza o espaço exterior por áreas.	4
<p>Porque o estar no exterior é completamente diferente do estarmos dentro de uma sala, não é?</p>	Estar no espaço exterior é diferente de esta na sala.	1
<p>O exterior oferece outro tipo de brincadeiras que a sala não.</p> <p>“Também, porque o brincar na rua é diferente do estar dentro da sala.”</p>	O espaço exterior oferece às crianças oportunidades para realizar brincadeiras de natureza diferente	2
<p>“Porque dentro da sala há determinado tipo de regras, ah...nós impomos, por exemplo, na sala nós estamos sempre a dizer não se pode correr, não se pode gritar “...uma coisa que na sala de aula não podem”</p>	Na sala de atividades as crianças não podem correr e gritar	2
<p>“E, por exemplo, no espaço exterior, eles podem correr, “eles podem saltar, claro, mais livremente”.</p> <p>“Podem gritar, mas, por exemplo, no recreio já podem gritar, podem falar mais alto</p>	As crianças podem correr, saltar e gritar no espaço exterior.	2
<p>“Claro que controlado, não andam à toa de um lado para o outro.</p>	Procuramos controlar os comportamentos das crianças no espaço exterior.	1
<p>“... eu acho que isso tudo faz parte do crescimento e também para as crianças com PEA é bom, é bom para todos,</p>	É bom as crianças brincarem no espaço exterior.	1
<p>“...principalmente também para elas que acabam por ganhar outro dinamismo, terem outras interações, ah...”</p>	Brincar no espaço exterior permite às crianças com PEA interagir com os colegas de outra forma.	1
<p>“No meu caso, que conheço a criança em questão desde bebé, está completamente integrada, teve uma evolução, está, sim, incluída.”</p>	A criança com PEA está incluída no jardim de infância.	1

ANEXO T

2.ª Fase da análise de conteúdo das
entrevistas AAE1J11

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Opinião sobre o brincar de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) no espaço exterior	Contributos do espaço exterior- <i>Affordances</i>	Promoção do desenvolvimento da criança	Brincar é importante para o desenvolvimento das crianças	3
		Promoção de oportunidades de aprendizagem	Brincar promove a aprendizagem	1
		Desenvolvimento de competências motoras	Brincar permite às crianças correr e saltar.	1
		Promoção da exploração da natureza	Brincar no espaço exterior permite às crianças explorar o ambiente natural.	1
		Desenvolvimento de competências sociais	O brincar ajuda a saber interagir com os outros.	1
			Brincar permite que percebam os limites uns dos outros.	1
			Brincar no espaço exterior permite às crianças com PEA interagir com os colegas de outra forma.	1
			É importante para aprenderem a brincar e a lidar com os pares.	1
			Estar com os pares permite às crianças com PEA “adequar” os seus comportamentos.	1
			Brincar ajuda as crianças a perceber o que é bom e mau.	1
		Descoberta de si e dos outros	Brincar sozinho ou em conjunto leva à descoberta.	1
			Brincar ajuda a criança a descobrir-se a si própria.	3
			Brincar ajuda a descobrir os outros.	1
	Autorregulação do comportamento	Brincar ajuda a criança a lidar com as frustrações.	1	
	Apreciação sobre o brincar das crianças com PEA	Semelhança com o brincar dos pares	A criança com PEA brinca da mesma maneira que os colegas.	1
		Evolução com base nas experiências	O brincar das crianças com PEA evolui com as experiências vividas e com o tempo.	2
			A criança com PEA já consegue brincar mais com os outros	3
		Preferência por determinadas brincadeiras	A criança com PEA tem brincadeiras preferidas	2
		Utilização dos materiais existentes	A criança com PEA utiliza o espaço exterior e os materiais existentes	1
		Apresentação de limitações	A criança com PEA tem algumas limitações.	1

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Opinião sobre o brincar de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) no espaço exterior	Natureza das brincadeiras desenvolvidas	Meticulosas	A criança com PEA é muito meticulosa.	1
		Jogo da macaca	A criança com PEA gosta de jogar à macaca.	1
	Natureza da interação estabelecida entre crianças com PEA e pares	Preferência por brincar sozinho	Algumas crianças preferem brincar sozinhas	3
			A criança com PEA gostava de brincar sozinha.	1
		Preferência por brincar com a irmã	A criança com PEA prefere brincar com a irmã	2
		Estabelecimento de interação com pares	A criança com PEA relaciona-se com as outras crianças.	2
		Participação no jogo da apanhada	A criança com PEA já brinca à apanhada com os colegas	2
			As crianças com PEA gostam de jogar à apanhada	1
		Convite para participar nas brincadeiras dos colegas	Às vezes os amigos vão buscar as crianças com PEA para brincar.	2
		Participação no jogar à bola	Joga à bola com os colegas	1
	Tipo de brincadeira social desenvolvida	Com os pares	A criança com PEA também brinca com outras crianças	2
			A criança com PEA interage com os pares	9
			Anda no escorrega com os colegas	2
		Paralela	A criança com PEA brincava inicialmente de forma paralela	1
	Forma de exploração do espaço exterior	Exploração de texturas	No espaço exterior as crianças com PEA têm contacto com várias texturas.	1
		Contacto com elementos da natureza	A criança com PEA gosta de brincar com elementos naturais	4
	Materiais/ brinquedos preferidos	Legos	A criança com PEA gosta de brincar com legos e fazer construções com ele.	3
		Escorrega	A criança com PEA gosta de subir e descer o escorrega	2
		Casinha	A criança com PEA gosta de entrar e sair nas casinhas	3
		Carrinhos	As crianças com PEA gostam de brincar com carrinhos.	1
		Bola	A criança com PEA gosta de brincar com bolas.	3
	Comportamento das crianças com PEA	Solicitação do adulto para brincar	As crianças com PEA solicitam a participação do adulto para brincar.	4
		Participação nas mesmas brincadeiras	As crianças com PEA participam nas mesmas brincadeiras dos colegas	3

Intervenção dos agentes educativos com crianças com PEA no espaço exterior	Natureza da intervenção com a criança com PEA	Individualizada	As estratégias que utilizo depende da necessidade de cada criança.	1
		Promoção de aprendizagens	Nos momentos de brincadeira procuramos que as crianças aprendam a contar, os números e as letras	4
			Procuramos que as crianças ao brincar realizem aprendizagens úteis	2
			Nos momentos de brincadeira procuramos que as crianças aprendam as cores	3
		Vigilância	O adulto mantém uma atitude de vigilante quando as crianças com PEA estão no espaço exterior.	3
		Participação nas brincadeiras das crianças	O adulto interage e brinca com as crianças no espaço exterior.	2
			O adulto joga com as crianças com PEA.	2
			O adulto joga à apanhada com as crianças com PEA	1
			O adulto brinca com os bonecos com a criança com PEA	2
			Brinco com as crianças usando os legos	1
		Dinamização de jogos	O adulto recorre ao jogo para promover o brincar das crianças com PEA.	3
		Dinamização de brincadeiras que envolvam o toque	Promovo brincadeiras que proporcionem o toque com crianças que não gostam do toque.	2
		Permissão de exploração do espaço	No espaço exterior as crianças podem saltar	1
			As crianças podem correr, saltar e gritar no espaço exterior.	1
			No espaço exterior as crianças podem rastejar.	1
		Regulação do comportamento da criança	Procuramos controlar os comportamentos das crianças no espaço exterior.	1
		Adoção de atitude semelhante às tida com as outras crianças	O adulto tem a mesma atitude para com a criança com PEA e as crianças com DT.	3

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Intervenção dos agentes educativos com crianças com PEA no espaço exterior.	Tempo de permanência no espaço exterior	30 a 45 minutos no período da manhã	De manhã estamos cerca de 30 a 45 minutos no espaço exterior.	1
		A partir das 16h30	De tarde estamos no espaço exterior a partir das 16.30	2
			Entregamos as crianças aos pais no espaço exterior	2
			A instituição fecha às sete horas.	1
		No período da tarde, no verão	As crianças usam o espaço exterior habitualmente no período da tarde	1
		Não especificado	Utilizamos muito o espaço exterior	1
			O tempo de permanência no exterior das crianças com PEA é igual aos colegas.	1
		Dependente das atividades planeadas	O tempo de permanência no espaço exterior depende das atividades planeadas	1
	Dependente das condições atmosféricas	As crianças brincam no espaço exterior sempre que o tempo permite.	3	
	Estruturação do ambiente educativo	Organização do espaço por áreas	O adulto organiza o espaço exterior por áreas.	4
Apreciação do espaço exterior	Quanto aos recursos	Fraca qualidade dos brinquedos existentes	Os brinquedos do espaço exterior são substituídos por outros quando se começam a deteriorar.	1
		Boa qualidade dos brinquedos existentes	A qualidade dos brinquedos do espaço exterior é boa.	1
	Quanto ao espaço físico	Boa qualidade do espaço exterior	Considero que as crianças têm um espaço exterior de qualidade.	4
		Existência de affordances distintas	O espaço exterior oferece às crianças oportunidades para realizar brincadeiras de natureza diferente	2
			Um dos espaços exteriores permite brincar com elementos da natureza.	6
		Espaço de Qualidade	É bom as crianças brincarem no espaço exterior.	1
Características do espaço exterior	Materiais não estruturados disponíveis	Caixas de areia	Temos caixas de areia para as crianças brincarem.	1
		Jogo da macaca	O espaço exterior tem o jogo da macaca no chão para as crianças brincarem	1
			O espaço exterior tem o jogo da macaca desenhado no chão.	1
		Brinquedos soltos	O espaço exterior tem vários brinquedos para as crianças brincarem	1

			Temos brinquedos soltos no espaço exterior para as crianças brincarem.	1
		Tachinhos	Temos tachinhos para as crianças brincarem.	1
Equipamentos não estruturados disponíveis	Casinha		No espaço exterior existem casinhas para as crianças brincarem	3
			O espaço exterior tem uma casinha	1
	Túnel		Temos equipamentos tipo túnel	2
	Plataforma de ginástica		Temos equipamentos fixos tipo plataforma de ginástica para as crianças brincarem.	1
Equipamentos estruturados existentes	Triciclos		Temos triciclos, bicicletas e trotinetes para as crianças brincarem.	4
	Escorrega		O espaço exterior tem escorrega.	1
	Baloços		Temos baloços pendurados nas árvores	1
Materiais estruturados existentes	Legos		Existem legos para as crianças brincarem	1
	Bolas		Temos bolas para as crianças brincarem	1
Quantidade e tipologia	Espaço com piso tartan		Um dos espaços exterior tem piso tartan	1
	Espaço com piso térreo		Outro espaço exterior tem piso térreo	2
	Existência de dois tipos de espaços		Na instituição existem dois espaços exteriores	1

ANEXO U

Protocolo da entrevista semiestruturada

EI3JI2

| ' ' | | ' ' |

Protocolo de entrevista semiestruturada aos educadores de infância e auxiliares de
ação educativa

Data: 16 de março 2023 Hora: 16h00

E – Entrevistadora **EI3JI2** – Educadora de infância 3 do jardim de infância 2

E - Boa tarde. Quero começar por relembrar que estou a realizar um estudo sobre o Lugar do brincar no espaço exterior na vida de crianças em idade pré-escolar com perturbação do espectro do autismo (PEA). Como já teve conhecimento dos objetivos do estudo, agradeço a sua disponibilidade e solicito a sua colaboração, assegurando a confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos. Pergunto-lhe se posso gravar esta entrevista?

EI3JI2 - Sim, pode.

E - Que importância atribui ao brincar na vida das crianças em geral e nas que têm PEA em particular?

EI3JI2 - É muito importante, a base é aprendendo a brincar. Qualquer aprendizagem, qualquer conteúdo, qualquer coisa que nós queiramos trabalhar tem sempre por base a brincadeira. Nas crianças que têm PEA, o brincar, para mim, é importante porque eles por norma brincam sozinhos, depende do grau. É difícil, nós tentamos sempre que eles colaborem e comecem a ver lentamente uma intenção na brincadeira. Não brincar por brincar, mas haver uma interajuda e, às vezes, a comunicação com os outros começa aí.

E - Pode descrever as brincadeiras em que as crianças com PEA se envolvem quando estão no espaço exterior?

EI3JI2 - Depende da criança, muitas vezes é o correr. Eles correm, com o sentido deles, gostam e correm em círculos. Às vezes escolhem, dos espaços que nós temos. Um que apreciam e ficam lá. Uma coisa que eles, gostem em particular. Aquele brinquedo é bom para os autistas, não, depende de cada criança. Cada criança escolhe o seu brinquedo. O correr é um bocadinho típico neles.

E - Como caracteriza o tipo de brincadeiras que habitualmente se envolvem? Brincam mais de forma solitária, paralela ou em cooperativa?

EI3JI2 - É solitária basicamente, eu estou com esta criança há cinco anos, talvez este ano haja alguma cooperação da parte dele porque da parte dos meninos ditos normais

eles tentam, porque sempre fizeram parte do grupo. O grupo segue os cinco anos com ele, mas é muito o solitário ou o paralelo.

E - Quais os brinquedos, materiais e equipamentos que são utilizados pelas crianças com PEA quando brincam no espaço exterior? E quais são os preferidos?

