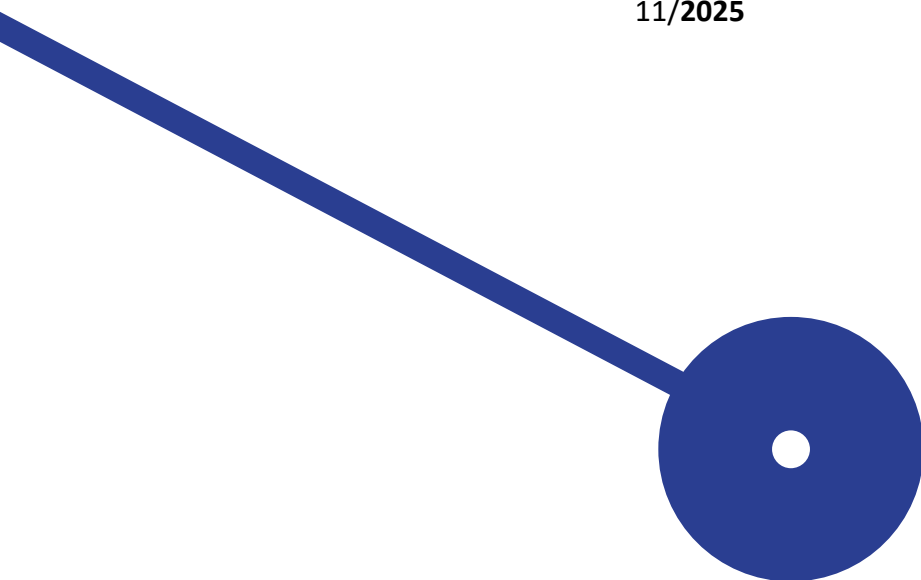




Brincar Arriscado: a perspetiva dos pais de crianças com autismo

Tatiana Raquel Fernandes Sousa

11/2025



Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

Tatiana Raquel Fernandes Sousa

Brincar Arriscado: a perspetiva dos pais de crianças com autismo

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Prof.^a Doutora Mónica Silveira Maia

Porto, novembro de 2025

Politécnico do Porto
Escola Superior de Educação

Tatiana Raquel Fernandes Sousa

**Brincar Arriscado: a perspetiva dos pais de crianças com
autismo**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição

Orientação: Prof.^a Doutora Mónica Silveira Maia

Porto, novembro de 2025

“O brincar livre não se ensina: vive-se, experimenta-se e descobre-se em qualquer contexto e em qualquer momento”

(Neto, 2020)

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a finalização desta etapa e permaneceram comigo ao longo de todo este percurso.

À minha família que está presente em qualquer momento da minha vida e me apoia em todos os meus objetivos. Um agradecimento especial ao meu pai, que foi um pilar fundamental ao longo de todo este percurso e de toda a minha vida, e à minha avó e ao meu avô que já não estão presentes fisicamente, mas sei que estão orgulhosos de mim!

Ao meu namorado, que esteve sempre presente e a apoiar-me em todos os momentos deste percurso, assim como me deu sempre força para continuar e não me deixou desistir!

Aos meus amigos, que desde sempre acompanham os momentos bons e os mais difíceis e estão sempre presentes nas diferentes etapas da minha vida durante todos estes anos!

À minha amiga e colega de trabalho, que embora tenha surgido na minha vida na fase final deste percurso, o seu apoio foi essencial em todos os momentos!

À minha orientadora por me ter dado sempre apoio, disponibilidade, dedicação e empenho para que este sonho se tornasse possível!

A todos os pais que colaboraram no preenchimento do questionário e que disponibilizaram o seu tempo para participarem na entrevista, demonstrando todo o interesse no tema e em colaborar, assim como em acompanhar todo este processo! Sem vocês não seria possível! Um obrigada ainda mais especial!

Obrigada a todos de coração e que permaneçam a meu lado em todas as etapas da minha vida, porque sem vocês o percurso não é tão bonito nem tão especial!

RESUMO ANALÍTICO

O Brincar Arriscado tem estado associado a benefícios no desenvolvimento das crianças e caracteriza-se por uma forma mais intensa e física de brincar que envolve atividades que apresentam algum nível de risco. Nos últimos anos o brincar arriscado tem sido alvo de análise, quer pelas barreiras que se colocam a este tipo de brincar na sociedade atual, quer pelas restrições adicionais que se colocam quando as crianças apresentam algum tipo de incapacidade. Neste estudo pretendemos explorar condições que apoiam e promovem o brincar arriscado de crianças com autismo entre os 3 e os 10 anos, procurando analisar a perspetiva dos pais sobre os fatores que influenciam o envolvimento das crianças neste tipo de brincar. Para este fim, implementamos um estudo de caso, que envolveu, primeiramente, a aplicação da versão traduzida e adaptada (Martins & Silveira-Maia, 2021) da escala The Tolerance to Risk in Play Scale (TriPS) da autoria de Bundy e Hill (2012) – seguida da realização de entrevistas a 13 pais de crianças com autismo entre os 3 e os 9 anos. Enquanto condições facilitadoras para o brincar arriscado, distinguem-se as ações de apoio como a vigilância/monitorização dos pais, ter parceiros de brincar e proporcionar um ambiente seguro. O brincar arriscado foi, segundo a perspetiva dos pais, definido pelo seu papel na promoção do desenvolvimento e da aprendizagem, tendo um carácter flutuante que depende da experiência e idade da criança. O perfil de competências e necessidades da criança e a sua abertura à experiência, por um lado, e a ocorrência de pensamentos negativos dos pais, por outro, parecem definir a dinâmica relacional criança-pais na mediação e promoção do brincar arriscado.

Palavras-chave: Brincar arriscado; autismo; tolerância dos pais ao risco

ABSTRACT

Risky play has been associated with benefits in child development and is characterised by a more intense and physical form of play involving activities that present some level of risk. In recent years, risky play has been the subject of analysis, both because of the barriers to this type of play in today's society and because of the additional restrictions that arise when children have some kind of disability. In this study, we aim to explore conditions that support and promote risky play in children with autism between the ages of 3 and 10, seeking to analyse parents' perspectives on the factors that influence children's involvement in this type of play. To this end, we implemented a case study, which involved, first, the application of the translated and adapted version (Martins & Silveira-Maia, 2021) of the Tolerance to Risk in Play Scale (TriPS) by Bundy and Hill (2012) – followed by interviews with 13 parents of children with autism between the ages of 3 and 9. Supportive actions such as parental supervision/monitoring, having playmates and providing a safe environment are identified as facilitating conditions for risky play. Risky play was defined by parents as promoting development and learning, with a fluctuating nature that depends on the child's experience and age. The child's profile of skills and needs and their openness to experience, on the one hand, and the occurrence of negative thoughts on the part of parents, on the other, seem to define the child-parent relational dynamic in the mediation and promotion of risky play.

Keywords: Risky play; autism; parental risk tolerance

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Tipos de brincadeiras e formas de jogar na infância.....	8
Tabela 2. Tipos de brincar em função da interação social (Patern, 1932).....	8
Tabela 3. Categorias e subcategorias do brincar arriscado (Adaptado de Sandseter, 2009, p.7).....	13
Tabela 4. Dados demográficos dos respondentes	25
Tabela 5. Dados demográficos dos respondentes relacionados com a criança	25
Tabela 6. Perfil de tolerância dos pais	26
Tabela 7. Níveis de gravidade para a Perturbação do Espectro do Autismo (Adaptado do DSM-5, 2013, p.60).....	27
Tabela 8. Exemplo de esquema de categorização	30
Tabela 9. Análise global das respostas obtidas na pesquisa por inquérito	32
Tabela 10. Respostas à pergunta aberta pergunta “Partilhe um exemplo de um momento em que tenha permitido à criança fazer alguma coisa que o tenha deixado desconfortável.”	35
Tabela 11. Respostas à pergunta aberta “Quais os benefícios de ter permitido que a criança o fizesse?”	35
Tabela 12. Respostas à pergunta aberta “Lembra-se de alguma coisa que fazia, quando era criança, e que considere arriscado? Por favor, descreva”.....	36
Tabela 13. Respostas à pergunta aberta “Que benefícios retirou dessas experiências de brincar?”	37
Tabela 14. Respostas à pergunta aberta “Permitiria à sua criança fazer o mesmo? Sim ou não? Comente a resposta anterior”	37
Tabela 15. Respostas à pergunta aberta “Quais são os seus maiores receios quando a criança brinca e porquê?”.	38
Tabela 16. Número de unidades de significado encontradas em cada categoria, do tema Perfil da criança, de acordo com os perfis de tolerância dos pais	39
Tabela 17. Número de unidades de significado encontradas em cada categoria, do Entendimento de brincar arriscado, de acordo com os perfis de tolerância dos pais ..	40

Tabela 18. Número de unidades de significado encontradas em cada categoria, das Condições, de acordo com os perfis de tolerância dos pais	41
Tabela 19. Número de unidades de significado encontradas em cada categoria, do Papel/Reação dos pais, de acordo com os perfis de tolerância dos pais.....	42
Tabela 20. Número de unidades de significado encontradas em cada categoria, do Perfil dos pais, de acordo com os perfis de tolerância dos pais	43

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de categorização	39
---	----

GLOSSÁRIO

AGD- Atraso Global do Desenvolvimento

FS- *Forest School*

PDI- Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

PEA- Perturbação do Espectro do Autismo

PEI- Programa Educativo Individual

TRIPS - The Tolerance to Risk in Play Scale

ÍNDICE

1.	INTRODUÇÃO	1
2.	ENQUADRAMENTO TEÓRICO	6
2.1.	A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR	6
2.2.	O BRINCAR DAS CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO (PEA)	10
2.3.	O BRINCAR ARRISCADO	12
2.4.	OS PAIS E O BRINCAR ARRISCADO	16
2.5.	O BRINCAR NA NATUREZA E AS CRIANÇAS COM PEA	18
3.	MÉTODO.....	24
3.1.	DESENHO DO ESTUDO	24
3.2.	PARTICIPANTES.....	24
3.3.	INSTRUMENTOS.....	26
3.4.	ANÁLISE DE DADOS.....	29
3.5.	PROCEDIMENTOS	30
4.	RESULTADOS	32
5.	DISCUSSÃO DE RESULTADOS	45
6.	CONCLUSÕES FINAIS	49
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50
8.	ANEXOS	65
	ANEXO A- CARTA DE APRESENTAÇÃO, CONSENTIMENTO INFORMADO E QUESTIONÁRIO	65
	ANEXO B- GUIÃO DA ENTREVISTA	74
	ANEXO C- IMAGENS UTILIZADAS NA ENTREVISTA.....	77

1. INTRODUÇÃO

O brincar é uma atividade social influenciada pelos contextos histórico, cultural e social, sendo moldada pela forma e estilo de vida das sociedades (Santana et al., 2016). Dentre as várias classificações e categorias de brincar, o brincar arriscado é definido pela sua natureza física, emocionante, assustadora e de entusiasmo que acompanha a incerteza e as aventuras nas experiências do dia a dia (Sandseter, 2010). As brincadeiras que envolvem risco surgem de forma espontânea pelas crianças, distinguindo-se na sua essência das brincadeiras orientadas pelos adultos (Sandseter & Kennair, 2011). De acordo com Kepple, Melhuish e Sandseter (2017), existem categorias que definem situações de brincar arriscado, que são: alturas (perigo de ferimentos por queda); velocidade (acelerações que podem levar a colisões); brincar perto de elementos perigosos (como fogo e água); brincar com ferramentas perigosas (que podem levar a ferimentos); luta e perseguição, brincadeiras com movimentos bruscos (em que as crianças se podem magoar umas às outras); e brincadeiras em que as crianças se podem perder (desaparecer/esconder-se e explorar sozinha sem supervisão).