EI3JI2 - Eles utilizam aquilo que gostam, não têm uma coisa específica mesmo. Os preferidos é o correr, eu continuo sempre a dizer que eles gostam do espaço livre para correr e para saltar às vezes de aparelho em aparelho, saltam de um para o outro. Utilizam, porque é aquela alegria, excitação, o correr o circular, o vai aqui, o vai ali.

E - Com quem é que as crianças com PEA normalmente brincam?

EI3JI2 - Eu vou falar mais especificamente desta criança. Tive outras que não brincavam com ninguém. Brincavam com elas mais ou vinham ter connosco. Esta criança brinca com os outros quando os outros vêm chamar. E fazem os outros terem uma intenção de brincadeira. Não sei se me estou a fazer explicar. Ela, por iniciativa própria, não vai ter com a outra criança para brincar. Mas se forem ter com ele, ele estabelece ali uma relação de brincadeira por uns momentos.

E - Pode descrever como é que as crianças com PEA, interagem com os seus colegas quando estão a brincar no espaço exterior?

EI3JI2 - Paralelamente, estão lá. Às vezes se os apanha a correr, corre com eles. A intenção de brincadeira, pelo menos neste, apesar de haver, às vezes, mas não.

E - Qual o papel que costuma assumir quando está no espaço exterior com as crianças em geral e com as que têm PEA em particular? Pode dar alguns exemplos.

EI3JI2 - O meu? Mais de vigia. Se for no parque que tem os aparelhos, é deixá-los brincar, porque para orientar nós temos outros espaços sem aparelho. Fazemos brincadeiras orientadas, mas aquele espaço eles sabem que é para brincar. E se houver birras, nós temos de intervir ali um bocado, mas eles sabem que são livre ali de fazerem o que querem. Com as crianças que têm PEA é a mesma atitude é deixá-lo ver, tentar que ele não se magoe com as corridas. Ele pode ir contra algum, mas é deixá-los. Aquele espaço é deles.

E - Na rotina diária do seu JI quanto tempo dedica diariamente ao brincar no espaço exterior?

EI3JI2 - Eles brincam por períodos. Brincam a seguir ao almoço. Sei lá, agora com o bom tempo, aí duas horas e estou a falar não no período letivo, pronto. Fora do período letivo duas horas. Não são seguidas, é para aí meia hora entre o meio-dia e tal e a uma hora, depende, porque é quando eles vão acabando de comer. Depois vêm para cima, descansam um bocado, descansam a ver um filme e por volta, perto das duas vão para um espaço, aí sim, que fazemos brincadeiras organizadas que é amplo, que a gente diz que é a horta, que jogam à bola, ou fazemos jogos, jogam à apanhada. Apanhada, mas

orientada, não é todos ao mesmo tempo. E estão até as duas e meia, um quarto para as três. Depois veem e começam as atividades planeadas. A seguir ao lanche às vezes também ficam um bocado. É rotativo o horário no parque.

E - Pode dizer, em média, quanto tempo as crianças com PEA permanecem a brincar no espaço exterior?

EI3JI2 - O mesmo das outras crianças, como referi anteriormente.

E - Quando promove brincadeiras no espaço exterior quais são os objetivos que pretende desenvolver nas crianças com PEA? Dê exemplos.

EI3JI2 - Dentro da cerca nós temos o parque, fora nós temos que eles podem jogar à bola. Nós fazemos algumas brincadeiras, temos o jogo da apanhada, que são dois a apanhar e os outros a correr, depois veem nos dar as mãos. Adoram o jogo do lencinho. Numa criança com o espectro do autismo, nós tentamos sempre promover, nem que seja a interação entre os colegas. Ele faz exatamente o que os outros fazem. O saber que há regras e tem de cumprir as regras para fazer aquele jogo e se não fizer bem perde. O mais importante...

E - Pode descrever algumas estratégias que utiliza para promover o brincar das crianças com PEA, no espaço exterior?

EI3JI2 - Se ele for uma criança acanhada, eu tento ir com ele às vezes e, se ele tiver medo, não é o caso deste. Porque eles às vezes tudo o que é diferente não reagem bem e tento nem que seja às vezes com isso. Tento que ele vá com um colega ou que seja um colega a encaminhá-lo para a brincadeira.

E - Quais são as que considera serem mais adequadas para as crianças com PEA? Porquê?

EI3JI2 - Eu acho que é quando são os próprios amigos a levá-lo para a brincadeira, porque ao adulto eles estão sempre à espera que o adulto o oriente. Mas haver interação com os seus pares é melhor.

E - Como caracteriza o espaço exterior do JI frequentado por crianças em geral e com PEA em particular?

EI3JI2 - Aqui é o mesmo, não há, há espaços que têm a parte sensorial para eles explorarem mais, o que também é benéfico para as outras crianças porque não é só as crianças com o espectro do autismo que precisam, mas aqui é igual. Este recreio não é dos melhores, já está um bocado usado, mas eles gostam. Eu não concordo com a separação, eu acho que se adotar uma caixa de areia ou paredes com relevo é para todos, não é só para crianças com PEA, porque todos beneficiam disso. Agora fugindo um bocadinho, este recreio é provisório, porque nós vamos ter a instituição ampliada com creche. Está muito atrasada e aquele recreio vai desaparecer e o recreio vai ser construído cá em cima. Portanto, o investimento foi feito no início e agora também não

fazem porque vai acabar. Mas, de qualquer das maneiras, o chão é fofinho.

E - Que tipo de materiais (estruturados e não estruturados), equipamentos e brinquedos se encontram disponíveis para as crianças brincarem no espaço exterior?

EI3JI2 - Aqui? Estruturas existem dois escorregas, um maior que o outro, um dos escorregas tem aquelas, tipo casinhas que sobe por um lado e depois têm tipo um comboio e tem a rede e tem uma coisa que desce e depois tem aqueles de balançar, que são os dois, que se metem em balance e têm um vaivém, que eu costumo dizer que podem estar dois ou três de cada lado.

E - Qual a sua opinião sobre a sua qualidade e quantidade?

EI3JI2 - Podia sempre ser melhor, mas, tendo em conta que o parque vai ser destruído se calhar daqui a um ano ou daqui a meses, o próximo parque será construído com mais coisas.

E - Na sua opinião, quais as condições que o espaço exterior deve ter para que as crianças (com e sem PEA) possam brincar livremente?

EI3JI2 - Eu acho que deve ter sempre um piso adequado, se a criança cair para não se magoar. A altura dos equipamentos não deve ser muito alta, porque se acontecer uma queda não acontecer nada de grave e deve ter cores estimulantes. Eu gosto de ver as cores.

E - Que aspetos são tidos em consideração na organização do espaço exterior do seu JI?

EI3JI2 - E u acho que o que eles fizeram na altura, era o que se podia fazer. Agora vão ouvindo e eu acho que eles querem. Tendo em conta a idade das crianças, porque tem de haver equipamentos, porque uma criança de três anos não brinca da mesma maneira do que uma criança de cinco ou como os meninos do primeiro ciclo que também gostam, e é tentar que haja equipamentos para todas as idades. Quando eu vou com eles para o parque, tento que não fiquem todos, nós vimos de uma pandemia, portanto que não fiquem todos a brincar no mesmo sítio. Se está mais do que um grupo, a gente tenta dividir os aparelhos, tu podes ir ao escorrega amarelo porque eles estão no escorrega vermelho, usar ou podem usar as escadas porque há uma zona que vai à volta, não ficarem muito aglomerados.

E - De acordo com a sua experiência qual considera ser o contributo do brincar no espaço exterior para o desenvolvimento das crianças com PEA?

EI3JI2 - Eu acho que é muito importante porque é um meio de socialização e de comunicação que é uma das grandes falhas que essas crianças têm, é o não conseguirem muitas vezes comunicar ou terem dificuldade em comunicar-se e em socializar-se e a brincadeira e o espaço exterior, sem aquelas regras muito definidas, porque há sempre regras. A nível do desenvolvimento motor é bom de coordenação, se

eles tiverem um espaço. Nós temos espaços que eles podem correr livremente e jogar à bola, às vezes não jogam, difícil estabelecer as regras, mas correm atrás da bola, pronto. A nível motor e de coordenação motora, é bom porque eles desenvolvem mais do que uma criança que tenha dificuldade. Há crianças, e nós temos crianças que, hoje em dia, o ir de carro para todo o lado, o não andarem a pé, o não subirem uma escada, a nível motor, são crianças que têm alguma dificuldade.

E - E para a sua inclusão social?

EI3JI2 - Acho de extrema importância, pois é um local onde se fortalece e estabelece novas relações entre as crianças. É um sítio onde as crianças brincam livremente e ficam mais descontraídas nas suas brincadeiras. Desta forma, considero o espaço exterior um sítio privilegiado para a integração social.

E - Para terminar pergunto se deseja acrescentar alguma informação que possa não ter sido referida ao longo da entrevista?

EI3JI2 - Não.

E - Informo que após a transcrição da entrevista, tem a possibilidade de rever a mesma e efetuar alguma alteração das informações. Agradeço a sua colaboração.

EI3JI2 - Obrigada!

Concordo com a transcrição da entrevista

_____/_____/____

O/A Educador/a de Infância

ANEXO V

1.ª Fase da análise de conteúdo das
entrevistas EI3JI2

| ' ' | | ' ' |

Unidades de registo	Indicadores	Freq.
“É muito importante”	Brincar é muito importante.	1
“a base é aprendendo a brincar” “Qualquer aprendizagem, qualquer conteúdo, qualquer coisa que nós queiramos trabalhar tem sempre por base a brincadeira.”	As aprendizagens e os conteúdos que queremos trabalhar têm por base a brincadeira.	2
“Nas crianças que têm PEA, o brincar, para mim, é importante	É importante a criança com PEA brincar.	1
“... porque eles por norma brincam sozinhos, depende do grau.”	A criança com PEA por norma brinca sozinha	1
“É difícil,	É difícil ajudar a criança com PEA a brincar com outros	1
“... nós tentamos sempre que eles colaborem e comecem a ver lentamente uma intenção na brincadeira.” “Não brincar por brincar, mas haver uma interajuda “	Tentamos que a criança com PEA colabore e comece a ter intenção na brincadeira.	2
“às vezes, a comunicação com os outros começa aí.”	O brincar ajuda a criança com PEA a comunicar com os pares.	1
“Depende da criança ...” “Às vezes escolhem, dos espaços que nós temos. Um que apreciam e ficam lá. Uma coisa que eles, gostem em particular.” “Aquele brinquedo é bom para os autistas, não, depende de cada criança. Cada criança escolhe o seu brinquedo”.	A forma como a criança com PEA brinca depende dos seus interesses.	1
“... muitas vezes é o correr” “Eles correm, com o sentido deles, gostam e correm em círculos.” “Utilizam, porque é aquela alegria, excitação, o correr o circular, o vai aqui, o vai ali.” “O correr é um bocadinho típico neles.” “Os preferidos é o correr, eu continuo sempre a dizer que eles gostam do espaço livre para correr”	A criança com PEA gosta de correr em de um lado para o outro no espaço exterior	5
“É solitária basicamente, eu estou com esta criança há cinco anos” “O grupo segue os cinco anos com ele, mas é muito o solitário” “Tive outras que não brincavam com ninguém ... Brincavam com elas mais”	A criança com PEA brinca sozinha.	3
“talvez este ano haja alguma cooperação da parte dele “... ou o paralelo.”	A criança com PEA começa a brincar ao lado de outras crianças e a cooperar com elas.	2
“... porque da parte dos meninos ditos normais eles tentam, porque sempre fizeram parte do grupo.”	As crianças com DT tentam que a criança com PEA brinque com elas	1
“Eles utilizam aquilo que gostam, não têm uma coisa específica mesmo.”	A criança com PEA utiliza o que gosta, nada em específico.	1
“e para saltar às vezes de aparelho em aparelho, saltam de um para o outro.”	A criança com PEA gosta de saltar de aparelho em aparelho.	1
“ou vinham ter connosco”	A criança com PEA por vezes vai ter com o adulto para brincar	1
“Eu vou falar mais especificamente desta criança. Esta criança brinca com os outros quando os outros vêm chamar.”	A criança com PEA brinca com os pares quando eles a veem buscar.	1

“E fazem os outros terem uma intenção de brincadeira. Não sei se me estou a fazer explicar. Ela, por iniciativa própria, não vai ter com a outra criança para brincar.”	A criança com PEA ainda não tem iniciativa de ir ter com os pares para brincar.	1
“Mas se forem ter com ele, ele estabelece ali uma relação de brincadeira por uns momentos.”	A criança com PEA consegue estabelecer uma relação de brincadeira com os pares por momentos.	1
“Paralelamente, estão lá. Às vezes se os apanha a correr, corre com eles. A intenção de brincadeira, pelo menos neste, apesar de haver, às vezes, mas não”.	A criança com PEA interage de forma paralela com os pares, se os vê a correr, corre com eles.	1
“O meu? Mais de vigia. Se for no parque que tem os aparelhos, é deixá-los brincar”	Costumo estar no espaço exterior mais de vigia.	1
“porque para orientar nós temos outros espaços sem aparelho. Fazemos brincadeiras orientadas”	Temos outros espaços sem equipamentos fazemos brincadeiras orientadas.	1
“mas aquele espaço eles sabem que é para brincar.” “mas eles sabem que são livres ali de fazerem o que querem.”	Deixo as crianças brincarem livremente no espaço exterior.	2
“E se houver birras, nós temos de intervir ali um bocado”	Intervenho no espaço exterior se houver birras.	1
“Com as crianças que têm PEA é a mesma atitude é deixá-lo”	Mantenho a atitude com as crianças com PEA, deixo-o brincar.	1
“ver tentar que ele não se magoe com as corridas. Ele pode ir contra algum, mas é deixá-los. Aquele espaço é deles.”	Observo se a criança com PEA não se magoa com as corridas.	1
“Eles brincam por períodos.”	As crianças brincam no espaço exterior em diferentes momentos no dia.	1
“Brincam a seguir ao almoço.”	As crianças brincam no espaço exterior a seguir ao almoço.	1
“Sei lá, agora com o bom tempo, aí duas horas e estou a falar não no período letivo, pronto.” “Fora do período letivo duas horas.” Não são seguidas,”	Fora do horário letivo as crianças brincam cerca de 2h no espaço exterior, quando há bom tempo.	1
“é para aí meia hora entre o meio-dia e tal e a uma hora, depende, porque é quando eles vão acabando de comer.”	As crianças brincam 30 minutos no espaço exterior, depois do almoço.	1
“Depois vêm para cima, descansam um bocado, descansam a ver um filme e por volta, perto das duas vão para um espaço, aí sim, que fazemos brincadeiras organizadas que é amplo, que a gente diz que é a horta”,	Fazemos brincadeiras orientadas no espaço exterior amplo a partir das 14h.	1
“que jogam à bola, fora nós temos que eles podem jogar à bola.”	No espaço exterior amplo as crianças podem jogar à bola.	2
“ou fazemos jogos, jogam à apanhada.”	Jogamos à apanhada de forma orientada no espaço exterior amplo	2
“Apanhada mas orientada, não é todos ao mesmo tempo.” “Nós fazemos algumas brincadeiras, temos o jogo da apanhada, que são dois a apanhar e os outros a correr, depois veem nos dar as mãos.”		
“E estão até as duas e meia, um quarto para as três. Depois veem e começam as atividades planeadas.”	Estão cerca de 30 a 45 minutos no espaço exterior amplo	1
“A seguir ao lanche às vezes também ficam um bocado.”	A seguir ao lanche, às vezes, vamos ao espaço exterior.	1
“É rotativo o horário no parque.”	O horário no espaço exterior é rotativo.	1

“O mesmo das outras crianças, como referi anteriormente.”	As crianças com PEA passam o mesmo tempo que as crianças com DT no espaço exterior.	1
“Dentro da cerca nós temos o parque”,	As crianças podem brincar com os equipamentos dentro da cerca	1
“Adoram o jogo do lencinho”.	Fazemos o jogo do lencinho	1
“Numa criança com o espectro do autismo, nós tentamos sempre promover, nem que seja a interação entre os colegas.”	Tento promover a interação entre a criança com PEA e as com DT.	1
“Ele faz exatamente o que os outros fazem. O saber que há regras e tem de cumprir as regras para fazer aquele jogo e se não fizer bem perde. O mais importante...”	A criança com PEA faz exatamente o jogo como os pares e tem de respeitar as regras.	1
“Se ele for uma criança acanhada, eu tento ir com ele...”.	Às vezes, tento ir com a criança com PEA para junto das outras.	1
“Porque eles às vezes tudo o que é diferente não reagem bem”	A criança com PEA não reage bem perante o desconhecido.	1
“Tento que ele vá com um colega”	Tento que a criança com PEA vá brincar com um colega	1
“e tento nem que seja às vezes com isso. ou que seja um colega a encaminhá-lo para a brincadeira.”	Procuro que as outras crianças encaminhem a criança com PEA para a brincadeira.	1
“Eu acho que é quando são os próprios amigos a levá-lo para a brincadeira, porque ao adulto eles estão sempre à espera que o adulto o oriente. Mas haver interação com os seus pares é melhor.”	A estratégia mais adequada é serem os amigos a levarem a criança com PEA para a brincadeira, há mais interação com os pares.	1
“Aqui é o mesmo, não há, há espaços que têm a parte sensorial para eles explorarem mais, o que também é benéfico para as outras crianças porque não é só as crianças com o espectro do autismo que precisam, mas aqui é igual.”	Temos espaços que proporcionam experiências sensoriais a todas as crianças.	1
“Este recreio não é dos melhores, já está um bocado usado”,	Este espaço exterior não é dos melhores, está um pouco usado.	1
“... mas eles gostam.”	As crianças gostam do espaço exterior	1
“Eu não concordo com a separação, eu acho que se adotar uma caixa de areia ou paredes com relevo é para todos, não é só para crianças com PEA, porque todos beneficiam disso.”	Considero que os materiais e equipamentos devem ser para todas as crianças, sem distinção.	1
“Agora fugindo um bocadinho, este recreio é provisório, porque nós vamos ter a instituição ampliada com creche. Está muito atrasada e aquele recreio vai desaparecer e o recreio vai ser construído cá em cima. Portanto, o investimento foi feito no início e agora também não fazem porque vai acabar.”	O espaço exterior vai desaparecer e vai ser construído um novo para as crianças noutra zona.	1
“Mas, de qualquer das maneiras, o chão é fofinho.”	O chão do espaço exterior é agradável.	1
“Aqui? Estruturas existem dois escorregas, um maior que o outro, um dos escorregas tem aquelas, tipo casinhas que sobe por um lado e depois têm tipo um comboio e tem a rede e tem uma coisa que desce”	Temos dois escorregas com características diferentes.	1
“e depois tem aqueles de balançar, que são os dois, que se metem em balance e têm um vaivém, que eu costumo dizer que podem estar dois ou três de cada lado.”	No espaço exterior, temos 2 balancés e um vaivém.	1
“Podia sempre ser melhor, mas”,	O espaço exterior podia ser melhor.	1

“tendo em conta que o parque vai ser destruído se calhar daqui a um ano ou daqui a meses, o próximo parque será construído com mais coisas.”	O novo espaço exterior deverá ter mais equipamentos	1
“Eu acho que deve ter sempre um piso adequado, se a criança cair para não se magoar.”	O piso do espaço exterior deve ter condições de segurança, para as crianças não se magoarem.	1
“A altura dos equipamentos não deve ser muito alta, porque se acontecer uma queda não acontecer nada de grave e deve ter cores estimulantes.”	Os equipamentos do espaço exterior devem ser coloridos e não muito altos, para as crianças não se magoarem com gravidade.	1
“Eu gosto de ver as cores.”	Gosto de espaços exteriores coloridos.	1
“Tendo em conta a idade das crianças, porque tem de haver equipamentos, porque uma criança de três anos não brinca da mesma maneira do que uma criança de cinco ou como os meninos do primeiro ciclo que também gostam, e é tentar que haja equipamentos para todas as idades.”	O espaço exterior deve ser organizado considerando a idade das crianças que o vai frequentar.	
“Quando eu vou com eles para o parque, tento que não fiquem todos, nós vimos de uma pandemia, portanto que não fiquem todos a brincar no mesmo sítio.”	Quando vou a espaço exterior tento dividi-los pelos dois espaços, para não estarem a brincar todos juntos.	1
“Se está mais do que um grupo, a gente tenta dividir os aparelhos, tu podes ir ao escorrega amarelo porque eles estão no escorrega vermelho, usar ou podem usar as escadas porque há uma zona que vai à volta, não ficarem muito aglomerados.”	Quando estão mais grupos tentamos dividir os aparelhos e as escadas para não ficarem todos aglomerados.	1
“Eu acho que é muito importante porque é um meio de socialização”	O brincar no espaço exterior é muito importante porque é um meio de socialização.	1
“... e de comunicação...”	O brincar no espaço exterior proporciona oportunidades para o desenvolvimento da comunicação.	1
“que é uma das grandes falhas que essas crianças têm, é o não conseguirem muitas vezes comunicar ou terem dificuldade em comunicar-se”.	Algumas crianças com PEA apresentam dificuldades em comunicar.	1
“e em socializar-se e a brincadeira e o espaço exterior, sem aquelas regras muito definidas, porque há sempre regras”	A brincadeira no espaço exterior pode ajudar a criança com PEA que tem dificuldade em se socializar.	1
“A nível do desenvolvimento motor é bom de coordenação, se eles tiverem um espaço.” “A nível motor e de coordenação motora, é bom porque eles desenvolvem mais do que uma criança que tenha dificuldade.”	O brincar no espaço exterior promove o desenvolvimento motor das crianças.	1
“Nós temos espaços que eles podem correr livremente e jogar à bola”	Temos espaços exteriores onde as crianças podem correr livremente e jogar à bola.	1
“às vezes não jogam, difícil estabelecer as regras, mas correm atrás da bola, pronto.”	As crianças com PEA correm atrás da bola.	1
“Há crianças, e nós temos crianças que, hoje em dia, o ir de carro para todo o lado, o não andarem a pé, o não subirem uma escada, a nível motor, são crianças que têm alguma dificuldade.”	Temos crianças com dificuldade a nível motor, devido à ausência de experiências motoras.	1
“Acho de extrema importância, pois é um local onde se fortalece e estabelece novas relações entre as crianças”.	O brincar no espaço exterior e de extrema importância: fortalece as relações entre as crianças.	1
“É um sítio onde as crianças brincam livremente.”	O espaço exterior permite às crianças brincarem livremente.	1
“Desta forma, considero o espaço exterior um sítio privilegiado para a integração social.”	Considero o espaço exterior um sítio privilegiado para a inclusão social.	1

Carla Jacinta Meireles de Andrade	O lugar do brincar no espaço exterior na vida de crianças em idade pré-escolar com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA). 2023
-----------------------------------	--

“e ficam mais descontraídas nas suas brincadeiras.”	No espaço exterior as crianças ficam brincam de forma mais descontraída.	1
---	--	---

ANEXO W

2.ª Fase da análise de conteúdo das
entrevistas E13J12

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.	
Perceções sobre o brincar no espaço exterior: vantagens	Relativas ao bem-estar	Não especificada	Brincar é muito importante.	1	
			É importante a criança com PEA brincar.	1	
		Promoção do bem-estar	No espaço exterior as crianças ficam brincam de forma mais descontraída.	1	
	Relativas ao desenvolvimento e aprendizagem	Incentivo ao desenvolvimento de competências sociais	A brincadeira no espaço exterior pode ajudar a criança com PEA que tem dificuldade em se socializar.	1	
			O brincar no espaço exterior é muito importante porque é um meio de socialização.	1	
			O brincar no espaço exterior e de extrema importância: fortalece as relações entre as crianças.	1	
		Incremento das oportunidades de aprendizagem	As aprendizagens e os conteúdos que queremos trabalhar têm por base a brincadeira.	2	
		Possibilidade de desenvolver a comunicação	O brincar no espaço exterior proporciona oportunidades para o desenvolvimento da comunicação.	1	
			O brincar ajuda a criança com PEA a comunicar com os pares.	1	
		Possibilidade de desenvolver a motricidade	O brincar no espaço exterior promove o desenvolvimento motor das crianças.	1	
	Relativas à interação social	Estímulo à inclusão social	Considero o espaço exterior um sítio privilegiado para a inclusão social.	1	
	Convicções sobre o brincar no espaço exterior por crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)	Natureza das brincadeiras	Corrida	A criança com PEA gosta de correr de um lado para o outro no espaço exterior	5
				As crianças com PEA correm atrás da bola.	1
De curta duração			A criança com PEA gosta de saltar de aparelho em aparelho.	1	
			A criança com PEA consegue estabelecer uma relação de brincadeira com os pares por momentos.	1	
Natureza da interação estabelecida entre a criança com PEA e os pares		Ausência de iniciativa para brincar com pares	A criança com PEA ainda não tem iniciativa de ir ter com os pares para brincar.	1	
Apreciação sobre o brincar das crianças com PEA		Dependente dos seus interesses	A forma como a criança com PEA brinca depende dos seus interesses.	1	
			A criança com PEA utiliza o que gosta, nada em específico.	1	
Apreciação positiva / favorável sobre o brincar das crianças com PEA		Apreço por brincar no espaço exterior	As crianças gostam do espaço exterior	1	
		Semelhante aos pares	A criança com PEA faz exatamente o jogo como os pares e tem de respeitar as regras.	1	