Apesar de pouco explorado, o brincar arriscado tem vindo a ser estudado nas últimas décadas quanto aos seus benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem. Assim, são vários os estudos que dão conta de uma associação positiva entre o brincar arriscado e a prática de atividade física, as competências motoras/físicas (Brussoni et al., 2015), a capacidade de avaliação dos riscos e de aprender a lidar com situações de risco (Ball, 2002; Lavrysen et al., 2015). Os estudos reconhecem também consequências positivas a nível psicológico (Brussoni et al., 2015; Sandseter & Kennair, 2011) e a nível da saúde em geral (Brussoni et al., 2015).

O reconhecimento destes benefícios contrasta com uma sociedade atual onde, segundo Neto (2020), as crianças têm menos oportunidades para o brincar livre e para controlar e lidar com situações de risco. De facto, o brincar tem mudado a grande ritmo o último meio século, associado a causas diversas relacionadas com mudanças na tecnologia, na escola e na família. Algumas das mudanças envolvem: o aumento da utilização de jogos virtuais; as preocupações dos pais com a segurança; os testes e as exigências dos

currículos; e as condições precárias de trabalho dos pais que limitam as oportunidades e disponibilidade para a educação dos filhos (Frost, 2012).

Neste contexto, as oportunidades para brincar de forma livre na natureza, nomeadamente a exposição a situações de brincar arriscado, diminuíram significativamente nos últimos anos, em parte porque as medidas de segurança procuraram grosseiramente prevenir todas as lesões sem diferenciação entre o risco e o perigo. O risco emerge em situações em que a criança é capaz de identificar e avaliar o desafio, tomando a decisão da ação a partir da perceção das suas competências e interesse pessoal. Por sua vez, o perigo aparece em experiências em que a lesão se sobrepõe à capacidade da criança de identificar ou de lidar com ele (Beaulieu & Bueno, 2024).

De acordo com a associação Save the Children (2022), apenas uma em cada quatro crianças brinca regularmente no exterior da sua casa comparativamente com a geração dos avós, em que quase $\frac{3}{4}$ diziam que brincavam no exterior algumas vezes por semana. Apenas 27% das crianças afirmam brincar regularmente fora de casa, em comparação com 71% da geração *baby boomer* (pessoas nascidas a partir de meados de 1940 até meados de 1960), o que demonstra que as taxas de participação em atividades lúdicas na natureza têm vindo a diminuir de forma constante em apenas algumas gerações.

Estas mudanças do brincar, apesar de impactarem todas as crianças, segundo Smythe et al. (2024) são mais impactantes junto de crianças com desenvolvimento atípico onde as oportunidades de participação são habitualmente mais restritas e limitadas (Bundy et al., 2015; Von Benzon, 2010).

As brincadeiras livres e que envolvem risco são ainda mais cruciais para as crianças com desenvolvimento atípico do que para os seus pares com desenvolvimento típico. No entanto, existem grandes barreiras para as crianças com desenvolvimento atípico (e.g., falta de parques infantis acessíveis, atitude de proteção excessiva dos prestadores de cuidados), que podem restringir as oportunidades proporcionadas por este tipo de experiências lúdicas (Caprino, 2018). Alterações sensoriais e motoras - que podem limitar o movimento livre e exploração do ambiente; as alterações cognitivas - que podem dificultar a avaliação e gestão dos riscos; e maior dependência da presença de

um adulto e necessidade de mais vigilância/monitorização no brincar ao ar livre são exemplos das limitações no brincar arriscado associadas a situações de incapacidade (Von Benzon, 2010).

Os pais, relativamente ao brincar arriscado, geralmente preocupam-se em gerir os riscos das brincadeiras dos filhos, particularmente das crianças com desenvolvimento atípico (Stillianesis et al., 2021). A perceção de risco dos pais em relação às brincadeiras das crianças pode influenciar o seu comportamento e, conseqüentemente, as oportunidades dos filhos a se exporem e experimentarem o risco (Ryan et al., 2024). Segundo Neto (2020), a vigilância/monitorização excessiva por parte dos adultos está associada a maior vulnerabilidade, passividade, pouca autonomia, e à criação de rotinas maioritariamente em casa que são desfavoráveis ao desenvolvimento das crianças (Neto, 2020).

Ainda existem poucos estudos sobre o brincar arriscado em Portugal, particularmente quanto à perceção e intervenção dos pais. Um dos poucos estudos é o de Martins (2021) que destaca a relação entre o brincar arriscado e a atuação dos pais, nomeadamente o papel de suporte de ações como a monitorização, mediação verbal, antecipação e familiarização com as situações e o encorajamento da exploração do risco. Nesse estudo conclui-se também que o espaço físico, o contacto com a natureza e a possibilidade de diversificar rotinas são fatores que influenciam as oportunidades de brincar arriscado. Embora os pais tenham receios quanto à integridade física reconhecem os benefícios do brincar arriscado para as crianças: satisfação, desenvolvimento socioemocional, sensório-motor, autonomia, participação nas atividades domésticas e compreensão de limites e do risco.

Existem estudos sobre o brincar arriscado e a perspetiva de educadoras (e.g., Bento, 2017; Aguiar, 2024; Carvalho, 2023). Estes estudos revelam, em geral, que apesar dos benefícios do brincar arriscado para as crianças serem reconhecidos pelas educadoras, a aceitação e permissão destas situações de risco ainda não acontece. As educadoras definem o brincar arriscado como situações de elevados níveis de risco, que não permitem no contexto de trabalho, causando ansiedade e medo. As perceções sobre o brincar arriscado das educadoras de infância entrevistadas são influenciadas pela

cultura, por mentalidades, valores, estereótipos e interesses socioeconómicos, que vão para além do espaço do jardim de infância, e caracterizam as sociedades.

Embora exista pouca literatura sobre o brincar arriscado em relação a crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), o brincar ao ar livre, na natureza, *outdoor* - associado na sua essência ao brincar arriscado – tem sido explorado (Blake et al., 2018), como é exemplo o estudo de Friedman e Morrison (2021), de Zachor et al. (2017) e de Abdullah et al. (2025), entre outros.

No estudo de Friedman e Morrison (2021), consistindo na observação e entrevista de cinco crianças com PEA do ensino básico nos Estados Unidos, os professores de educação especial que participarem em aprendizagens baseadas na natureza, referiram que as crianças gostam do tempo ao ar livre e, através dessas aprendizagens, progredem nos objetivos identificados no Programa Educativo Individual (PEI). No estudo de Zachor et al. (2017) analisaram a eficácia de um programa de aventura ao ar livre para crianças pequenas com PEA. Os resultados demonstraram uma melhoria significativa na comunicação social, cognição social, motivação social e nos subdomínios de estereotipias da PEA da Escala de Responsividade Social. Abdullah et al. (2025), na sua revisão sistemática da literatura, tinham como objetivo investigar o ambiente físico e avaliar as capacidades e limitações das crianças com PEA na utilização de espaços de aprendizagem ao ar livre. Concluíram que os espaços de aprendizagem ao ar livre, i.e., na natureza, influenciam de forma positiva as crianças com PEA na melhoria do seu desenvolvimento, nomeadamente ao nível da comunicação social, atividade física e da aprendizagem. A interação com a natureza, para além da felicidade das crianças com PEA, demonstra impactos positivos a partir do contacto com elementos naturais, por exemplo, a vegetação, os elementos sensoriais e a exposição a uma iluminação natural tornando-se um espaço de calma (Abdullah et al., 2025).

Perante a importância do brincar arriscado no desenvolvimento, e face à escassez de evidências sobre o envolvimento de crianças com autismo neste tipo de brincar, neste estudo procuramos explorar a perceção dos pais de crianças com autismo – com idades compreendidas entre os 3 e os 10 anos - sobre os fatores que podem facilitar ou

obstaculizar o envolvimento das suas crianças no brincar arriscado. Procuramos responder, especificamente, a duas questões de investigação:

- Qual o entendimento e tolerância dos pais de crianças com autismo ao brincar arriscado?
- Que condições facilitadoras, mas também, que limitações e barreiras existem na promoção de oportunidades de brincar arriscado para estas crianças?

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR

A Organização das Nações Unidas (1989) enfatiza o direito da criança de se envolver no brincar através do Artigo 31º da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, segundo o qual “(...) reconhecem à criança o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade (...). Os Estados Partes (...) promovem o direito da criança de participar plenamente (...) de formas adequadas de tempos livres e atividades recreativas (...)” (UNICEF, 2019, p.25-26).