	Apreciação negativa / desfavorável sobre o brincar das crianças com PEA	Dificuldade em brincar de forma estruturada	Temos crianças com dificuldade a nível motor, devido à ausência de experiências motoras.	1
	Tipologia da brincadeira social	Brincar solitário	A criança com PEA brinca sozinha.	3
			A criança com PEA por norma brinca sozinha	1
		Brincar em grupo	A criança com PEA começa a brincar ao lado de outras crianças e a cooperar com elas.	2
			A criança com PEA brinca com os pares quando eles a veem buscar.	1
	Comportamento da criança com PEA	Brincar paralelo	A criança com PEA interage de forma paralela com os pares, se os vê a correr, corre com eles.	1
		Solicitação do adulto para brincar	A criança com PEA por vezes vai ter com o adulto para brincar	1
		Dificuldade em comunicar	Algumas crianças com PEA apresentam dificuldades em comunicar.	1
		Dificuldade em lidar com o imprevisto	A criança com PEA não reage bem perante o desconhecido.	1
Intervenção dos agentes educativos com as crianças com PEA no espaço exterior	Natureza da intervenção com a criança com PEA	Regulação do comportamento	Intervenho no espaço exterior se houver birras.	1
		Permissão de exploração livre do espaço	Deixo as crianças brincarem livremente no espaço exterior.	2
			Mantenho a atitude com as crianças com PEA, deixo-o brincar.	1
			As crianças podem brincar com os equipamentos dentro da cerca	1
			Vigilância /supervisão	Costumo estar no espaço exterior mais de vigia.
			Observo se a criança com PEA não se magoa com as corridas.	1
		Incentivo ao brincar entre crianças	Tentamos que a criança com PEA colabore e comece a ter intenção na brincadeira.	2
			Tento promover a interação entre a criança com PEA e as com DT.	1
	Tento que a criança com PEA vá brincar com um colega		1	
	Às vezes, tento ir com a criança com PEA para junto das outras.		1	
	Natureza da intervenção com a criança com DT	Incentivo para a criança com DT brincar com o colega com PEA	Procuro que as outras crianças encaminhem a criança com PEA para a brincadeira.	1
			A estratégia mais adequada é serem os amigos a levarem a criança com PEA para a brincadeira, há mais interação com os pares.	1
			As crianças com DT tentam que a criança com PEA brinque com elas	1
	Tipo de brincadeiras dinamizadas	Jogo da apanhada	Jogamos à apanhada de forma orientada no espaço exterior amplo	2
Temos outros espaços sem equipamentos fazemos brincadeiras orientadas.			1	
		Jogo do lencinho	Fazemos o jogo do lencinho	1

	Tempo de permanência no espaço exterior	Dependente das condições atmosféricas	Fora do horário letivo as crianças brincam cerca de 2h no espaço exterior, quando há bom tempo.	1
		Idêntico aos pares	As crianças com PEA passam o mesmo tempo que as crianças com DT no espaço exterior.	1
		30 a 45 minutos	Estão cerca de 30 a 45 minutos no espaço exterior amplo	1
			As crianças brincam 30 minutos no espaço exterior, depois do almoço.	1
		Depois das 14h	Fazemos brincadeiras orientadas no espaço exterior amplo a partir das 14h.	1
		Não especificado	As crianças brincam no espaço exterior em diferentes momentos no dia.	1
			O horário no espaço exterior é rotativo.	1
	Períodos do dia dedicados ao brincar no exterior	Período da tarde	As crianças brincam no espaço exterior a seguir ao almoço.	1
			A seguir ao lanche, às vezes, vamos ao espaço exterior.	1
	Dificuldades sentidas	Promoção do brincar entre as crianças com PEA e os colegas	É difícil ajudar a criança com PEA a brincar com outros	1
Características do espaço exterior	Materiais estruturados existentes	Baloço e escorrega	Temos dois escorregas com características diferentes.	1
		No espaço exterior, temos 2 balancés e um vaivém.	1	
	Tipologia dos espaços e quantidade	Existência de 2 espaços	Quando vou ao espaço exterior tento dividi-los pelos dois espaços, para não estarem a brincar todos juntos.	1
		Espaço exterior amplo	Temos espaços exteriores onde as crianças podem correr livremente e jogar à bola.	1
			O espaço exterior permite às crianças brincarem livremente.	1
Apreciação do espaço exterior	Quanto aos recursos	Assegura experiências sensoriais	Temos espaços que proporcionam experiências sensoriais a todas as crianças.	1
		Escassez de equipamentos e brinquedos	O novo espaço exterior deverá ter mais equipamentos	1
	Quanto ao espaço físico	Espaçoso	No espaço exterior amplo as crianças podem jogar à bola.	2
		Qualidade mediana	O espaço exterior podia ser melhor.	1
			Este espaço exterior não é dos melhores, está um pouco usado.	1
	Criação de um novo espaço exterior	O espaço exterior vai desaparecer e vai ser construído um novo para as crianças noutra zona.	1	
	Quanto ao funcionamento	Organização por idades	O espaço exterior deve ser organizado considerando a idade das crianças que o vai frequentar.	1
			Quando estão mais grupos tentamos dividir os aparelhos e as escadas para não ficarem todos aglomerados.	1
	Quanto ao piso	Fundamental assegurar condições de	O piso do espaço exterior deve ter condições de segurança, para as crianças não se magoarem.	1

		segurança		
		Agradável	O chão do espaço exterior é agradável.	1
	Preferências manifestadas: crianças e adultos	Equipamentos coloridos e adequados às crianças	Os equipamentos do espaço exterior devem ser coloridos e não muito altos, para as crianças não se magoarem com gravidade.	1
			Gosto de espaços exteriores coloridos.	1

ANEXO X

Protocolo da entrevista semiestruturada

AAE2J12

| ' ' | | ' ' |

Protocolo de entrevista semiestruturada aos educadores de infância e auxiliares de ação educativa

Data: 21 de março 2023 Hora: 16h00

E – Entrevistadora **AAE2J12** – auxiliar de ação educativa 2 do jardim de infância 2

E - Boa tarde, quero começar por relembrar que estou a realizar um estudo sobre o Lugar do brincar no espaço exterior na vida de crianças em idade pré-escolar com perturbação do espectro do autismo (PEA). Como já teve conhecimento dos objetivos do estudo, agradeço a sua disponibilidade e solicito a sua colaboração, assegurando a confidencialidade e anonimato de todos os dados recolhidos. Pergunto-lhe se posso gravar esta entrevista?

AAE2J12 - Sim, sim.

E - Vamos começar. Que importância atribui ao “brincar” na vida das crianças em geral?

AAE2J12 - O “brincar”? Eu acho que é importante porque eles acabam por explorar e tomar conhecimento deles próprios de certas coisas que às vezes a gente não explica ou não calha em conversa ou...e eles acabam por ser eles próprios a descobrir com as próprias brincadeiras que eles têm.

E - E nas que têm PEA em particular?

AAE2J12 - Também acho que é importante. É assim, se bem que eles estão sempre muito no mundo deles, não é? E quando nós intervimos às vezes eles não gostam muito. Pelo menos é essa a experiência que eu tenho com o menino que eu tenho. Pronto, por norma, se ele está no mundo dele na brincadeira dele, se a gente só põe qualquer coisa ele acaba por não...muitas das vezes não gostar. Se bem que ele agora ultimamente tem andado melhor nesse aspeto, parece que já, já, já compreende melhor quando a gente diz “(nome da criança) vamos fazer antes isto aquilo”, ele agora já vai, antigamente ele não ia.

É importante brincar, porque eu acho que, eles próprios acabam por se explorar a eles próprios e por aprender com as brincadeiras deles e entre eles.

E - Pode descrever as brincadeiras em que a criança com PEA se envolve quando está no espaço exterior?

AAE2J12 - As brincadeiras deles é correr infinitamente, andam ali no mundo deles, à volta, correm, correm, correm e pronto a maior parte da brincadeira que o (nome da

criança), que é o menino que eu conheço, porque nunca tive outro. É a brincadeira dele. Ele com os miúdos não é uma criança, agora sim já vai ter com os miúdos, mas não era uma criança que fosse ter com os miúdos para brincar, não... isolava se um bocado.

E - Como caracteriza o tipo de brincadeiras que habitualmente se envolve? (Brinca mais de forma solitária, paralela ou em cooperativa?)

AAE2J12 - Pronto neste momento ele já vai ao pé dos amigos, muitas vezes é mais naquela de - "vem correr atrás de mim" - porque é a brincadeira dele, é correr no parque à volta do escorrega, à volta das coisas que lá estão. Já vai entrando na brincadeira com os outros, mas é muito o mundo dele. Gosta muito do mundo dele.

E - Quais os brinquedos, materiais e equipamentos que são utilizados pela criança com PEA quando brinca no espaço exterior?

AAE2J12 - Os brinquedos? Ele por norma não vai buscar nada, assim dentro de sala vai, tem dois brinquedos preferidos que nós até já sabemos quais são e metemos de parte para ele brincar. Quando damos aos outros, já sabem que se ele for buscar, para lhe darem, dentro de sala. No parque ele corre por ali, lá vai buscar um menino ou outro de vez em quando para andar a correr atrás dele, mas tirando isso... Gosta do escorrega, em vez de descer gosta mais de subir.

E - E quais são os preferidos?

AAE2J12 - É o escorrega encarnado, porque o outro não consegue subir em pé, porque ele em vez de descer ele sobe, faz o contrário.

E - Com quem é que a criança com PEA normalmente brinca?

AAE2J12 - Por norma ela brinca mais sozinha.

E - Pode descrever como é que a criança com PEA interage com os seus colegas quando estão a brincar no espaço exterior?

AAE2J12 - Ele muitas vezes puxa-os, assim como faz connosco, os adultos. Por exemplo, se quiser alguma coisa ele vem, pega-nos na mão e leva-nos até ao sítio que ele quer. Pronto, é o que ele faz muitas vezes com os amigos, vai, puxa-os e depois, ou corre para eles correrem atrás dele, ou senta-os e faz gestos, porque ele não fala. Já diz algumas coisas, mas pouco fala.

E - Qual o papel que costuma assumir quando está no espaço exterior com as crianças em geral, e com as que têm PEA em particular? Pode dar alguns exemplos.

AAE2J12 - Pronto, é tomar conta delas não é porque muitas vezes quando estão na parte exterior têm aquelas tendências de fazer, explorar mais pronto certas coisas que às vezes nós não podemos permitir. Por exemplo, subir escadas, descer escadas ali, é perigoso, porque aquilo é em cimento. Estamos ali a vigiar, e com o (nome da criança), é aquela coisa, andamos sempre atrás dele. Porque muitas vezes ele vai para junto dos amigos e não... puxa-os, não tem aquela noção que se puxar o amigo, o amigo cai, nós

explicamos, mas ele muitas vezes não...

E - Na rotina diária do seu JI quanto tempo dedica diariamente ao brincar no espaço exterior?

AAE2JI2 - Meia hora, talvez uma hora. Normalmente quando está bom tempo vamos um bocadinho depois do almoço, para eles correrem. Aí do meio-dia, meio-dia e vinte mais ou menos e depois um bocadinho depois do lanche. Depois das refeições por norma se tiver bom tempo vamos um bocadinho à rua com eles.

E - Pode dizer, em média, quanto tempo as crianças com PEA permanecem a brincar no espaço exterior?

AAE2JI2 - O mesmo tempo que as outras crianças, mais ou menos uma hora.

E - Quando promove brincadeiras no espaço exterior quais são os objetivos que pretende desenvolver nas crianças com PEA? Dê exemplos.

AAE2JI2 - É que eles se integrem um bocado ali na brincadeira. Por exemplo, às vezes fazemos aqueles jogos do lencinho ou da estátua ou do rei para ver se ele se mantém ali. É assim, o (nome da criança) antigamente não fazia nada disso, quando veio para o pé de nós não fazia, a gente... se ele visse os amigos sentados era capaz de sentar, mas a seguir levantava-se e ia-se embora. Agora já não, por exemplo se dissermos “vamos fazer o jogo do lencinho”, ele já vem, já se senta na roda para fazermos o jogo do lencinho, o da estátua também se bem que ele não percebe muito quando nós dizemos “estátua”. Pronto, ele não percebe que é para parar e ele continua. Pronto, esse tipo de joguinhos assim ele...

É assim, para já para eles aprenderem a fazer esses joguinhos de rua porque quando vamos para as praias e para os campos, temos de os entreter durante todo o dia e fazemos isso para eles perceberem o jogo e para saberem jogar uns com os outros e para tentar que o (nome da criança) faça igual aos outros meninos que nem sempre é muito fácil.

E - Pode descrever algumas estratégias que utiliza para promover o brincar das crianças com PEA, no espaço exterior?

AAE2JI2 - É assim, diariamente temos de arranjar estratégias para ele, é sempre (risos)... é assim, nós trabalhamos muito à base dos jogos. Até propriamente dentro de sala e tudo. Mesmo na rua, muitas vezes nestas varandas põe a manta no chão de verão, metemos a mantinha no chão para eles brincarem com os legos no chão, com os legos grandes. Não usamos no parque exterior, mas aqui nas varandas. Sim, nós às vezes abrimos as portas, colocamos ali um mantinha, sentamos ali uns quantos, metemos outra mantinha com legos para eles também estarem a brincar no chão com os legos. O brinquedo com que ele se entretém mais é com os legos. Ele faz muito a sequência das cores com os legos, por exemplo o azul, o vermelho, o amarelo depois

põe o azul, o vermelho, o amarelo...faz muito isso. Mesmo dentro de sala faz muito isso. Mesmo aqueles legos moles ele gosta muito, talvez porque aquilo é maleável e mesmo com esses legos ele faz isso.

E - Quais são as que considera serem mais adequadas para as crianças com PEA? Porquê?

AAE2JI2 - Com ele é assim, dar-lhe legos e ele está no mundo dele. Legos, eu acho que é o que ele mais se entretém e o que ele mais gosta. Faz muito também os seguimentos, ele arranja uma régua ou qualquer coisa e põe-se assim na mesa ou nos móveis a fazer os seguimentos. Faz muito isso.

E - Como caracteriza o espaço exterior do JI frequentado por crianças em geral, e com PEA em particular?

AAE2JI2 - Eu acho que o espaço exterior em si, por exemplo, em termos de relva para eles correrem, saltarem e assim... é tudo muito bom e temos um grande espaço. A nível de equipamentos acho que temos poucos equipamentos para os meninos, pronto. Lá em baixo no parque acho que devíamos ter mais equipamentos. Assim, a nível de dimensão, eu acho que para uma turma só, até está bom. A turma normalmente só tem vinte e dois, mas são de vinte e quatro, pronto. A nível de espaço até está bom, eu acho que devia ter mais coisas para os meninos se entreterem mais nuns certos sítios, porque por exemplo eles escorregam no escorrega encarnado e depois só temos o amarelo, mas o amarelo nós não deixamos ir para lá só quando estamos mesmo ali nós. Porque aquilo faz um carreiro em cimento e nós temos medo que eles, ao correr caiam e partam a cabeça. Então nós utilizamos ali mais o encarnado. Acho que devia ter mais um escorrega ou dois do género daquele, não do, do amarelo, porque o amarelo é muito bom, mas para os meninos do ATL já crescidos. Para os nossos quer dizer, meninos que ainda não sabem muito bem, empurram-se, vai para ali, o carreiro é em cimento é um bocado perigoso.

E - Que tipo de materiais (estruturados e não estruturados), equipamentos e brinquedos se encontram disponíveis para as crianças brincarem no espaço exterior?

AAE2JI2 - Então é o escorrega, o que anda para baixo e para cima, temos esse, temos o caracol, temos o cãozinho onde eles andam e também não temos mais nenhum.

E - Qual a sua opinião sobre a sua qualidade e quantidade?

AAE2JI2 - Quantidade e pouco, a qualidade é boa vê-se pronto que que são materiais bons vê-se que é bom, são é pouquinhos. Devíamos ter mais um ou dois.

E - Na sua opinião quais as condições que o espaço exterior deve ter para que as crianças (com e sem PEA) possam brincar livremente?

AAE2JI2 - Sei lá, condições?... Devíamos ter assim um mundo para eles. Por exemplo acho que aquele das cordas para eles subirem e descerem não muito alto porque eles

são pequeninos, eu acho giríssimo. Por exemplo esses das cordas eu acho que era muito bom nós termos. Porque eles próprios na brincadeira, um faz e o outro vem atrás, não consegue, mas tenta. Podíamos ter assim um espaço exterior um bocadinho mais ampliado.

E - Que aspetos são tidos em consideração na organização do espaço exterior do seu JI?

AAE2JI2 - Nós temos um mapa. Por exemplo, à segunda-feira vai a turma 3A, tem um horário das 10h às 11h e o espaço exterior é para essa turma. É assim, imaginemos que por algum motivo nós queremos ir à rua e que não é a minha turma, e a colega está a fazer trabalho de sala e não vai para a rua, nós falamos com a colega e aí está tudo bem, dá para trocar. Mas temos um mapa, por exemplo à segunda-feira daquelas horas aquelas horas é aquela turma, à tarde é outra turma. À terça-feira a mesma coisa, nós temos esse mapa assim estruturado. Normalmente cumprimos o que está, mas não quer dizer que seja todas as semanas isso, até porque temos mais trabalho de sala para fazer, mas por norma o meu dia de ir ao exterior com os meninos é a segunda-feira a seguir à aula de ginástica. Por norma a educadora nesse dia não organiza trabalho de sala de manhã. E assim vamos para a ginástica, saímos, e se estiver bom tempo vão ficar no parque até à hora do almoço. Por norma quando vamos ao exterior, ou é para eles brincarem no parque, ou vamos para aqui para trás. Lá está, quando a gente tem algum tipo de jogo, alguma coisa diferente para fazer, vimos para ali para fazer com eles. Ali no parque não dá, não é? Por exemplo, para aqueles jogos não vamos utilizar o parque, vamos para a relva e é ali que nós fazemos o tipo de jogos quando temos alguma coisa para fazer.

E - De acordo com a sua experiência qual considera ser o contributo do brincar no espaço exterior para o desenvolvimento das crianças com PEA?

AAE2JI2 - Eu acho que é importante porque eles acabam por explorar muita coisa, acabam por ter outro desenvolvimento na rua.

E - E para a sua inclusão social?

AAE2JI2 - Também porque eles acabam por lidar com outro tipo de pessoas por exemplo, o (nome da criança) quando veio para ao pé de nós era um menino que não ia a ninguém, se uma colega fosse a sala ou se uma colega lá em baixo se dirige-se a ele, ele não ia, ficava logo...vinha ter connosco, baixava a cabeça e ele agora já não, ele agora já vai às colegas, se alguém se dirigir a ele já aceita e não aceitava.

E - Para terminar pergunto se deseja acrescentar alguma informação que possa não ter sido referida ao longo da entrevista?

AAE2JI2 - Não.

E - Informo que após a transcrição da entrevista, tem a possibilidade de rever a mesma

e efetuar alguma alteração das informações.

Agradeço a sua colaboração.

Concordo com a transcrição da entrevista

____/____/____

O/A Auxiliar de Ação Educativa

ANEXO Y

1.ª Fase da análise de conteúdo das
entrevistas AAE2JI2

| ' ' | | ' ' |

Unidades de registo	Indicadores	Freq.
“O “brincar”? Eu acho que é importante porque eles acabam por explorar”	Brincar permite às crianças explorar o mundo.	1
“e tomar conhecimento deles próprios de certas coisas que às vezes a gente não explica ou não calha em conversa ou...” “É importante brincar, porque eu acho que, eles próprios acabam por se explorar a eles próprios” “e eles acabam por ser eles próprios a descobrir com as próprias brincadeiras que eles têm.”	Brincar permite que à criança conhecer-se a si própria.	3
“Também acho que é importante. É assim, se bem que eles estão sempre muito no mundo deles, não é?” “Pronto, por norma, se ele está no mundo dele na brincadeira dele” “andam ali no mundo deles,” “Gosta muito do mundo dele.” “mas é muito o mundo dele.”	Brincar é importante para a criança com PEA, embora esteja sempre no seu mundo.	5
“E quando nós intervimos às vezes eles não gostam muito.” “Pelo menos é essa a experiência que eu tenho com o menino que eu tenho.” “se a gente só põe qualquer coisa ele acaba por não... muitas das vezes não gostar.”	A criança com PEA não gosta muito da intervenção do adulto, pelo menos é essa a experiência que tenho com esta criança.	3
“Se bem que ele agora ultimamente tem andado melhor nesse aspeto, parece que já, já, já compreende melhor quando a gente diz “(nome da criança) vamos fazer antes isto aquilo”, ele agora já vai, antigamente ele não ia.”	A criança com PEA já começa a compreender melhor quando o adulto o chama.	1
“e por aprender com as brincadeiras deles e entre eles.”	A criança com PEA aprende com as brincadeiras deles e dos outros.	1
“As brincadeiras deles é correr infinitamente” “à volta, correm, correm, correm e pronto a maior parte da brincadeira que o (nome da criança), que é o menino que eu conheço, porque nunca tive outro. É a brincadeira dele.” “é correr no parque à volta do escorrega, à volta das coisas que lá estão.”	A criança com PEA gosta de correr no espaço exterior.	3
“Ele com os miúdos não é uma criança, agora sim já vai ter com os miúdos, mas não era uma criança que fosse ter com os miúdos para brincar, não... isolava se um bocado.	A criança com PEA isolava-se dos pares.	1
“Pronto neste momento ele já vai ao pé dos amigos, muitas vezes é mais naquela de - “vem correr atrás de mim” - porque é a brincadeira dele” “Já vai entrando na brincadeira com os outros”	A criança com PEA já começa a interagir com os pares.	2
“Os brinquedos? Ele por norma não vai buscar nada”	A criança com PEA por norma não vai buscar nada para brincar.	1
“assim dentro de sala vai, tem dois brinquedos preferidos que nós até já sabemos quais são e metemos de parte para ele brincar.” “Quando damos aos outros, já sabem que se ele for buscar, para lhe darem, dentro de sala”	A criança com PEA gosta de dois brinquedos da sala e os colegas já sabem que devem partilhar esses brinquedos com ele.	2

<p>“No parque ele corre por ali, lá vai buscar um menino ou outro de vez em quando para andar a correr atrás dele, mas tirando isso” “e depois, ou corre para eles correrem atrás dele, ou senta-os”</p>	<p>Às vezes, a criança com PEA vai buscar os colegas e corre com eles.</p>	1
<p>“Gosta do escorrega, em vez de descer gosta mais de subir.”</p>	<p>A criança com PEA gosta mais de subir ao contrário o escorrega.</p>	1
<p>“É o escorrega encarnado, porque o outro não consegue subir em pé, porque ele em vez de descer ele sobe, faz o contrário.”</p>	<p>A criança com PEA não consegue subir ao contrário um dos escorregas por ser muito grande.</p>	1
<p>“Por norma ela brinca mais sozinha.”</p>	<p>A criança com PEA gosta de brincar sozinha no espaço exterior.</p>	1
<p>“Ele muitas vezes puxa-os, assim como faz connosco, os adultos.”</p>	<p>A criança com PEA puxa os pares e os adultos para interagir.</p>	1
<p>“Por exemplo, se quiser alguma coisa ele vem, pega-nos na mão e leva-nos até ao sítio que ele quer.” “Pronto, é o que ele faz muitas vezes com os amigos, vai, puxa-os”</p>	<p>A criança com PEA pega na mão dos adultos e pares e leva-os até às coisas que quer.</p>	3
<p>e faz gestos, porque ele não fala. Já diz algumas coisas, mas pouco fala.”</p>	<p>A criança com PEA faz gestos para comunicar com os pares.</p>	1
<p>“Pronto, é tomar conta delas não é”</p>	<p>Observo a criança com PEA no espaço exterior.</p>	1
<p>“porque muitas vezes quando estão na parte exterior têm aquelas tendências de fazer, explorar mais, pronto, certas coisas” “que às vezes nós não podemos permitir.”</p>	<p>A criança com PEA tem tendência para explorar mais certas coisas que não podemos permitir.</p>	1
<p>“Por exemplo, subir escadas, descer escadas ali, é perigoso, porque aquilo é em cimento.”</p>	<p>A criança com PEA gosta de subir e descer escadas.</p>	1
<p>“Estamos ali a vigiar, e com o (nome da criança), é aquela coisa, andamos sempre atrás dele.”</p>	<p>No espaço exterior ando sempre a vigiar a criança com PEA.</p>	1
<p>“Porque muitas vezes ele vai para junto dos amigos e não... puxa-os, não tem aquela noção que se puxar o amigo, o amigo cai, “nós explicamos, mas ele muitas vezes não...”</p>	<p>A criança com PEA têm dificuldade em perceber que o colega pode cair quando o puxa.</p>	1
<p>“Meia hora, talvez uma hora.”</p>	<p>Diariamente vamos 30 minutos a 1h ao espaço exterior.</p>	1
<p>“Normalmente quando está bom tempo vamos um bocadinho depois do almoço, para eles correrem.” “Depois das refeições por norma se tiver bom tempo vamos um bocadinho à rua com eles.” “Aí do meio-dia, meio-dia e vinte mais ou menos e depois um bocadinho depois do lanche.”</p>	<p>Se estiver bom tempo vamos ao espaço exterior a seguir ao almoço e ao lanche.</p>	3
<p>“O mesmo tempo que as outras crianças,</p>	<p>A criança com PEA passa o mesmo tempo no espaço exterior que as crianças com DT,</p>	1
<p>mais ou menos uma hora.”</p>	<p>Vamos ao espaço exterior cerca de 1h.</p>	1
<p>“É que eles se integrem um bocado ali na brincadeira.”</p>	<p>Promovo brincadeiras para as crianças com PEA se integrarem.</p>	1
<p>“Por exemplo, às vezes fazemos aqueles jogos do lencinho, da estátua ou do rei para ver se ele se mantém ali.”</p>	<p>Faço jogos do lencinho, da estátua ou do rei manda, para manter a criança com PEA na brincadeira.</p>	1
<p>“É assim, o (nome da criança) antigamente não fazia nada disso, quando veio para o pé de nós não fazia, a gente... se ele visse os amigos sentados era capaz de sentar, mas a seguir levantava-se e ia-se embora.” “Agora já não, por exemplo se dissermos vamos fazer o jogo do lencinho,</p>	<p>A criança com PEA já participa no jogo do lencinho.</p>	2