De acordo com o Dicionário Académico de Língua Portuguesa (2011), a palavra brincar significa “entreter-se com brincadeiras infantis”, “divertir-se”, “entreter-se”, “dizer piadas” e “proceder com leviandade” (p. 137). Segundo o Garvey’ s (1990, citado por Besio, 2018) existem 4 fatores que definem o brincar: (1) está relacionado com o sentimento de liberdade; (2) o prazer e/ou a diversão estão sempre associados ao jogo; (3) exige concentração, intensidade, seriedade, sendo difícil para uma criança separar-se do brinquedo ou parar a brincadeira de um grupo de crianças; (4) é a principal maneira a partir da qual as crianças demonstram a sua vontade de participar de forma ativa na vida do seu ambiente, sendo estimulada (i) pela motivação intrínseca para explorar como os objetos podem ser utilizados, para experimentar novas regras de um jogo, etc.; (ii) pela surpresa - que muitas vezes é o incentivo para iniciar o brincar; e (iii) pelo desafio - arranjar uma solução para um problema num jogo de tabuleiro ou de construção, definir objetivos difíceis ou estabelecer novas regras para tornar um jogo mais complexo, etc.

O brincar, sendo – por natureza - uma atividade social, é influenciada pelo contexto histórico, cultural e social, resultando da forma e estilo de vida das sociedades (Santana et al., 2016). Apesar da vertente lúdica, o brincar constitui-se como uma atividade onde se define um sistema de regras, cuja estrutura e adaptabilidade é moldada pelo progressivo desenvolvimento da criança (Singer, 2015).

É uma necessidade inata, biológica, psicológica e social das crianças, onde se exprimem, exploram, aprendem e dão sentido ao mundo, sendo essencial para o desenvolvimento

saudável, felicidade (Shree & Shukla, 2016), bem-estar (Shree & Shukla, 2016; Wenger et al., 2020) e a saúde mental das crianças (Wenger et al., 2020).

O brincar é a principal ocupação das crianças (Wegner et al., 2020) e contribui para o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e físicas (Neto, 2017; Wegner et al., 2020) e emocionais (Neto, 2017).

Quanto ao desenvolvimento socioemocional, o brincar possibilita a regulação e o controlo emocional, a sociabilização, o contacto com os outros, estabelecer relações entre si e o mundo, exploração do ambiente ao seu redor (Neto, 2017; Santana et al., 2016) e na construção da personalidade, uma vez que estimula o desenvolvimento da autoestima (Neto, 2017; Rolim et al., 2008; Santana et al., 2016). Através do brincar, a criança expressa sentimentos relativamente a situações da sua vida. Ao longo da brincadeira vivencia sentimentos distintos, como a alegria e frustração, que permitem desenvolver a capacidade para lidar com as angústias (Rolim et al., 2008) e a sua personalidade (Rolim et al., 2008; Teixeira, 2017).

Para Teixeira (2017) brincar é uma atividade de lazer, mas que também deve ser vista como uma oportunidade que possibilita a aprendizagem e é essencial para o desenvolvimento cognitivo infantil. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, o brincar apresenta benefícios da estruturação do cérebro e os respetivos mecanismos neuronais, no desenvolvimento da linguagem e literacia e na estruturação cognitiva (Neto, 2017); na imaginação e capacidade criativa (Neto, 2017; Shree & Shukla, 2016; Teixeira, 2017); na flexibilidade cognitiva e exploração de ideias (Shree & Shukla, 2016); na resolução de problemas (Neto, 2017; Shree & Shukla, 2016); na atenção e concentração (Rolim et al., 2008; Santana et al., 2016; Teixeira, 2017) e na memória (Teixeira, 2017).

O brincar possibilita o desenvolvimento da capacidade de exploração e adaptação física e motora (Neto, 2017), desenvolve a atividade física e o aperfeiçoamento das habilidades motoras rudimentares, fundamentais e especializadas (Neto, 2020).

Segundo Neto (2020), e também abordados em Whitebread et al. (2017), podemos agrupar as atividades lúdicas, as brincadeiras e formas de jogar na infância, em quatro

grandes grupos: jogo simbólico, jogo com objetos, jogo social/jogo com regras e jogo de atividade física (**Tabela 1**).

Tabela 1. Tipos de brincadeiras e formas de jogar na infância

Tipos de brincadeiras e formas de jogar na infância	Descrição
Jogo simbólico	Apenas praticado pelos seres humanos, é um ampliar da imaginação em representações simbólicas de vários papéis (Whitebread et al., 2017), a partir da expressão verbal e não-verbal, sons, linguagem e objetos distintos e diversas relações entre o real e a fantasia, em situações de jogo dramático ou sociodramático (Neto, 2020).
Jogo com objetos	Relacionado com o desenvolvimento das explorações das crianças sobre o mundo e os objetos que nele se encontram (Whitebread et al., 2017), i.e., a capacidade de manusear ou manipular diferentes objetos, através da curiosidade e com crescente complexidade, de acordo os fatores idade, sexo, crença, situação geográfica e a cultura em diversos contextos. Por exemplo, as construções, brincar com materiais soltos, brinquedos construídos pelo sujeito com pedras, paus, folhas, etc (Neto, 2020).
Jogo social/jogo com regras	Consiste na utilização de regras simples ou complexas com critérios na interação social, que podem ser divulgadas, exploradas e modificadas. Normalmente, são observadas formas de jogo isolado, observador, paralelo, cooperativo e de oposição (Neto, 2020). Quando brincam com os outros, as crianças desenvolvem competências sociais relacionadas com a partilha, a alternância, a compreensão das perspectivas dos outros, etc., para além de desenvolverem a compreensão das regras (Whitebread et al., 2017).
Jogo de atividade física/jogo físico	Relacionado com o gasto de energia através de várias formas de atividade motora, como os movimentos posturais, locomotores e manipulativos, gestuais e interativos, incluindo estereotipias rítmicas, o jogo de exercício e de luta e perseguição, que vai aumentando de complexidade ao longo da idade (Neto, 2020). Inclui jogos de atividade, por exemplo, saltar, trepar, dançar, saltar, andar de bicicleta e jogar à bola, a prática da motricidade fina como o costurar, colorir, cortar, modelar e manipular brinquedos de ação e brinquedos de construção e o brincar às lutas com os outros (Whitebread et al., 2017).

De acordo com Parten (1932), em relação aos tipos de brincar em função da participação social existem: o jogo solitário, o jogo paralelo, o jogo associativo e o jogo cooperativo (**Tabela 2**).

Tabela 2. Tipos de brincar em função da interação social (Parten, 1932)

Tipo de categorização	Tipos de brincar	Descrição
	Solitário	A criança brinca sozinha e de forma independente com brinquedos diferentes dos usados pelas outras crianças ao seu redor. Ela prossegue a sua própria atividade sem interação.
	Paralelo	A criança brinca de forma independente, mas a atividade que escolhe leva-a naturalmente a aproximar-se das outras crianças. Ela brinca com brinquedos semelhantes aos que as crianças à sua volta estão a

		usar, mas brinca com o brinquedo como bem entende e não tenta influenciar ou modificar a atividade das crianças próximas. Ela brinca ao lado das outras crianças, em vez de brincar com elas, sendo mínima a interação.
Participação social	Associativo	A criança brinca com as outras crianças e o diálogo diz respeito à atividade comum; há troca de brinquedos; não há tentativas moderadas de controlar quais crianças podem ou não brincar no grupo. Todas se envolvem em atividades semelhantes, se não idênticas; não há divisão de tarefas nem organização da atividade de várias crianças à volta de qualquer objetivo ou produto material. As crianças não subordinam os seus interesses individuais aos do grupo; em vez disso, cada criança age como deseja. Existe interação, mas não há cooperação, objetivos comuns ou diferenciação de papéis.
	Cooperativo	A criança brinca num grupo organizado com um objetivo comum, de alcançar algum objetivo competitivo, de dramatizar situações da vida adulta e do grupo, etc. Há um sentido marcado de pertencer ou não pertencer ao grupo. O objetivo, bem como o método para alcançá-lo, exige uma divisão de tarefas, a assunção de diferentes papéis pelos vários membros do grupo e a organização da atividade, de modo que os esforços de uma criança sejam complementados pelos de outra.

Nas últimas décadas tem sido observada uma diminuição no tempo e espaço do brincar, nomeadamente do brincar em espaços exteriores. A falta de oportunidades e de condições para a criança brincar de forma livre e espontânea está associada à diminuição da coordenação motora global, da capacidade de discriminação espacial e temporal, da satisfação na sua mobilidade corporal, da autoestima e a dificuldades na capacidade de autorregulação e autocontrolo e na capacidade de confronto com o risco e das suas relações sociais (Neto, 2017). Neto (2017) menciona que o aumento da inatividade física, que designa de “analfabetismo motor”, tem aumentado os índices de sedentarismo infantil. Neto (2020) afirma que, ao longo dos anos, existe uma regressão em relação aos “corpos ativos” que estão a ser substituídos por atividades de sedentarismo, sendo que estas mudanças do comportamento motor causam desajustamentos posturais, diminuição da capacidade física e coordenação motora e dificuldades no equilíbrio. O desenvolvimento de competências motoras promove um estilo de vida ativo e traz benefícios ao nível da saúde na prevenção da obesidade, hipertensão e da diabetes tipo dois (Yogman et al., 2018).

2.2. O BRINCAR DAS CRIANÇAS COM PERTURBAÇÕES DO ESPETRO DO AUTISMO (PEA)

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) enquadra-se nas Perturbações do Neurodesenvolvimento, estando definida segundo cinco critérios de diagnóstico (APA, 2013): (1) apresentar défices permanentes na comunicação e interação social recíproca em diversos contextos (Critério A); (2) pelo menos dois comportamentos e interesses repetitivos e restritos (Critério B); (3) evidenciar estes sinais na primeira infância, i.e., os sintomas têm de surgir na fase inicial do desenvolvimento (Critério C); (4) revelar limitações no funcionamento diário nos diferentes contextos devido a estes sintomas (Critério D); (5) e não ter um diagnóstico de Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) ou Atraso Global do Desenvolvimento (AGD) que justifiquem estes sintomas (Critério E).

Normalmente, o diagnóstico surge na infância, sendo mais comum no sexo masculino, quatro vezes mais do que no sexo feminino. Isto pode dever-se a uma menor manifestação de sintomas em raparigas, principalmente ao nível da socialização e da comunicação (Alpert, 2021; APA, 2013).

Martins e Góes (2013) mencionam que estudos realizados com crianças com PEA reforçam a ideia de que elas têm mais dificuldades em brincar com os pares e estabelecer amizades, demonstram falta de criatividade e iniciativa, limitações nas competências sociais e, especialmente, apresentam dificuldades ao nível da empatia. Também ressaltam que as crianças com PEA geralmente manifestam mais atenção a objetos do que às interações sociais.