ele já vem, já se senta na roda para fazermos o jogo do lencinho”		
“o da estátua também se bem que ele não percebe muito quando nós dizemos “estátua” ”Pronto, ele não percebe que é para parar e ele continua. Pronto, esse tipo de joguinhos assim ele...”	A criança com PEA participa no jogo da estátua, mas ainda não cumpre bem as regras.	2
“É assim, para já para eles aprenderem a fazer esses joguinhos de rua” “porque quando vamos para as praias” “e para os campos, temos de os entreter durante todo o dia” “e fazemos isso para eles perceberem o jogo” “e para saberem jogar uns com os outros e para tentar que o (nome da criança) faça igual aos outros meninos que nem sempre é muito fácil.”	Ensina-mos estes jogos à criança com PEA para aprender os jogos e jogar durante as colónias de praia.	5
É assim, diariamente temos de arranjar estratégias para ele, é sempre (risos)... é assim, nós trabalhamos muito à base dos jogos. Até propriamente dentro de sala e tudo.	Utilizo os jogos como estratégias com a criança com PEA.	1
“Mesmo na rua, muitas vezes nestas varandas põe a manta no chão de verão” “metemos a mantinha no chão para eles brincarem com os legos no chão” “com os legos grandes.” “Não usamos no parque exterior, mas aqui nas varandas sim,” “nós às vezes abrimos as portas” “colocamos ali um mantinha, sentamos ali uns quantos” “metemos outra mantinha com legos para eles também estarem a brincar no chão com os legos.”	Usamos os legos grandes no chão da varanda para as crianças com PEA brincarem.	7
“O brinquedo com que ele se entretém mais é com os legos.” “Mesmo aqueles legos moles ele gosta muito”	O brinquedo preferido da criança com PEA são os legos.	2
“Ele faz muito a sequência das cores com os legos, por exemplo o azul, o vermelho, o amarelo depois põe o azul, o vermelho, o amarelo...faz muito isso. Mesmo dentro de sala faz muito isso.” “talvez porque aquilo é maleável e mesmo com esses legos ele faz isso.”	A criança com PEA gosta de fazer sequências de cores com os legos.	2
“Eu acho que o espaço exterior em si, por exemplo, em termos de relva para eles correrem, saltarem e assim... é tudo muito bom e temos um grande espaço”	Temos um grande espaço com relva para as crianças correrem e saltarem.	1
“A nível de equipamentos acho que temos poucos equipamentos para os meninos, pronto.” “Lá em baixo no parque acho que devíamos ter mais equipamentos.” “A nível de espaço até está bom, eu acho é que devia ter mais coisas para os meninos se entreterem mais nuns certos sítios, porque por exemplo eles escorregam no escorrega encarnado” “Acho que devia ter mais um escorrega ou dois do género daquele, não do, do amarelo”	Considero que temos poucos equipamentos no espaço exterior.	4
“Assim, a nível de dimensão, eu acho que para uma turma só, até está bom.” “A turma normalmente só tem vinte e dois, mas são de vinte e quatro, pronto”	A dimensão do espaço exterior é boa para um grupo de 24 crianças.	2
“e depois só temos o amarelo, mas o amarelo nós não deixamos ir para lá só quando estamos mesmo ali nós.” “Porque aquilo faz um carreiro em cimento e nós temos medo que eles, ao correr caíam e partam a cabeça.”	Não deixamos as crianças utilizarem o escorrega amarelo sozinhas por questões de segurança.	3

“Para os nossos quer dizer, meninos que ainda não sabem muito bem, empurram-se, vai para ali, o carreiro é em cimento é um bocado perigoso.”		
“porque o amarelo é muito bom, mas para os meninos do ATL já crescidos.”	O escorrega amarelo é mais adequado a crianças do ATL.	1
“Então nós utilizamos ali mais o encarnado.”	As crianças do pré-escolar utilizam mais o escorrega encarnado.	1
“Então é o escorrega,” “o que anda para baixo e para cima, temos esse,” “temos o caracol,” “temos o cãozinho onde eles andam e também não temos mais nenhum.”	No espaço exterior temos vários equipamentos: o escorrega, o caracol, o cãozinho e o que anda para cima e para baixo.	4
“Quantidade é pouco,” “Devíamos ter mais um ou dois.” “são é pouquinhos.”	Temos poucos equipamentos, devíamos ter mais um ou dois.	3
“a qualidade é boa” “vê-se pronto, que são materiais bons” “vê-se que é bom”	A qualidade é boa, são bons materiais.	3
“Sei lá, condições?... Devíamos ter assim um mundo para eles.”	Considero que devíamos ter um mundo para eles.	1
“Por exemplo acho que aquele das cordas para eles subirem e descerem não muito alto porque eles são pequeninos, eu acho giríssimo.” “Por exemplo esses das cordas eu acho que era muito bom nós termos.”	Podíamos ter equipamentos com cordas para eles subirem e descerem que não fossem muito altos.	2
“Porque eles próprios na brincadeira, um faz e o outro vem atrás, não consegue, mas tenta.”	As crianças aprendem uns com os outros.	1
“Podíamos ter assim um espaço exterior um bocadinho mais ampliado.”	Podíamos ter um espaço exterior maior.	1
“Nós temos um mapa” “Mas temos um mapa, por exemplo à segunda-feira daquelas horas aquelas horas é aquela turma, à tarde é outra turma.” “À terça-feira a mesma coisa, nós temos esse mapa assim estruturado.”	Nós temos um calendário semanal para ir ao espaço exterior com as crianças.	3
Por exemplo, à segunda-feira vai a turma 3A, “e a colega está a fazer trabalho de sala” “até porque temos mais trabalho de sala para fazer, mas por norma o meu dia de ir ao exterior com os meninos é a segunda-feira” tem um horário das 10h às 11h e o espaço exterior é para essa turma.	Vamos ao espaço exterior das 10h às 11h à 2ª feira.	2
“É assim, imaginemos que por algum motivo nós queremos ir à rua e que não é a minha turma,” “e não vai para a rua, nós falamos com a colega e aí está tudo bem, dá para trocar.”	Podemos fazer trocas para ir ao espaço exterior, apesar de haver uma calendarização semanal.	1
“a seguir à aula de ginástica.” “E assim vamos para a ginástica, saímos, e se estiver bom tempo vão ficar no parque até à hora do almoço.”	Costumo ir ao espaço exterior a seguir à sessão de ginástica e se tiver bom tempo.	2
“Normalmente cumprimos o que está, mas não quer dizer que seja todas as semanas isso,”	Normalmente cumprimos o horário destinado ao espaço exterior.	1
Por norma a educadora nesse dia não organiza trabalho de sala de manhã.	No dia que temos dedicado ao espaço exterior a educadora não organiza atividades de sala.	1
“Por norma quando vamos ao exterior, ou é para eles brincarem no parque, ou vamos para aqui para trás.”	Quando vamos ao espaço exterior usamos um dos dois espaços (parque e horta) para as crianças brincarem.	1

<p>“Lá está, quando a gente tem algum tipo de jogo” “alguma coisa diferente para fazer, vimos para ali para fazer com eles.” “vamos para a relva e é ali que nós fazemos o tipo de jogos quando temos alguma coisa para fazer.”</p>	<p>Usamos o espaço da relva (horta) para fazer jogos com as crianças.</p>	<p>3</p>
<p>“Ali no parque não dá, não é?” “Por exemplo, para aqueles jogos não vamos utilizar o parque,”</p>	<p>No espaço exterior (parque) não conseguimos fazer jogos.</p>	<p>2</p>
<p>“Eu acho que é importante porque eles acabam por explorar muita coisa”</p>	<p>Considero importante a criança com PEA brincar no espaço exterior porque acaba por explorar muita coisa</p>	<p>1</p>
<p>“acabam por ter outro desenvolvimento na rua”</p>	<p>O brincar no espaço exterior contribuiu para o desenvolvimento das crianças com PEA.</p>	<p>1</p>
<p>“Também porque eles acabam por lidar com outro tipo de pessoas”</p>	<p>O espaço exterior promove o contato da criança com PEA com outras pessoas.</p>	<p>1</p>
<p>“por exemplo, o (nome da criança) quando veio para ao pé de nós era um menino que não ia a ninguém” “se uma colega fosse a sala ou se uma colega lá em baixo se dirigisse a ele, ele não ia, ficava logo...”</p>	<p>A criança com PEA inicialmente rejeitava os adultos da outra sala.</p>	<p>2</p>
<p>“vinha ter connosco, baixava a cabeça e ele agora já não, ele agora já vai às colegas, se alguém se dirigir a ele já aceita e não aceitava.”</p>	<p>A criança com PEA já aceita o contacto com os outros adultos da instituição.</p>	<p>1</p>

ANEXO Z

2.ª Fase da análise de conteúdo das
entrevistas AAE2J12

| ' ' | | ' ' |

Tema	Categoria	Subcategoria	Indicadores	Freq.
Convicções sobre o brincar no espaço exterior por criança com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)	Vantagens	Impulso ao desenvolvimento geral	Brincar permite às crianças explorar o mundo.	1
			A criança com PEA já começa a compreender melhor quando o adulto o chama.	1
			O brincar no espaço exterior contribuiu para o desenvolvimento das crianças com PEA.	1
		Fomento do brincar livre	Considero importante a criança com PEA brincar no espaço exterior porque acaba por explorar muita coisa	1
		Incremento das oportunidades de aprendizagem	A criança com PEA aprende com as brincadeiras deles e dos outros.	1
			As crianças aprendem uns com os outros.	1
		Incentivo ao desenvolvimento de competências sociais	A criança com PEA inicialmente rejeitava os adultos da outra sala.	2
		Promoção do bem-estar	Brincar é importante para a criança com PEA, embora esteja sempre no seu mundo.	5
		Possibilidade de desenvolver a comunicação	A criança com PEA faz gestos para comunicar com os pares.	1
		Estímulo à descoberta de si e dos outros	Brincar permite que à criança conhecer-se a si própria.	3
	A criança com PEA já aceita o contacto com os outros adultos da instituição.		1	
	Incentivo ao contacto com outros	O espaço exterior promove o contato da criança com PEA com outras pessoas.	1	
	Natureza das brincadeiras	Solitária	A criança com PEA isolava-se dos pares.	1
		Motora	A criança com PEA gosta de correr no espaço exterior.	3
		Exploração de elementos não comuns	A criança com PEA tem tendência para explorar mais certas coisas que não podemos permitir.	1
	Natureza da interação estabelecida entre crianças com PEA e pares	Procura de pares para brincar	A criança com PEA já começa a interagir com os pares.	2
			A criança com PEA puxa os pares e os adultos para interagir.	1
		Participação em jogos com algumas regras	A criança com PEA já participa no jogo do lencinho.	2
			A criança com PEA participa no jogo da estátua, mas ainda não cumpre bem as regras.	2
	Tipologia da brincadeira social	Brincar sozinho	A criança com PEA não gosta muito da intervenção do adulto, pelo menos é essa a experiência que tenho com esta criança.	3
			A criança com PEA gosta de brincar sozinha no espaço exterior.	1
		Brincar paralelo	Às vezes, a criança com PEA vai buscar os colegas e corre com eles.	1
	Apreciação	Semelhança com	A criança com PEA gosta mais de subir ao	1

	sobre o brincar das crianças com PEA	o brincar dos pares	contrário o escorrega.		
			A criança com PEA gosta de subir e descer escadas.	1	
		Recurso ao adulto para resolução de problemas	A criança com PEA pega na mão dos adultos e pares e leva-os até às coisas que quer.	3	
		Manifestação de dificuldades motoras	A criança com PEA não consegue subir ao contrário um dos escorregas por ser muito grande.	1	
		Não procura brinquedos	A criança com PEA por norma não vai buscar nada para brincar.	1	
	Materiais / brinquedos preferidos	Legos	O brinquedo preferido da criança com PEA são os legos.	2	
			A criança com PEA gosta de fazer sequências de cores com os legos.	2	
	Intervenção dos agentes educativos com crianças com PEA no espaço exterior	Natureza da intervenção com as crianças com PEA	Regulação do comportamento da criança	A criança com PEA têm dificuldade em perceber que o colega pode cair quando o puxa.	1
Incentivo ao brincar com outros			Ensinamos estes jogos à criança com PEA para aprender os jogos e jogar durante as colónias de praia.	5	
Dinamização de jogos			Faço jogos do lencinho, da estátua ou do rei manda, para manter a criança com PEA na brincadeira.	1	
			Utilizo os jogos como estratégias com a criança com PEA.	1	
			Usamos o espaço da relva (horta) para fazer jogos com as crianças.	3	
Vigilância			Observo a criança com PEA no espaço exterior.	1	
			No espaço exterior ando sempre a vigiar a criança com PEA.	1	
Promoção da interação com os pares		Promovo brincadeiras para as crianças com PEA se integrarem.	1		
Tempo de permanência no espaço exterior		Idêntico aos pares	A criança com PEA passa o mesmo tempo no espaço exterior que as crianças com DT,	1	
		Calendarização semanal	Nós temos um calendário semanal para ir ao espaço exterior com as crianças.	3	
			Podemos fazer trocas para ir ao espaço exterior, apesar de haver uma calendarização semanal.	1	
			Normalmente cumprimos o horário destinado ao espaço exterior.	1	
			No dia que temos dedicado ao espaço exterior a educadora não organiza atividades de sala.	1	
		Dependente das condições atmosféricas	Costumo ir ao espaço exterior a seguir à sessão de ginástica e se tiver bom tempo.	2	
	60 minutos à 2ª feira	Vamos ao espaço exterior das 10h às 11h à 2ª feira.	2		
30 a 60 minutos	Diariamente vamos 30 minutos a 1h ao espaço exterior.	1			
	Vamos ao espaço exterior cerca de 1h.	1			
Períodos do dia dedicados ao brincar	Período da tarde	Se estiver bom tempo vamos ao espaço exterior a seguir ao almoço e ao lanche.	3		