Habitualmente, as crianças com PEA focam-se nos aspetos sensoriais dos brinquedos (Romero-Ayuso et al., 2021) e utilizam-nos de uma maneira atípica e repetitiva (Saldanha, 2014). As crianças com PEA apresentam padrões de comportamento repetitivos e estereotipados, interesses restritos e carência de complexidade e de variedade nas brincadeiras (Alpert, 2021; Watt et al., 2008) como, por exemplo, quando crianças com PEA, em relação ao brincar, se mantêm a manipular repetidamente objetos (Alpert, 2021), manifestam raiva ou birras quando os brinquedos lhes são retirados,

alinham os brinquedos, movem brinquedos de um lado para o outro ou até brincam sempre com os mesmos brinquedos (Lord et al., 2018). Essas ações repetitivas são designadas de “*stimming*”, i.e., comportamentos autoestimulantes que habitualmente abrangem movimentos ou sons repetitivos (Alpert, 2021).

Podem apresentar rigidez na exploração do brinquedo, tendo dificuldade em transitar para outra brincadeira ou demonstrar um modo muitas vezes atípico de brincar, sendo que esta utilização atípica, repetitiva e pouco funcional dos brinquedos não aparenta funcionalidade, mas fixação no prazer ou na necessidade de repetição (Antunes et al., 2018).

As crianças com PEA demonstram modificações únicas no desenvolvimento da brincadeira espontânea, nomeadamente manifestadas nos domínios simbólicos e sociais, sendo que as suas brincadeiras são impactadas de forma negativa devido à pouca espontaneidade e às dificuldades na imitação social (Wolfberg et al., 2015). Além das dificuldades nas brincadeiras espontâneas, muitas vezes não interagem com os seus pares e brincam sozinhas, optando pelo jogo paralelo (Lord et al., 2018; Saldanha, 2014).

A preferência em brincadeiras paralelas às brincadeiras interativas e de envolvimento com os outros podem frisar as dificuldades sociais comuns na PEA, podendo manifestar dificuldades com as interações de brincadeiras em conjunto, que são complexas (Yu et al., 2024).

Segundo Salter et al. (2016), existem benefícios para o desenvolvimento de competências sociais através do jogo paralelo, uma vez que este promove oportunidades para as crianças se envolverem com os pares em contextos menos complexos.

Elbeltagi et al. (2023) realizaram uma revisão da literatura, que tinha como objetivo explorar as diferentes utilizações da terapia lúdica em crianças com PEA. Foram incluídos 158 estudos, publicados até ao ano de 2022. Concluíram que são necessários mais estudos para se avaliar os efeitos da terapia lúdica nestas crianças. No entanto, apesar das evidências serem escassas, a terapia lúdica apresenta muitos benefícios para as crianças e as suas famílias, como a melhoria das competências sociais e a comunicação da criança, a inclusão e participação dos pais, reforçando o vínculo entre pais e filhos.

2.3. O BRINCAR ARRISCADO

É fundamental compreender o conceito de risco e a sua diferença do conceito de perigo para compreender o que define o brincar arriscado. O conceito de risco e o conceito de perigo não são sinónimos. Efetivamente, Little e Eager (2010) acreditam que o risco aparece em contextos e situações que requerem a tomada de decisões entre diversas opções de ação na qual as consequências são incertas. Pode ser visto como um processo contínuo não estando obrigatoriamente relacionado com consequências negativas. Já o perigo refere-se a uma noção utilizada em situações com grande probabilidade de causar danos significativos, como ferimentos graves ou até a morte.

Brincar envolve o contacto com o risco e com o inesperado, além da exploração do próprio corpo. O risco, nesse contexto, é “uma necessidade biológica e cultural de sobrevivência da espécie humana (...) que permite o aperfeiçoamento progressivo de várias competências e a superação e transcendência da corporalidade” (Neto, 2020, p.97).

O conceito de risco não é estático e imutável. Pelo contrário, vão existindo variações ao longo da vida, entre culturas e grupos socioeconómicos (Little & Wyver, 2010). As características da sociedade, como os valores, ideias e crenças, têm impacto nas crianças e nos adultos ao seu redor relativamente à perceção do risco e o modo como lidam com ele influencia de forma significativa a forma como a criança e aqueles que a rodeiam gerem e percebem o risco (Sandseter, 2010).

Sandseter (2009) define as situações de brincar arriscado como brincadeiras livres, emocionantes e excitantes, que trazem imprevisibilidade nas consequências e possíveis lesões físicas. Estas brincadeiras ocorrem sobretudo ao ar livre, como atividades físicas de aventura e desafio, estando por natureza associadas à experimentação dos limites e do desafiar do sentimento de controlo sobre a situação de brincar (Ball, 2002; Sandseter, 2009; Stephenson, 2003).

O brincar arriscado também é definido como um brincar físico, emocionante, assustador e de entusiasmo, que traz incerteza, mas busca aventuras nas experiências do quotidiano (Sandseter, 2010).

Habitualmente, as brincadeiras que envolvem risco surgem de iniciativas espontâneas das crianças contrariamente às brincadeiras orientadas pelos adultos (Sandseter & Kennair, 2011).

O Conselho Nacional de Educação de Portugal (CNE, 2011) defende o brincar arriscado e publicou uma recomendação sobre educação para o risco, valorizando a sua importância. Também menciona que a vigilância exagerada e os comportamentos excessivamente protetores, que provêm da perceção exagerada do risco, podem privar a qualidade de vida. Deste modo, a noção do risco deve ser vista de maneira positiva, que se associa a atitudes de empreendedorismo, aventura e inovação.

É fundamental “compreender o risco, saber geri-lo e minimizá-lo e promover na escola uma cultura onde a consciência de risco não seja tão exagerada que leve à paralisia, nem tão reduzida que conduza à irresponsabilidade” (CNE, 2011, p.41660). Desta forma, a escola deve educar para o risco, apresentando-o “não só como indicador da probabilidade de algo correr mal, mas também como indicador de sucesso em empreendimentos e iniciativas pessoais” (CNE, 2011. p. 41661).

Ao longo dos últimos anos, tendo por base os diversos estudos realizados, nomeadamente em crianças entre 1 e 13 anos (Brussoni et al., 2015), as situações de brincar arriscado são constantemente categorizadas em diversos tipos de brincadeiras (Kepple, Melhuish & Sandseter, 2017; Sandseter, 2009).

Sandseter (2007; 2009) identificou seis categorias do brincar de carácter mais arriscado e desafiante, envolvendo a altura, a velocidade, as ferramentas e elementos perigosos, o jogo de luta e perseguição e a possibilidade de desaparecer/deixar de ser visto.

Na **Tabela 3** apresenta-se de uma maneira abreviada as categorias de risco distintas e as subcategorias que lhe estão associados.

Tabela 3. Categorias e subcategorias do brincar arriscado (Adaptado de Sandseter, 2009, p.7).

Categorias	Risco	Subcategorias
Grandes alturas	Risco de lesão por queda	-Escalada; -Saltar de superfícies estáticas ou flexíveis; -Equilibrar-se em objetos altos; -Pendurar-se/balançar a grandes alturas.
Grandes velocidades	Velocidade e ritmo descontrolados que podem levar	-Baloçar a alta velocidade; -Correr sem controlo a alta velocidade;

	a uma colisão com algo (ou alguém)	-Andar de bicicleta/trotinete/ <i>skate</i> a alta velocidade; -Patinar a alta velocidade; -Andar de bicicleta, trotinete, patins em descidas íngremes.
Ferramentas perigosas	Podem provocar lesões ou ferimentos	-Ferramentas de corte como facas, serras, machados; -Ferramentas de estrangulamento como cordas, etc.
Elementos perigosos	Onde as crianças podem cair em/ ou de algo	-Águas profundas ou águas geladas; -Fogueiras.
Luta e perseguição	Onde as crianças se podem magoar umas às outras	-Jogos de luta livre; -Brincadeiras com paus; -Brincadeiras de luta.
Desaparecer/ esconder-se	Onde as crianças podem desaparecer da supervisão dos adultos, perder-se sozinhas	-Explorar sozinha; -Brincar sozinha em ambientes desconhecidos.

Nas últimas décadas, os investigadores têm-se focado nos benefícios do brincar arriscado para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Com base nos estudos já existentes, as situações de brincar arriscado aumentam a prática de atividade física, melhoram as competências motoras/físicas (Brussoni et al., 2015), aumentam a capacidade de avaliação dos riscos e de aprender a lidar com situações de risco adequadamente (Ball 2002; Lavrysen et al., 2015). Os estudos dão conta também de consequências positivas ao nível psicológico (Brussoni et al., 2015; Sandseter e Kennair 2011) e ao nível da saúde em geral (Brussoni et al., 2015).

Em relação aos benefícios para o desenvolvimento físico, mental e socioemocional das crianças, alguns estudos focados no efeito da natureza e das brincadeiras ao ar livre na saúde das crianças descobriram relações positivas com a atividade física (Fyfe-Johnson et al., 2021; Gray et al., 2015), o bem-estar (Canadian Public Health Association, 2019) e a diminuição do stress (Brussoni et al., 2015; Fyfe-Johnson et al., 2021; Sobko et al., 2020).

De acordo com Neto (2020, p.103):

“Os comportamentos de risco através do brincar permitem à criança ganhar maior segurança e autonomia, e estão relacionados com a sobrevivência, o confronto com a adversidade, a capacidade adaptativa, a superação e os limites de diversas formas de ação. Brincar e ser ativo implica a existência de risco do

corpo, para aperfeiçoar a aquisição de muitas habilidades (perícias motoras, linguísticas, expressivas, gestuais, preceptivas, decisórias, afetivas e interativas).”

As brincadeiras no exterior oferecem um contexto privilegiado e fundamental para que as crianças desenvolvam as competências de percepção e avaliação dos riscos, aprendendo a evitar lesões ao mesmo tempo que desenvolvem competências motoras grossas (Little & Wyver, 2010).

Para o desenvolvimento do cérebro, do comportamento motor e social, assim como da regulação e do controlo emocional, é fundamental que existam confrontos com o risco em brincadeiras livres. A melhoria do desenvolvimento motor, a criatividade, a resolução de problemas, as competências sociais, a superação pessoal, os medos e as frustrações são aspetos positivos que provêm dos desafios do brincar arriscado (Neto, 2020).

Ball (2002) afirma que as situações de brincar arriscado possibilitam às crianças aprendizagens como a avaliação e compreensão dos riscos, bem como das suas características pessoais, que podem colaborar para o risco de lesões, sendo importante para a formação de ambientes seguros de brincadeira. Este tipo de brincadeiras permite que a criança se familiarize com os contextos distintos, mude as expectativas e aprendizagens sobre as suas aptidões e limites, resolva os problemas e adquira capacidades para quando os adultos não estirem presentes (Ball, 2002; Sandseter, 2010).

Stephenson (2003) menciona que as pessoas associam o risco a algo negativo, tendo como foco o incerto, a lesão e a eventualidade de fracasso. Contudo, acredita que os professores devem apoiar os pontos positivos do risco, isto é, a criança perceber que pode ser aventureira, corajosa, forte, bem-sucedida e ter confiança.

É importante que exista um equilíbrio entre o risco e o perigo, tal como é destacado na literatura em relação às situações de brincar arriscado, de modo que a saúde e o bem-estar das crianças sejam providos, tanto pelo auxílio às suas necessidades de desenvolvimento quanto pela prevenção de lesões. Alguns ambientes demonstram perigo, como estradas movimentadas e águas muito agitadas, e qualquer adulto os identificará como perigosos. Contudo, existem atividades, por exemplo, brincadeiras em

redor das fogueiras, que consistem numa relação mais gradual entre o risco e o perigo, sobretudo quando se tem em consideração as características de cada criança (Beaulieu & Beno, 2024).

Segundo Beaulieu e Beno (2024), as situações de brincar arriscado não são: (1) Ignorar medidas de segurança sustentadas em evidências e obrigatórias, como a utilização de capacetes, assentos de carro, coletes salva-vidas, segurança nas escadas; (2) deixar as crianças sem supervisão em situações potencialmente perigosas, como brincar na rua em zonas de trânsito; e (3) obrigar as crianças a correrem riscos que ultrapassam os seus níveis de conforto.

A consciencialização dos limites no risco só pode ser alcançada se as crianças tiverem experiências bastante desafiantes, sendo que na maioria dos casos, necessitam de uma supervisão de um adulto (Neto, 2020).

2.4. OS PAIS E O BRINCAR ARRISCADO

O risco, a nível social, apresenta um forte elemento cultural e, apesar da cultura, religião ou nacionalidade, os pais querem que os seus filhos se desenvolvam saudáveis, seguros e de forma harmoniosa. No entanto, os métodos apropriados para possibilitar ambientes de qualidade às crianças deixam de ser universais e unânimes a nível cultural. O que é seguro e o que é o risco admissível e indispensável para a aprendizagem varia de acordo com os valores, crenças e objetivos de cada pessoa (New et al., 2005).

As situações de brincar arriscado promovem benefícios para as crianças, mas os fatores parentais limitam as oportunidades desse tipo de brincadeiras (Akdemir et al., 2023).

A insegurança dos pais na presença de perigos a que as crianças podem estar submetidas tem como consequência a necessidade de proteção. As brincadeiras no exterior ou o ir a pé para a escola são trocadas por viagens de carro até onde se realizam as atividades, que na sua maioria ocorrem em espaços fechados, limitando os movimentos e as oportunidades de expressão corporal (Moreno, 2009). A superproteção não permite à criança a liberdade de iniciativa, que possibilita a descoberta de si mesmo, do seu

caminho e da sua vocação. Esta superproteção dos adultos faz com que as crianças não vivam experiências do corpo próprias da idade e que são essenciais na construção da sua personalidade e identidade, tornando difícil a vivência de uma infância feliz (Neto, 2020).

Akdemir et al. (2023) concluíram que fatores como o nível de escolaridade, situação profissional dos pais e a idade dos seus filhos influenciam as atitudes dos pais relativamente às situações de brincar arriscado.

Além da cultura, as características dos pais são aspetos que impactam a participação das crianças em situações de brincar arriscado (Chaney, 2018). Estas características são os estilos parentais (Simons & Conger, 2007; Morrongiello et al., 2006), o género (Simons & Conger, 2007; Morrongiello et al., 2010; Hagan & Keubli, 2007) e a perceção do risco (Hagan & Keubli, 2007).

Diana Baumrind (1967), uma referência nos estudos da parentalidade, reconhece três estilos parentais: autoritativo, autoritário e permissivo. Os pais autoritativos são mais flexíveis, razoáveis, afetuosos e compreensivos. Os pais autoritários são mais punitivos, exigentes, controladores e menos afetuosos e participativos do que os outros pais. E os pais permissivos não são controladores, nem punitivos ou rigorosos, não são exigentes e possibilitam que os filhos controlem as suas atividades, sem ou com pouca orientação ou interferência (Baumrind, 1967, citado por Chaney, 2018).

Em relação ao brincar arriscado e os estilos de parentalidade, o perfil permissivo está relacionado com as explicações de segurança e não tanto com as regras referentes às situações de brincar arriscado (Morrongiello et al., 2006). Cevher-Kalburan e Ivrendi (2016) concluíram que os pais com estilos parentais permissivos demonstram mais atitudes e práticas de tolerância a situações de brincar arriscado, o que pode ser explicado por serem mais resistentes em determinar limites. Os pais com estilos parentais autoritativos expõem pensamentos mais favoráveis sobre os benefícios das situações de brincar arriscado. Os pais com estilos parentais autoritários ainda que saibam o valor dos riscos, possivelmente acabam por não os permitir (Cevher-Kalburan & Ivrendi, 2016).

Em relação ao género, existem diferenças nos estilos parentais das mães e dos pais, sendo que Simons e Conger (2007) mencionam que as mães são mais solidárias, afetuosas e mantêm relações de proximidade com os filhos adolescentes comparativamente aos pais. As mães de crianças em idade pré-escolar tendem a ser mais autoritárias do que os pais e, por sua vez, os pais tendem a ser mais permissivos do que as mães (Simons & Conger, 2007). No seu estudo, Morrongiello et al. (2010) demonstraram que as respostas a comportamentos de risco são diferentes entre mães e pais. As reações dos pais relativamente à segurança dependem da capacidade da criança para obedecer às regras, enquanto as reações das mães dependem da “emergência”.

Hagan e Keubli (2007) concluíram que os pais monitorizavam mais as filhas do que os filhos ao contrário das mães que monitorizavam os filhos e as filhas de maneira semelhante. Também revelaram que os pais tendiam a auxiliar mais as suas filhas do que os filhos nas situações de risco, uma vez que assumem que os filhos são mais aptos de lidar com o risco do que as filhas. Para os investigadores estas respostas emocionais dos pais podem estar relacionadas com o facto de considerarem que as atitudes arriscadas das filhas podem ser retificadas, mas que as dos filhos são inatas e permanecem.

De acordo com Neto (2020), as memórias, perceções e representações mentais dos pais, relativamente à sua infância, como o brincar com os amigos na rua, em casa e no exterior, não podem ser apagadas ou esquecidas, na educação do brincar e ser ativo dos seus filhos. Deve existir supervisão consciente e afetiva dos pais no desenvolvimento dos seus filhos e os pais devem desestruturar as representações mentais dos seus receios para beneficiar a autonomia das crianças fundamental para o desenvolvimento (Neto, 2020).

2.5. O BRINCAR NA NATUREZA E AS CRIANÇAS COM PEA

Existe pouca literatura, até à data, sobre o brincar arriscado em relação a crianças com perturbações no desenvolvimento, incluindo em relação a crianças com PEA (Fahy et al.,

2020). No entanto, ainda que escassas, existem algumas evidências sobre o brincar ao ar livre que, como antes referido, se associam na sua essência ao brincar arriscado (Blake et al., 2018).

Relativamente ao brincar arriscado este está associado positivamente ao desenvolvimento das crianças, designadamente daquelas que apresentam alguma perturbação no desenvolvimento ou deficiência (Beaulieu & Bueno, 2024). Por essa razão, assume-se hoje que é fundamental encorajar todas as crianças – mas em especial as crianças com desenvolvimento atípico - a assumirem riscos controláveis, isto é, atividades que elas próprias consigam avaliar e controlar, uma vez que é um dos primeiros veículos para a promoção da autonomia e responsabilidade (Bundy et al., 2015; Grady-Dominguez et al., 2021).

Alterações sensoriais, motoras, cognitivas e limitações no movimento podem restringir a exploração do ambiente, limitando as oportunidades para o brincar arriscado das crianças. Por essa razão, a presença de um adulto e a supervisão são apoios necessários a este tipo de brincar (Von Benzon, 2010).

As experiências de brincar arriscado permitem às crianças com desenvolvimento atípico a possibilidade de tomarem decisões em momentos por natureza protegidos (Grady-Dominguez et al., 2021). A autonomia esperada na vida adulta - tomar decisões sobre os seus cuidados médicos, a sua educação e a vida do dia a dia (Adams et al., 2017) – em muito depende das experiências da infância, designadamente as promovidas através do brincar e do jogo.

Outros impactos mais imediatos incluem a associação entre o brincar arriscado e a atividade física (Brussoni et al., 2015; Engelen et al., 2013), aspeto particularmente relevante junto da população com autismo cujo risco de obesidade é maior (Kahathuduwa et al., 2019; Maiano et al., 2016). O brincar arriscado cooperativo permite às crianças oportunidades de promover competências sociais, tais como dar e receber sinais sociais (Pellegrini & Smith, 1998). As crianças com PEA demonstram dificuldades nas competências sociais (APA, 2013) pelo que estes tipos de brincadeiras são ainda mais relevantes. Considerando os benefícios mencionados e a resistência dos profissionais das escolas e pais em permitir o brincar arriscado, são necessários planos de ação mais

estruturados para que os adultos permitam e apoiem o brincar arriscado (Grady-Dominguez et al., 2021).

O brincar ao ar livre na natureza pode ter benefícios na melhoria da saúde física e mental e também no bem-estar social (Barakat et al., 2019). A aprendizagem baseada na natureza é uma abordagem que promove experiências alternativas à aprendizagem escolar tradicional (Friedman et al., 2025).

Várias atividades, consideradas aprendizagens baseadas na natureza, como jardinagem, acampamentos de verão, visitas de campo, brincadeiras ao ar livre e terapia animal, são benéficas para crianças com PEA (por exemplo, Blakesley et al., 2013; Fahy et al., 2020; Fan et al., 2023).