Características do espaço exterior	Materiais estruturados existentes	Legos	Usamos os legos grandes no chão da varanda para as crianças com PEA brincarem.	7
		Escorregas	As crianças do pré-escolar utilizam mais o escorrega encarnado.	1
			O escorrega amarelo é mais adequado a crianças do ATL.	1
	Diversos equipamentos	No espaço exterior temos vários equipamentos: o escorrega, o caracol, o cãozinho e o que anda para cima e para baixo.	4	
	Tipologia dos espaços e quantidade	Parque / horta	Quando vamos ao espaço exterior usamos um dos dois espaços (parque e horta) para as crianças brincarem.	1
Apreciação do espaço exterior	Quanto aos recursos	Boa qualidade	A qualidade é boa, são bons materiais.	3
		Escassez de equipamentos	Temos poucos equipamentos, devíamos ter mais um ou dois.	3
			Considero que temos poucos equipamentos no espaço exterior.	4
	Quanto ao espaço físico	Dimensões limitadas	No espaço exterior (parque) não conseguimos fazer jogos.	2
		Boa qualidade do espaço	A dimensão do espaço exterior é boa para um grupo de 24 crianças.	2
	Quanto ao piso	Relva	Temos um grande espaço com relva para as crianças correrem e saltarem.	1
	Quanto ao funcionamento	Preocupação em assegurar condições de segurança	Não deixamos as crianças utilizarem o escorrega amarelo sozinhos por questões de segurança.	3
	Preferências manifestadas: crianças e adultos	Espaço exterior maior	Considero que devíamos ter um mundo para eles.	1
			Podíamos ter um espaço exterior maior.	1
Existência de cordas		Podíamos ter equipamentos com cordas para eles subirem e descerem que não fossem muito altos.	2	

ANEXO AA

Grelha síntese das análises de
conteúdo das entrevistas
semiestruturadas às EI do JI1 e JI2

| ' ' | | ' ' |

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Educadoras de Infância (EI)

Tema	Categoria	Subcategoria	JI1			JI2				Total	
			EI1	EI2	Total	EI1	EI2	EI3	Total	Nº	%
Perceções sobre o brincar no espaço exterior: vantagens	Relativas ao bem-estar	Promoção do bem-estar	3	1	4	3	7	1	11	15	5%
		Melhoria da autorregulação do comportamento					3		3	3	
		Fomento do brincar livre		3	3					3	
		Estímulo à exploração da natureza	2		2					2	
		Libertação/possibilidade de despender energias	2		2		1		1	3	
		Não especificada						2	2	2	
		Benéfico para todas as crianças		1	1					1	
	Relativas ao desenvolvimento e aprendizagem	Incremento de oportunidades de aprendizagem	2	3	5			2	2	7	4%
		Impulso ao desenvolvimento geral	2		2	3			3	5	
		Possibilidade de desenvolver a motricidade	2		2	2		1	3	5	
		Incentivo ao desenvolvimento de competências sociais				1		3	4	4	
		Possibilidade de desenvolver a comunicação						2	2	2	
Relativas à interação social	Oportunidade de participação em jogos sociais	6		6					6	1,5%	
	Espaço de inclusão social				2		1	3	3		
Subtotal			19	8	27	11	11	12	34	61	10,5%
Convicções sobre o brincar no espaço exterior por crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)	Tipologia da brincadeira social	Brincar em grupo	1	5	6	4	4	3	11	17	5,5%
		Brincar solitário	3	5	8			4	4	12	
		Brincar paralelo	2		2			1	1	3	
	Natureza das brincadeiras	De curta duração	5		5	4	2	2	8	13	7%
		Corrida				3		6	9	9	
		Motora		6	6		1		1	7	

(cont.)

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Educadoras de Infância (EI)

		Minuciosa	3		3				3	
		Comum	3		3				3	
		Simbólica	1	2	3				3	
		Circulação pelo espaço		2	2				2	
		Exploração da natureza					1	1	1	
	Natureza da interação estabelecida entre a criança com PEA e os pares	Interação segundo determinado padrão					5	5	5	4%
		Estabelecimento de interação com pares	3		3				3	
		Motora				3		3	3	
		Dificuldade em interagir de forma positiva					3	3	3	
		Aceitação dos pares	2		2				2	
		Solicitação de colega para brincar				2		2	2	
		Preferência pela irmã	1		1				1	
		Ausência de iniciativa para brincar com pares					1	1	1	
		Dificuldade em interagir com pares	1		1				1	
		Colaboração na brincadeira da criança com PEA					1	1	1	
	Interação livre				1		1	1		
	Materiais / brinquedos preferidos	Elementos da natureza	2		2	3		3	5	2,7%
		Carros	3		3				3	
		Comboio do parque infantil					3	3	3	
Tachos		2		2				2		
Equipamento ondulado			1	1				1		

(cont.)

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Educadoras de Infância (EI)

Apreciação negativa/desfavorável sobre o brincar das crianças com PEA	Bola					1		1	1	3,6%		
	Escorrega				1			1	1			
	Rejeição das propostas do adulto					4		4	4			
	Dificuldade em brincar com os outros		2	2	1			1	3			
	Dificuldade na negociação	2		2		1		1	3			
	Dificuldade em brincar de forma estruturada		1	1			1	1	2			
	Fraca estabilidade nas brincadeiras	2		2					2			
	Dificuldade em aceitar ser contrariado					2		2	2			
	Dificuldade em perceber os perigos					1		1	1			
	Falta de interesse		1	1					1			
	Dificuldade no equilíbrio		1	1					1			
	Dificuldade em partilhar brinquedos					1		1	1			
	Dificuldade em se envolver no jogo simbólico				1			1	1			
	Forma de utilização do espaço exterior	Exploração	1	2	3		1		1		4	2,2%
		Observação da natureza	3		3						3	
Corrida sem objetivo aparente						3		3	3			
Utilização de materiais não estruturados			2	2					2			
Uso pouco frequente dos equipamentos					1			1	1			
Comportamento da criança com PEA	Manifestação de desconforto e birras	3		3					3	3,8%		
	Ausência de pedido para brincar	2	1	3					3			
	Grita		2	2					2			

(cont.)

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Educadoras de Infância (EI)

		Agressividade para com os adultos/mãe/pares				4		4	4		
		Manifestação de estereotípias				2		2	2		
		Perturbação do funcionamento do grupo				2		2	2		
		Isolamento		1	1				1		
		Solicitação do adulto para brincar					1	1	1		
		Dificuldade em comunicar					1	1	1		
		Dificuldade em lidar com o imprevisto					1	1	1		
		Rejeição do colo durante a crise				1		1	1		
		Cumprimento dos pedidos do adulto				1		1	1		
	Apreciação positiva/favorável sobre o brincar das crianças com PEA	Apreço por brincar no espaço exterior		1	1	1	1	2	3	1,9%	
		Capacidade de escolha		2	2				2		
		Recurso ao adulto para resolução de problemas	2		2				2		
		Semelhante aos pares				1	1	2	2		
		Manifestação de comportamento estável	1		1				1		
		Participação nas brincadeiras	1		1				1		
	Apreciação sobre o brincar das crianças com PEA	Dependente dos seus interesses					2	2	2	0,5%	
		Importante brincar com os colegas				1		1	1		
Subtotal			49	37	86	25	46	25	96	182	31,2%

(cont.)

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Educadoras de Infância (EI)

Tema	Categoria	Subcategoria	JI1			JI2				Total	
			EI1	EI2	Total	EI1	EI2	EI3	Total	Nº	%
Intervenção dos agentes educativos	Natureza da intervenção com a criança com PEA	Incentivo ao brincar e interação	2	4	6	5	1	5	11	17	12%
		Recurso à diferenciação pedagógica		6	6	4			4	10	
		Permissão de exploração livre do espaço	1		1		3	4	7	8	
		Regulação do comportamento da criança	3	1	4		2	1	3	7	
		Participação nas brincadeiras		2	2	3	3		6	8	
		Alerta para os perigos		4	4					4	
		Dinamização de atividades idênticas às da sala de atividades	4		4					4	
		Vigilância/supervisão		1	1		1	2	3	4	
		Permissão do risco	3		3					3	
		Ausência de intervenção nas brincadeiras	1		1					1	
		Recurso ao toque para interagir com a criança	1		1					1	
		Promoção do contacto com a natureza	1		1					1	
		Utilização da brincadeira para criar relação com a criança		1	1					1	
		Cedência por parte do adulto para evitar confronto					1		1	1	
		Permissão para sair da brincadeira					1		1	1	
		Adoção de atitude semelhante às tidas com as outras crianças					1		1	1	
Natureza da intervenção com a criança com DT	Natureza da intervenção com a criança com DT	Incentivo para a criança com DT brincar com o colega com PEA		11	11			3	3	14	3%
		Promoção do diálogo entre as crianças		1	1					1	
Natureza da intervenção com todas as crianças	Natureza da intervenção com todas as crianças	Promoção da inclusão		6	6					6	2%
		Supervisão		2	2					2	
		Elogio do comportamento das crianças		1	1					1	

(cont.)

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Educadoras de Infância (EI)

		Permissão de exploração livre do espaço		1	1				1		
		Assegurado o acesso aos recursos		1	1				1		
		Permissão de brincadeiras com água		1	1				1		
	Promoção do desenvolvimento da criança	Promoção de oportunidades de aprendizagem		5	5	7			7	12	2,4%
		Promoção da inclusão				1			1	1	
		Incentivo ao desenvolvimento de competências sociais				1			1	1	
	Períodos do dia dedicados ao brincar no exterior	Período da tarde	1		1	3	5	2	10	11	2,9%
		Período da manhã	1	1	2					2	
		Dias específicos				2			2	2	
		Utilização livre dependente da vontade do adulto				2			2	2	
	Tempo de permanência no espaço exterior	Dependendo das condições atmosféricas		2	2	3	2	1	6	8	6%
		45 a 60 minutos	3	1	4	1	2		3	7	
		Mais de 60 minutos à tarde	2		2	1			1	3	
Indefinido						3	2	5	5		
30 a 45 minutos							2	2	2		
Semanal						2		2	2		
Idêntico aos pares			1	1			1	1	2		
Diária		1		1					1		
Entre 1h30 a 2 horas						1		1	1		
Depois das 14h							1	1	1		
Depois das 16h00		1	1					1			

(cont.)

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Educadoras de Infância (EI)

		Maior à segunda-feira				1		1	1	
Dificuldades sentidas		Elevado número de crianças com NE	5	5	1			1	6	3%
		Capacidade para responder a todas as crianças com NE	2	2		3		3	5	
		Falta de formação/prática com crianças com PEA	1	1		4		4	5	
		Condicionamento do brincar com cordas			1			1	1	
		Promoção do brincar entre crianças com PEA e os colegas					1	1	1	
Tipo de brincadeiras dinamizadas		Fazer contagens	5	5					5	3,4%
		Jogos e canções de roda				5		5	5	
		Jogo da apanhada					3	3	3	
		Brincar às escondidas			2			2	2	
		Nomeação de cores			1			1	1	
		Contacto com a natureza			1			1	1	
		Jogo da macaca	1	1					1	
		Jogo do lençinho					1	1	1	
		Jogar à bola				1		1	1	
Parecer sobre a atitude do agente educativo		Ser sensível / empático	3	3					3	1,8%
		Ser compreensivo	1	1					1	
		Ser comunicativo	1	1					1	
		Ser observador	1	1					1	
		Ser modelo	1	1					1	

(cont.)

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Educadoras de Infância (EI)

	Grata		1	1					1	
	Alegre		1	1					1	
	Promoção das regras sociais					1		1	1	
	Promover o desenvolvimento da criança					1		1	1	
	Subtotal	31	70	101	39	44	29	112	213	36,5%

(cont.)

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Educadoras de Infância (EI)

Tema	Categoria	Subcategoria	JI1			JI2				Total	
			EI1	EI2	Total	EI1	EI2	EI3	Total	Nº	%
Características do espaço exterior	Materiais estruturados existentes	Baloço e escorrega	3		3	6	1	2	9	12	4%
		Trotinetes		3	3					3	
		Carros		2	2					2	
		Triciclos		2	2					2	
		Bicicletas		2	2					2	
		Bola					1		1	1	
		Cavalinhos					1		1	1	
	Materiais não estruturados disponíveis	Tachos e troncos	1	6	7					7	2,6%
		Elementos da natureza	1	3	4					4	
		Caixas de areia / Areia	1		1					1	
		Materiais naturais indefinidos		1	1					1	
		Pneus				1	1		2	2	
	Vestuário disponível para as crianças	Roupa adequada às condições atmosféricas	5		5					5	1%
		Galochas	1		1					1	
	Materiais semiestruturados disponíveis	Casinha	1	2	3					3	0,8%
		Barreiras, túneis e rampas	1	1	2					2	
	Tipologia dos espaços e quantidade	Parque				1	1		2	2	1,4%
		Descampado				1			1	1	
		Existência de 2 espaços						1	1	1	
		Espaço exterior amplo						2	2	2	
Espaço com relva						1		1	1		
Horta			1	1					1		
Subtotal			14	23	37	9	6	5	20	57	9,8%

(cont.)