Barakat et al. (2019) e Harris (2018) afirmam que a intervenção a partir de jogos de aprendizagem na natureza aumenta a interação social entre crianças e melhora a linguagem, a comunicação e o desenvolvimento emocional.

A *Forest School (FS)* é um programa assente nesta filosofia, e tem como objetivo possibilitar às crianças, jovens e adultos a oportunidade de desenvolverem a confiança e autoestima através da aprendizagem em experiências práticas numa floresta ou ambiente natural e consiste num programa de sessões frequentes a longo prazo (Forest School Association, 2016). De acordo com Bradley e Male (2017), na perspetiva dos pais e professores de quatro crianças com PEA que participam na FS, esta promove oportunidades no desenvolvimento de amizades, a enfrentar desafios, assumir riscos e também a terem sucesso. Com base num estudo de caso de crianças com PEA que participam em sessões semanais de FS, as crianças tiveram oportunidades na promoção da autonomia, na relação e de competências (Friedman et al., 2024).

Num outro estudo conduzido por Friedman e Morrison (2021), consistindo na observação e entrevista de cinco crianças com PEA do ensino básico nos Estados Unidos, os professores de educação especial que participarem em aprendizagens baseadas na natureza com os seus alunos referiram que as crianças aparentavam gostar do tempo ao ar livre e progrediram nos objetivos previamente identificados no PEI.

No estudo de Zachor et al. (2017) examinaram a eficácia de um programa de aventura ao ar livre para crianças pequenas com PEA. Os resultados revelaram uma melhoria significativa na comunicação social e resultados distintos nos dois grupos – experimental e de controlo - ao nível da cognição social, motivação social e subdomínios de estereotípias da PEA da Escala de Responsividade Social. O grupo de intervenção apresentou uma redução da gravidade enquanto o grupo de controlo apresentou o inverso. Estes autores sugerem que os programas de aventura ao ar livre podem ser uma intervenção eficiente para complementar as intervenções tradicionais em crianças pequenas com PEA.

Fahy et al. (2020) tinham como objetivo do seu estudo explorar as ocupações e os ambientes de brincadeira ao ar livre de crianças com PEA para compreenderem o lugar das brincadeiras ao ar livre nas suas vidas. Neste estudo as crianças com PEA gostavam de diversas formas de brincar ao ar livre, nomeadamente brincadeiras ativas e sensoriais, envolvendo trepar, baloiçar, saltar, correr, deslizar e trepar. Foi possível observar que as brincadeiras livres aconteceram com mais regularidade quando os ambientes facilitavam movimentos físicos desafiantes e estímulos sensoriais. Estes autores concluíram que as crianças com PEA têm motivações intrínsecas idênticas às crianças com desenvolvimento típico para participarem em situações desafiantes e de brincar arriscado (Fahy et al., 2020).

Blake et al. (2018) tinham como objetivo do seu estudo qualitativo explorar e compreender as experiências lúdicas ao ar livre de crianças em idade pré-escolar com PEA em diversos contextos. Queriam compreender melhor o que significava para elas o brincar, como vivenciavam a brincadeira e pretendiam identificar como a brincadeira é facilitada no ambiente pré-escolar. Foi possível concluir que o brincar ao ar livre foi muito valorizado pelas crianças com PEA e adultos. As crianças escolheram participar no brincar ao ar livre com frequência e em diversos contextos, sozinhas e com os pares, procurando e usufruindo de experiências ativas e sensoriais do brincar ao ar livre, como o trepar, deslizar, correr, balançar, brincar ao jogo da “macaca” e saltar no trampolim, sendo que o recreio da escola promovia oportunidades para estas brincadeiras ativas. Em comparação, os ambientes domésticos e comunitários das crianças ofereceram espaços maiores e mais oportunidades de movimento, tais como, longas caminhadas,

andar de bicicleta e correr na floresta ou na praia. O ar livre é fundamental como lugar de oportunidades para o brincar e o envolvimento social simultaneamente com os desafios do jogo. Apesar do brincar ao ar livre ter sido notório em vários ambientes, os parques infantis comunitários nem sempre eram adequados e adaptados para as crianças com PEA, sendo ainda necessários suportes de infraestruturas para pais, escolas, desenvolvimento comunitário, a fim de maximizar o brincar ao ar livre em ambientes favoráveis para a participação das crianças com PEA.

Abdullah et al. (2025) na sua revisão sistemática da literatura, utilizando artigos publicados entre 2018 e 2024, tinham como objetivo investigar o ambiente físico e avaliar as capacidades e limitações das crianças com PEA na utilização de espaços de aprendizagem ao ar livre. Concluíram que os espaços de aprendizagem ao ar livre, i.e., na natureza, influenciam de forma positiva as crianças com PEA na melhoria do seu desenvolvimento, nomeadamente ao nível da comunicação social, atividade física e da aprendizagem. A participação em interações entre pares promove a capacidade de resposta das crianças e melhora a sua atenção e possibilita a autonomia na realização de novas tarefas. A interação com a natureza, para além da felicidade das crianças com PEA, demonstra impactos positivos dos elementos naturais, como da vegetação, dos elementos sensoriais e da exposição a uma iluminação natural tornando um espaço de calma. É importante que a segurança seja garantida e o ambiente confortável, sobretudo nas atividades ao ar livre, uma vez que um ambiente seguro para a aprendizagem ao ar livre possibilita que as crianças participem com tranquilidade, livres de incidentes que possam perturbar o seu prazer e bem-estar (Abdullah et al., 2025).

A recreação na natureza é uma intervenção que pode auxiliar o cuidador das crianças com PEA a melhorar o desenvolvimento social e comportamental das crianças. Ahmad e Ramzi (2021) no seu estudo de abordagem quantitativa, realizado na Malásia, através de questionários preenchidos por pais ou cuidadores de crianças com PEA- 108 crianças entre os 0 e 12 anos - tinham como objetivo avaliar as mudanças no desenvolvimento das crianças antes e depois da participação em atividades recreativas na natureza. Esta participação recreativa na natureza demonstrou resultados positivos na comunicação e ao nível da socialização de crianças com PEA. Por sua vez, a nível comportamental tornaram-se mais hiperativas (Ahmad & Ramzi, 2021).

No estudo de Li et al. (2019) foram investigados, através dos pais de crianças com PEA, os benefícios relacionados à exposição à natureza. Alguns benefícios da exposição na natureza incluem benefícios motores, sensoriais, emocionais e sociais para as crianças com PEA. No entanto, os pais e cuidadores reconheceram algumas barreiras que tornam difícil a exposição das suas crianças à natureza, como os comportamentos inadequados, as preocupações com a segurança, os medos e os problemas no domínio público, como a exclusão social e julgamentos dos outros.

3. MÉTODO

3.1. DESENHO DO ESTUDO

O presente estudo usa o desenho de estudo de caso para compreender a perspetiva dos pais de crianças com PEA sobre o brincar arriscado.

Inicialmente pretendeu-se obter um retrato dos níveis de tolerância dos pais de crianças com PEA a diferentes situações de brincar arriscado através da utilização de uma versão traduzida e adaptada (Martins e Silveira-Maia, 2021) da escala The Tolerance to Risk in Play Scale (TRiPS) da autoria de Bundy e Hill (2012). Este questionário possibilitou um retrato geral sobre o nível de tolerância destes pais, que foi depois explorado em maior profundidade através de uma entrevista. Apesar da primeira caracterização dos participantes ser de natureza quantitativa, este estudo é de natureza exploratória sendo predominantemente qualitativo.

3.2. PARTICIPANTES

O questionário, juntamente com o propósito do estudo, foi divulgado através do contacto com outros profissionais, clínicas, associações, redes sociais, contacto através de grupos de pais de crianças com PEA.

A partir deste processo de amostragem não probabilística acidental, obtiveram-se 13 respostas ao questionário (**Tabela 4**). Os respondentes tinham idades compreendidas entre os 26 e os 50 anos. A amostra na sua globalidade, correspondeu na grande maioria a respostas de mães ($n=12$; 92.3%), com idade compreendidas entre os 33 e os 50 anos, estando a média situada nos 40.25 ($DP=5.55$).

A maior parte dos respondentes apresentava um nível de escolaridade do secundário ($n=4$; 30.8%) e em seguida licenciatura ($n=3$; 23.1%) e mestrado ($n=3$; 23.1%) com registo de distintas profissões, desde administrativas, professores, carpinteiro, gestora de marketing, ajudante de ação direta e médica.

Nas respostas obtidas, as famílias viviam maioritariamente em zonas rurais ($n= 7$; 53.8%), habitando maioritariamente em casas ($n=11$; 84.6%), com localização

predominantemente no Norte ($n=12$; 92.3%) e de Lisboa e Vale do Tejo ($n=1$; 7.7%). Em geral o agregado familiar era composto 2 adultos ($n= 11$; 84.6%).

Tabela 4. Dados demográficos dos respondentes

Entrevistados	Idade	Género	Nível de escolaridade	Profissão	Região do país	Local de residência	Habitação
E1	48	Feminino	Licenciatura	Professora 1º Ciclo	Norte	Urbano	Casa
E2	33	Feminino	Secundário	Desempregada	Norte	Rural	Casa
E3	48	Feminino	1ºCiclo	Empregada de limpeza	Norte	Rural	Casa
E4	26	Masculino	Secundário	Carpinteiro	Norte	Urbano	Casa
E5	40	Feminino	Licenciatura	Administrativa	Norte	Rural	Casa
E6	37	Feminino	Secundário	Administrativa	Norte	Urbano	Casa
E7	37	Feminino	3ºCiclo	Funcionária Têxtil	Norte	Rural	Casa
E8	35	Feminino	Secundário	Estudante	Norte	Rural	Apartamento
E9	36	Feminino	Mestrado	Gestora de Operações	Norte	Urbano	Casa
E10	50	Feminino	3ºCiclo	Ajudante de Ação Direta	Norte	Rural	Casa
E11	38	Feminino	Mestrado	Médica	Norte	Rural	Casa
E12	37	Feminino	Mestrado	Cuidadora informal/ gestora marketing	Norte	Urbano	Apartamento
E13	46	Feminino	Licenciatura	Diretora de clientes	Lisboa e Vale do Tejo	Suburbano	Casa

Relativamente às crianças (**Tabela 5**), as suas idades estavam compreendidas entre 3 e os 9 anos, com média situada nos 5.92 ($DP=1.49$). A maioria das crianças eram do género masculino ($n=10$; 76.9%), sendo as restantes do género feminino ($n=3$; 23.1%). Relativamente ao nível de apoio que caracteriza as necessidades, a maioria – segundo a classificação dos níveis de gravidade da PEA com base no DSM-5 (vd. **Tabela 7**) - enquadra-se no nível 1 ($n=6$; 46.2%), seguindo o nível 2 ($n=4$; 30.8%).