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Educadoras de Infância (EI)

Tema	Categoria	Subcategoria	JI1			JI2				Total	
			EI1	EI2	Total	EI1	EI2	EI3	Total	Nº	%
Apreciação do espaço exterior	Quanto aos recursos	Escassez de equipamentos e brinquedos	4	3	7	4	4	1	9	16	5,1%
		Pouca diversidade de materiais e brinquedos				3			3	3	
		Fraca qualidade dos brinquedos existentes	1	1	2					2	
		Pouca diversidade de estruturas		2	2					2	
		Falta de alguns elementos naturais				2			2	2	
		Existência de boas condições					2		2	2	
		Fraca qualidade dos equipamentos					1		1	1	
		Carência de areia	1		1					1	
		Assegura experiências sensoriais						1	1	1	
	Quanto ao espaço físico	Seguro e agradável				4			4	4	4,1%
		Oferta diversificada	3		3					3	
		Dimensões limitadas				3			3	3	
		Existência de affordances distintas	2		2	1			1	3	
		Espaçoso	2		2					2	
		Necessidade de espaço coberto					2		2	2	
		Existência de boas condições		1	1					1	
		Qualidade mediana						2	2	2	
Existência de cobertura	1		1					1			

(cont.)

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Educadoras de Infância (EI)

		Necessidade de manutenção					1		1	1	
		Falta de tempo para melhorar as condições físicas		1	1					1	
		Criação de um novo espaço exterior						1	1	1	
Quanto ao funcionamento		Fundamental assegurar condições de segurança		3	3					3	1%
		Organização por idades						2	2	2	
		Essencial manter a limpeza		1	1					1	
Quanto ao piso		Relevância de existir espaço com terra	2		2					2	1%
		Existência de irregularidades no piso tartan	2		2					2	
		Fundamental assegurar condições de segurança						1	1	1	
		Agradável						1	1	1	
Preferências manifestadas: crianças e adultos		Equipamentos e estruturas	2		2					2	0,8%
		Equipamentos coloridos e adequados às crianças						2	2	2	
		Espaço relvado	1		1					1	
Subtotal			21	12	33	17	10	11	38	71	12%
Total			134	150	284	101	117	82	300	584	100%

ANEXO BB

Grelha síntese das análises de
conteúdo das entrevistas
semiestruturadas às AAE do JI1 e JI2

|' '' | | ''

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Auxiliares de Ação Educativa (AAE)

Tema	Categoria	Subcategoria	JI1			JI2				Total	
			AAE1	AAE2	Total	AAE1	AAE2	AAE3	Total	Nº	%
Perceções sobre o brincar no espaço exterior: vantagens	Relativas ao bem-estar	Promoção do bem-estar		12	12	1	5	1	7	19	7,1%
		Estímulo à exploração da natureza	1		1			9	9	10	
		Espaço de brincadeira		8	8					8	
		Benéfico para todas as crianças				2		4	6	6	
		Contacto com ar puro		3	3	1			1	4	
		Fomento do brincar livre				1	1	1	3	3	
		Melhoria da autorregulação do comportamento	1		1					1	
	Relativas ao desenvolvimento e aprendizagem	Incentivo ao desenvolvimento de competências sociais	6	3	9	4	2	3	9	18	4,7%
		Impulso ao desenvolvimento geral	3		3	3	3	1	7	10	
		Incremento de oportunidades de aprendizagem	1		1		2		2	3	
		Possibilidade de desenvolver a motricidade	1		1	1			1	2	
		Possibilidade de desenvolver a comunicação					1		1	1	
	Relativas à interação social	Estímulo à descoberta de si e dos outros	5		5	2	4	1	7	12	2,5%
		Incentivo ao contato/interação social					1	4	5	5	
		Estímulo à inclusão social				1			1	1	
Subtotal			18	26	44	16	19	24	59	103	14,3%
Convicções sobre o brincar no espaço exterior por crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA)	Tipologia da brincadeira social	Brincar em grupo	13		13	5		2	7	20	3,7%
		Brincar solitário					4	1	5	5	
		Brincar paralelo	1		1		1		1	2	
	Natureza das brincadeiras	Motora	1		1	8	3	5	16	17	6,4%
		Participação em brincadeiras com colegas		10	10					10	
		Solitária		7	7	1	1		2	9	
		Participação no jogo da apanhada e escondidas						4	4	4	
		Exploração sensorial				3			3	3	
		Exploração própria dos brinquedos				1			1	1	
		Meticulosa	1		1					1	
	Exploração de elementos não comuns					1		1	1		
	Natureza da interação	Estabelecimento de interação com pares	3		3			3	3	6	
Preferência por brincar sozinho		4		4					4		

(cont.)

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Auxiliares de Ação Educativa(AAE)

estabelecida entre a criança com PEA e os pares	Participação em jogos com regras					4		4	4	6,6%
	Participação no jogar à bola	1		1			3	3	4	
	Procura de pares para brincar		1	1		3		3	4	
	Convite para participar na brincadeira	2	2	4					4	
	Incentivo ao uso da linguagem oral pelos colegas						3	3	3	
	Manifestação de comportamentos agressivos				3			3	3	
	Aceitação dos pares				3			3	3	
	Participação no jogo da apanhada	3		3					3	
	Manifestação de afetos						2	2	2	
	Preferência pela irmã	2		2					2	
	Corrida lado-a-lado				1			1	1	
	Evitamento				1			1	1	
	Recurso ao gritar para chamar a atenção						1	1	1	
	Preferência por brincar com uma criança						1	1	1	
	Exploração dos cabelos dos colegas						1	1	1	
Manifestação de sentimento de proteção						1	1	1		
Materiais / brinquedos preferidos	Escorrega e caracol	2		2	5		3	8	10	4,4%
	Bola	3		3	1		4	5	8	
	Legos	3		3		4		4	7	
	Casinha	3		3					3	
	Baloíço				3			3	3	
	Carros / carrinhos	1		1					1	
Apreciação negativa/ desfavorável sobre o brincar das crianças com PEA	Isola-se e chora						3	3	3	1,7%
	Dificuldade em perceber jogos com regras						2	2	2	
	Dificuldade em participar nas brincadeiras com pares				2			2	2	
	Rejeição		1	1					1	
	Apresentação de limitações	1		1					1	
	Dificuldade em partilhar brinquedos		1	1					1	
	Manifestação de dificuldades motoras					1		1	1	
	Não procura brinquedos					1		1	1	
	Contacto com elementos da natureza	4	3	7	4	2		6	13	
	Utilização dos equipamentos existentes		2	2	2	5		7	9	

(cont.)

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Auxiliares de Ação Educativa (AAE)

Forma de utilização do espaço exterior	Deslocação pelo espaço sem finalidade aparente		3	3					3	3,7%
	Exploração de texturas	1		1					1	
	Fraca exploração dos recursos existentes		1	1					1	
Comportamento da criança com PEA	Manifestação de irritação		5	5					5	2%
	Solicitação do adulto para brincar	4		4					4	
	Participação nas mesmas brincadeiras	3		3					3	
	Fuga		1	1					1	
Apreciação positiva/favorável sobre o brincar das crianças com PEA	Resistência em sair do espaço exterior		1	1					1	3,6%
	Semelhança com o brincar dos pares		5	5		1	1	2	7	
	Evolução com base nas experiências	5		5					5	
	Preferência pelo uso do espaço exterior		3	3					3	
	Brinca com colegas						3	3	3	
	Recurso ao adulto para resolução de problemas					3		3	3	
	Cumprir regras						2	2	2	
	Aponta para o que deseja						1	1	1	
	Semelhante aos pares	1		1					1	
Apreciação sobre o brincar das crianças com PEA	Possibilidade em se envolver nas brincadeiras com pares				1			1	1	1,1%
	Importante brincar com os colegas		5	5					5	
	Preferência por determinadas brincadeiras	2		2					2	
	Utilização dos materiais existentes	1		1					1	
Subtotal		65	51	116	44	34	46	124	240	33,2%

(cont.)

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Auxiliares de Ação Educativa (AAE)

Tema	Categoria	Subcategoria	J1			J2				Total	
			AAE1	AAE2	Total	AAE1	AAE2	AAE3	Total	Nº	%
Intervenção dos agentes educativos com crianças com PEA no espaço exterior	Natureza da intervenção com a criança com PEA	Vigilância/supervisão	3	9	12	3	2	7	12	24	18,97%
		Promoção de oportunidades de aprendizagem	9		9	1		7	8	17	
		Dinamização de jogos	3		3		5	8	13	16	
		Participação nas brincadeiras	8	5	13	2			2	15	
		Incentivo ao brincar e interação		2	2	1	5	2	8	10	
		Apoio na resolução de conflitos		4	4			4	4	8	
		Permissão de exploração livre do espaço	3		3	2		2	4	7	
		Proibição de brincadeiras de luta						7	7	7	
		Passeio pelo espaço exterior		2	2					2	
		Regulação do comportamento da criança	1		1	4	1		5	6	
		Promoção da interação com os pares				4	1	1	6	6	
		Individualizada	1		1	1		2	3	4	
		Disponibilização de brinquedos e materiais		4	4					4	
		Promoção da autonomia		3	3					3	
		Adoção de atitude semelhante às tidas com as outras crianças	3		3					3	
		Explicitação de situações problemáticas		2	2					2	
		Dinamização de brincadeiras que envolvam o toque	2		2					2	
		Promoção do respeito entre crianças		1	1					1	
Períodos do dia dedicados ao brincar no exterior	Períodos do dia dedicados ao brincar no exterior	Período da tarde	2		2	5	3	6	14	2,77%	
		Período da manhã	1		1	1			1		2
		Dependente das atividades planeadas	1		1	1			1		2
Tempo de permanência no espaço exterior	Tempo de permanência no espaço exterior	Dependendo das condições atmosféricas	3	4	7	1	2	6	9	7,47%	
		Indefinido	2		2	7	1		8		10
		Semanal no espaço do parque				1	6		7		7
		30 a 45 minutos	1		1	2	3		5		6
		Depois das 16h30	5	1	6						6
		30 a 60 minutos		3	3		2		2		5
Idêntico aos pares		1	1		1		1	2			

(cont.)

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Auxiliares de Ação Educativa (AAE)

		60 minutos à 2ª feira					2		2	2	
Estruturação do funcionamento do espaço exterior		Divisão do parque por faixa etária						6	6	6	1,9%
		Organização do espaço por áreas	4		4					4	
		Segurança no espaço exterior						4	4	4	
Tipo de brincadeiras dinamizadas		Cantorias e rodas		3	3					3	0,69%
		Jogos e corridas		2	2					2	
Parecer sobre a atitude do agente educativo		Ser sensível / empático						1	1	1	0,27%
		Ser compreensivo						1	1	1	
Subtotal			52	46	98	36	34	64	134	232	32,1%

(cont.)

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Auxiliares de Ação Educativa(AAE)

Tema	Categoria	Subcategoria	J11			J12				Total	
			AAE1	AAE2	Total	AAE1	AAE2	AAE3	Total	Nº	%
Características do espaço exterior	Materiais estruturados existentes	Baloço e escorrega	2	4	6	3	2	2	7	13	6%
		Legos	1	2	3		7		7	10	
		Bolas	1	2	3	2		1	3	6	
		Equipamentos diversos não definidos					4	2	6	6	
		Triciclos	4		4					4	
		Veículos		2	2					2	
		Jogo da macaca	2		2					2	
	Materiais não estruturados disponíveis	Caixas de areia / Areia	1	3	4					4	1%
		Pneus				1		1	2	2	
		Tachos/tachinhos e troncos	1		1					1	
	Materiais semiestruturados disponíveis	Casinha	4		4					4	1,5%
		Brinquedos soltos	2	2	4					4	
		Barreiras, túneis e rampas	2		2					2	
		Plataforma de ginástica	1		1					1	
	Tipologia dos espaços e quantidade	Parque e horta					1	1	2	2	0,8%
		Espaço com piso térreo	2		2					2	
Espaço com piso tartan		1		1					1		
Existência de dois tipos espaços		1		1					1		
Subtotal			25	15	40	6	14	7	27	67	9,3%

(cont.)

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Auxiliares de Ação Educativa (AAE)

Tema	Categoria	Subcategoria	JI1			JI2				Total	
			AAE1	AAE2	Total	AAE1	AAE2	AAE3	Total	Nº	%
Apreciação do espaço exterior	Quanto aos recursos e piso	Escassez de equipamentos e brinquedos		2	2		7	7	14	16	4,6%
		Pouca diversidade de estruturas				10			10	10	
		Boa qualidade					3		3	3	
		Boa qualidade dos equipamentos						1	1	1	
		Fraca qualidade dos brinquedos existentes	1		1					1	
		Boa qualidade dos brinquedos existentes	1		1					1	
		Espaço com relva espaçoso					1		1	1	
	Quanto ao espaço físico e funcionamento	Existência de affordances distintas	8	2	10					10	5,1%
		Boa qualidade do espaço		5	5		2		2	7	
		Dimensões limitadas		2	2			4	4	6	
		Espaço da frente de dimensão reduzida				5			5	5	
		Espaço do parque de dimensão reduzida					2		2	2	
		Necessidade de espaços com sombras						1	1	1	
		Espaço de trás espaçoso				1			1	1	
		Envelhecido, mas com manutenção				1			1	1	
		Existência de boas condições				1			1	1	
		Fundamental assegurar condições de segurança					3		3	3	
	Preferências manifestadas: crianças e adultos	Autorização para desenhar jogos no chão						3	3	3	1,4%
		Existência de uma caixa de areia						3	3	3	
Existências de cordas						2		2	2		

(cont.)

Síntese das análises de conteúdo das entrevistas das Auxiliares de Ação Educativa (AAE)

		Espaço exterior maior					2		2	2	
Subtotal			10	11	21	18	22	19	59	80	11,1%
Total			170	149	319	120	123	160	403	722	100%