Tabela 5. Dados demográficos dos respondentes relacionados com a criança

Entrevistados	Grau de parentesco com a criança	Idade da criança	Género da criança	Nº adultos que vivem com a criança	Nível de autismo da criança	Nível de tolerância (x/29 total de atividades)
E1	Mãe	6	Masculino	1	3	12/29

E2	Mãe	6	Masculino	2	2	10/29
E3	Mãe	7	Feminino	2	1	18/29
E4	Pai	3	Masculino	2	3	13/29
E5	Mãe	6	Feminino	2	1	15/29
E6	Mãe	5	Masculino	2	2	17/29
E7	Mãe	6	Masculino	2	3	12/29
E8	Mãe	8	Masculino	2	2	18/29
E9	Mãe	5	Masculino	2	2	15/29
E10	Mãe	9	Feminino	3	1	18/29
E11	Mãe	6	Masculino	2	1	18/29
E12	Mãe	6	Masculino	2	1	18/29
E13	Mãe	4	Masculino	2	1	16/29

Nota: Relativamente ao nível de apoio que caracteriza as necessidades da criança: nível 1 - Necessita de suporte pontual (ie., dificuldades ligeiras em iniciar e manter conversas, adaptar-se a mudanças na rotina, entender nuances da linguagem, gerir comportamentos e interesses...); nível 2 - Necessita de suporte moderado (ie., dificuldades significativas em iniciar e manter interações, adaptar-se a mudanças na rotina, entender expressões faciais ou mensagens, lidar com situações sociais complexas...); e nível 3 - Necessita de suporte substancial (ie., dificuldades severas em comunicar verbal e não verbalmente, adaptar-se a mudanças na rotina, gerir/ reduzir comportamentos repetitivos...)

Após o preenchimento do questionário, os respondentes (**Tabela 6**) participaram individualmente numa sessão online à distância.

Tabela 6. Perfil de tolerância dos pais

Perfil de tolerância	Entrevistados
Baixo	E1; E2; E4; E7
Alto	E3; E5; E6; E8; E9; E10; E11; E12; E13

Nota: Para identificação do perfil de tolerância utilizou-se o somatório de respostas aos itens do questionário, baseado no número total de itens que eram 29. Deste modo, estabeleceu-se como referência o valor correspondente à posição central de 15 itens. Os valores inferiores a 15 itens com respostas “sim” eram considerados os pais com baixa tolerância (registavam valores mais baixos) e os valores iguais ou superiores a 15 itens com respostas “sim” eram considerados os pais com alta tolerância (registavam valores mais altos). Foram assim encontrados 4 pais com baixa tolerância e 9 pais com alta tolerância.

3.3. INSTRUMENTOS

Tendo em conta a temática do brincar arriscado e os objetivos de investigação definidos, utilizamos a escala The Tolerance to Risk in Play Scale (TRiPS) – da autoria de Bundy e Hill (2012) - versão traduzida e adaptada (Martins & Silveira-Maia, 2021). Este instrumento apresenta as seis categorias do brincar arriscado de Sandster (2009).

Inicialmente, o questionário tinha uma breve apresentação do estudo e o pedido de consentimento informado. O questionário não incluía nenhum dado de identificação

peçoal, com exceção do pedido do contacto de email no caso de estarem interessados em participar na entrevista.

No questionário, incluímos um conjunto de variáveis demográficas, particularmente: relação de parentesco (pai ou mãe), idade e o sexo da criança, nível de apoio (**Tabela 7**) que caracteriza as necessidades da criança (níveis de gravidade da PEA com base no DSM-5), idade e género dos respondentes/pais, número de adultos no agregado familiar, nível de escolaridade, local de residência (urbano, suburbano e rural), habitação (casa, apartamento ou outro), região do país e emprego atual.

Tabela 7. Níveis de gravidade para a Perturbação do Espectro do Autismo (Adaptado do DSM-5, 2013, p.60)

Nível de gravidade	Comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos
Nível 1	Necessita de suporte pontual (ie., dificuldades ligeiras em iniciar e manter conversas, adaptar-se a mudanças na rotina, entender nuances da linguagem, gerir comportamentos e interesses...);
Nível 2	Necessita de suporte moderado (ie., dificuldades significativas em iniciar e manter interações, adaptar-se a mudanças na rotina, entender expressões faciais ou mensagens, lidar com situações sociais complexas...); e nível
Nível 3	Necessita de suporte substancial (ie., dificuldades severas em comunicar verbal e não verbalmente, adaptar-se a mudanças na rotina, gerir/ reduzir comportamentos repetitivos...)

Após a secção de caracterização demográfica era apresentada a escala TRiPS, com 29 itens, abrangendo as categorias de brincar arriscado como grandes alturas (e.g., Deixaria que a criança saltasse de uma altura de 3-4 metros?), grandes velocidades (e.g., Permitiria que a criança andasse de bicicleta ou de trotinete por uma descida íngreme?), ferramentas perigosas (e.g., Permite que a criança use ferramentas de adultos, por exemplo, martelo e pregos, faca, tesoura... sem supervisão?), elementos perigosos (e.g., Deixaria a criança nadar no mar perto da costa enquanto a observaria da praia?), jogos de luta e perseguição (e.g., Permite que a criança brinque à luta, testando quem é mais forte?) e desaparecer/perder-se/deixar de ser visto (e.g., Deixa a criança brincar no seu pátio/jardim/quintal sem supervisão?). Para cada item a modalidade de resposta era de sim e não.

Por último, existiam 6 perguntas de resposta aberta, sobre as experiências dos pais no brincar arriscado, envolvendo: partilhar um exemplo de um brincar que a criança faça que os deixe desconfortáveis; mencionar os benefícios desse brincar; contar alguma

brincadeira da infância que considera arriscada; mencionar se retirou benefícios dessa brincadeira; se permitiria que a criança realizasse a mesma brincadeira e comentar; e quais são os maiores receios quando a criança brinca e porquê.

Este questionário, foi realizado online, através da plataforma Google Forms (Anexo A).

Hill e Bundy (2012), em relação aos indicadores e fiabilidade, revelam que a escala tem excelentes indicadores de validade de construto e de fiabilidade.

O guião de entrevista foi construído para compreender mais aprofundadamente as perceções dos pais sobre o brincar arriscado, explorando a sua relação com as circunstâncias funcionais associadas ao autismo e as condições ou apoios promotores deste tipo de brincar. O guião foi inspirado no estudo de Martins (2021) cujo objetivo e metodologia se alinha com o presente estudo.

Na sua parte inicial, o guião de entrevista incluía questões (Anexo B) sobre a criança, como a idade, o género, o nível de apoio e o número de crianças no agregado familiar.

Em seguida, incluía questões acerca do brincar arriscado como: (i) definição e perceção do que é o brincar arriscado (e.g., O que pensa de imediato quando lhe falam em brincar arriscado, como definiria brincar arriscado?; Descreva brincadeiras que na sua opinião envolvam riscos para a criança.); (ii) reação/atuação dos pais quando os filhos se envolvem no brincar arriscado (e.g., O que vem à sua cabeça/o que sente quando a sua criança se envolve num brincar arriscado? Nessas situações como é que reage?); (iii) características (relacionadas, mas não só, com o diagnóstico) dos seus filhos relevantes para o brincar arriscado (e.g., Que características tem o seu filho que definem o modo como ele se relaciona/age no brincar arriscado?); e (iv) qual o papel do adulto nos momentos de brincar arriscado, atendendo especificamente às circunstâncias funcionais da sua criança (e.g., Na sua opinião que papel idealmente deve assumir o adulto quando a criança se envolve em brincar arriscado?).

Na última parte da entrevista, eram apresentadas um conjunto de imagens de experiências de cada uma das categorias de brincar arriscado (Anexo C). Foram escolhidas, pelo investigador principal, 3 imagens por cada categoria de risco (segundo Sandseter, 2009) fazendo um total de 18 imagens. Para cada imagem era questionado

aos pais se consideravam que existia risco na brincadeira, se a criança se envolvia nesse tipo de brincadeiras, o que sente nesse tipo de brincadeiras, se encoraja a criança a realizar aquele tipo de atividade, a sua reação/atuação na mediação do brincar e a percepção sobre o impacto nas aprendizagens e no desenvolvimento do brincar arriscado.

Por fim, eram colocadas duas questões relacionadas com a percepção dos pais sobre a influência do brincar arriscado nas aprendizagens e no desenvolvimento (e.g., Acha que as experiências de risco podem ter influência nas aprendizagens e no desenvolvimento da criança? Se tal, que influências pensa que podem ter?) e a percepção das condições facilitadoras para o brincar arriscado (e.g., Que condições têm de existir, na sua opinião, para encorajar e apoiar o brincar arriscado?).

As entrevistas foram realizadas através de videoconferência, na plataforma ZOOM, e a sua duração média foi de 40 a 50 minutos. Foi utilizado o compartilhamento de ecrã a fim de partilhar o PowerPoint com as imagens que foram discutidas.

3.4. ANÁLISE DE DADOS

A fim de caracterizar os pais participantes no estudo e as suas crianças, usamos técnicas estatísticas de análise descritiva, como a média e a percentagem/frequência. As respostas fechadas foram analisadas através do cálculo da frequência e percentagens de respostas “sim” para cada questão.

Para as respostas abertas foi realizada uma análise de conteúdo a fim de codificar as respostas dos entrevistados. As respostas foram analisadas e categorizadas separadamente por dois investigadores. Após o processo de codificação por ambos, a análise foi confrontada e discutida a fim de chegar a uma categorização final.

Os dados recolhidos através das entrevistas, foram alvo de uma análise de conteúdo, cujo sistema de categorização foi criado indutivamente – i.e., a partir da identificação dos padrões discursivos dos entrevistados. Assim, primeiramente, as transcrições foram lidas na íntegra e foram recortadas as unidades de significado e agrupadas por tema, categoria e, em alguns casos subcategoria (**Tabela 8**).

Tabela 8. Exemplo de esquema de categorização

Tema	Categoria	Exemplo de unidades de significado
Perfil da criança	Perfil de competências e necessidades	“Ele não pode ir sozinho, isso tenho de ir sempre com ele” E2; “Para comer temos de ser nós, ele não faz sozinho, (...)” E1
Entendimento de brincar arriscado	Forma de aprender/de desenvolver	“Sim, sim, acho que é bastante importante também pela autonomia.” E11; “No fundo todas se calhar acabam por ter ao nível da autonomia, (...)” E9
Condições	Ter parceiros de brincar	“Brinca connosco e com o irmão mais velho.” E13; “ela com as primas brinca, tipo, podem andar aí em cima umas das outras ou à luta e está tudo bem.” E5
Papel/reação dos pais	Evitar ou interromper a brincadeira	“Correr e tirá-lo de lá.” E4; “eu gritei-lhe logo e disse-lhe não pousa isso e ele pousou logo (...)” E12
Perfil dos pais	Pensamentos negativos	“Não, eu aí não deixava o meu filho porque ele iria-se perder e não ia conseguir voltar.” E7; “Se o miúdo escorrega e bate com a cabeça pode ser fatal (...)” E12

A categorização de uma parte do texto transcrito das entrevistas foi conduzida, separadamente, por dois investigadores, a fim de se aferir a fiabilidade do processo de análise das entrevistas. Realizou-se a análise de trechos de uma primeira entrevista em conjunto numa sessão de discussão sobre as unidades de significado e as categorias criadas por ambos os investigadores. Surgiu uma primeira versão do esquema de categorização, no final da primeira sessão, para aplicar nas entrevistas seguintes. Na segunda transcrição, alguns trechos foram sujeitos a análise e debate pelos dois investigadores.

3.5. PROCEDIMENTOS

O estudo iniciou-se com o pedido de autorização às autoras que em Portugal fizeram a tradução e adaptação do TRiPS. O questionário foi lançado online com página inicial de apresentação do estudo e consentimento informado (Anexo A).

Os participantes foram recrutados através do contacto através de outros profissionais, clínicas, associações, redes sociais, contacto através de grupos de pais de crianças com PEA.

Após o preenchimento do questionário – e declarada a vontade de participar na entrevista - era acordada a data e hora para a realização da sessão online, via contacto e-mail. O guião de entrevista, semiestruturado, proporcionou alguma flexibilidade para

que os participantes desenvolvessem ideias e falassem livremente sobre as suas perspectivas e experiências.

No início de cada entrevista, o objetivo de estudo voltava a ser lembrado, e era pedido o consentimento informado para a gravação da entrevista e a utilização dos dados para fins do estudo.

4. RESULTADOS

Prévio à análise das entrevistas, apresentaremos as respostas ao questionário TRiPS de modo a caracterizar a tolerância dos pais ao brincar arriscado das suas crianças.

Caracterização da tolerância segundo a TRiPS

Da análise da **Tabela 9** podemos destacar que algumas das situações do brincar são toleradas por todos os pais, nomeadamente brincar à apanhada com outras crianças; permitir que a criança continue a brincar em atividades muito desafiantes mesmo quando os pais acham que ela não vai conseguir; esperar para ver se a criança consegue gerir os desafios por si própria antes de os pais se envolverem e permitir que a criança continue a brincar depois de fazer uma pequena ferida. É também consensual entre a maioria dos pais (12 pais responderam sim) o brincar em casa de outras pessoas; em situações de passeio sem supervisão dos pais, mas supervisionado por outros, como ir em passeios escolares/creche; a criança trepar uma árvore se os pais estivessem por perto e permitir que a criança escolha as atividades que fará no fim-de-semana.

Tabela 9. Análise global das respostas obtidas na pesquisa por inquérito

Itens do questionário	(N(sim), %)
Confia na criança para brincar sozinha sem supervisão constante?	9 (30,8%) - E3; E5; E8; E13
Permite que a criança brinque à apanhada com outras crianças?	13 (100%) - E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8; E9; E10; E11; E12; E13
Permite que criança desça de cabeça num escorrega?	10 (76,9%) - E1; E4; E5; E6; E8; E9; E10; E11; E12; E13
Permite que a criança continue a brincar depois de fazer uma pequena ferida?	13 (100%) - E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8; E9; E10; E11; E12; E13
Permite que a criança continue a brincar em atividades muito desafiantes mesmo quando acha que ela não vai conseguir?	13 (100%) - E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8; E9; E10; E11; E12; E13
Se estivesse por perto, deixaria a criança trepar uma árvore?	12 (92,3%) - E1; E2; E3; E5; E6; E7; E8; E9; E10; E11; E12; E13

Deixaria a criança andar sobre uma superfície escorregadia sabendo que há possibilidade de cair?	7 (53,8%) -E3; E6; E8; E9; E10; E11; E12
Permite que a criança use ferramentas de adultos (por exemplo, martelo e pregos, faca, tesoura...) sem supervisão?	0 (0%)
Permite que a criança se envolva em brincadeiras de luta e perseguição?	7 (53,8%) -E2; E4; E6; E8; E11; E12; E13
Deixaria que a criança saltasse de uma altura de 3-4 metros?	0 (0%)
Permite que a criança brinque com animais de estimação de outras pessoas?	10 (76,9%) - E1; E3; E4; E6; E7; E8; E9; E10; E11; E12
Deixaria a criança ir em excursões escolares/creche?	12 (92,3%) - E1; E2; E3; E5; E6; E7; E8; E9; E10; E11; E12; E13
Deixaria a criança nadar no mar perto da costa enquanto a observaria da praia?	4 (30,8%) -E3; E10; E12; E13
Deixaria a criança resolver conflitos (sem intervir) se as crianças estiverem a empurrar-se e a bater umas nas outras?	3 (23,1%) -E8; E10; E12
Permitiria que a criança brincasse com um equipamento, se pensasse que haveria possibilidade de partir um osso?	1 (7,7%) -E6
Deixaria a criança brincar no pátio/jardim/quintal sem supervisão?	8 (61,5%) -E3; E5; E6; E8; E10; E11; E12; E13
Permite que a criança brinque à luta, testando quem é mais forte?	6 (46,2%) -E2; E4; E6; E9; E11; E12
Permite que a criança brinque em casa de outras pessoas?	12 (92,3%) - E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E9; E10; E11; E12; E13
Espera para ver se a criança consegue gerir os desafios por si própria antes de se envolver?	13 (100%) - E1; E2; E3; E4; E5; E6; E7; E8; E9; E10; E11; E12; E13
Deixaria a criança acender uma fogueira sozinha?	0 (0%)
Deixa a criança resolver conflitos (sem intervir) se as crianças estiverem a gritar, mas sem se baterem?	8 (61,5%) -E2; E3; E4; E5; E7; E8; E10; E11
Deixaria que a criança subisse uma árvore tão alto quanto quisesse?	1 (7,7%) -E13
Permitiria que a criança andasse de bicicleta ou de trotinete por uma descida íngreme?	3 (23,1%) -E3; E8; E12
Permite que a criança durma em casa de amigos?	8 (61,5%) -E1; E3; E5; E6; E7; E9; E10; E11
Deixaria a criança sair sozinha, num novo ambiente, se pudesse observá-la de longe?	8 (61,5%) -E1; E3; E4; E5; E7; E8; E10; E11
Permite que a criança escolha que atividades fará no fim-de-semana?	12 (92,3%)

	- E1; E3; E4; E5; E6; E7; E8; E9; E10; E11; E12; E13
Deixaria que a criança se equilibrasse a mais de 2 metros do chão, em cima de uma árvore que estivesse caída?	1 (7,7%) -E13
Encoraja a criança a correr alguns riscos se isso significa divertir-se durante as brincadeiras?	10 (76,9%) -E3; E4; E5; E6; E8; E9; E10; E11; E12; E13
Se não estivesse por perto, deixaria a criança trepar uma árvore?	1 (7,7%) -E9

As situações de brincar não toleradas por todos os pais são enquadradas nas grandes alturas- especificamente saltar de uma altura de 3-4 metros- relacionada com os elementos perigosos- especificamente acender uma fogueira sozinha- e utilizar ferramentas de adultos (por exemplo, martelo e pregos, faca, tesoura...) sem supervisão.

A maioria dos pais (12 responderam não) também não tolera situações de brincar como permitir que a criança brinque com um equipamento, se pensasse que haveria possibilidade de partir um osso; e as grandes alturas, especificamente permitir que a criança subisse uma árvore tão alto quanto quisesse e permitir que a criança se equilibrasse a mais de 2 metros do chão, em cima de uma árvore que estivesse caída.

Em algumas situações de brincar os pais ficaram divididos - metade não toleram e a outra metade tolera - como deixar a criança andar sobre uma superfície escorregadia sabendo que há possibilidade de cair e permitir que a criança se envolva em brincadeiras de luta e perseguição.

Relativamente às questões abertas, como mencionado anteriormente, realizou-se a categorização das respostas.

Em relação à pergunta “Partilhe um exemplo de um momento em que tenha permitido à criança fazer alguma coisa que o tenha deixado desconfortável”. Obtivemos respostas de 12 respondentes, uma vez que uma resposta foi excluída devido a não responder ao solicitado. A categorização foi realizada através das seis categorias de brincar arriscado de Sandseter (2009) e outras categorias que não se enquadravam nas seis existentes **(Tabela 10)**.

Tabela 10. Respostas à pergunta aberta pergunta “Partilhe um exemplo de um momento em que tenha permitido à criança fazer alguma coisa que o tenha deixado desconfortável.”

Categorias	Respostas
Grandes alturas (n=3; 25%)	-Andar em cima de barras num parque a mais de 2m de altura. -Permiti que escalasse uma pedra que foi transformada em parede de escalada. -Subir em altura sem estar perto
Grandes alturas e grandes velocidades (n=1; 8.3%)	-Andar de baloiço muito rápido e alto
Grandes velocidades e elementos perigosos (n=1; 8.3%)	-Se eu tiver desconfortável não permito, mas na piscina pé, eu vejo e não o consigo chamar à atenção, ele adora correr ao sair e já caiu várias vezes sem que eu pudesse fazer nada
Outros - brincar comum (n=2; 16.7%)	-Pintar-se com tintas de pintar paredes -Entrar num estabelecimento
Experiências novas ou não-familiares (n=1;8.3%)	-Todas as atividades que faço com o meu filho nas primeiras vezes são sempre um desafio, uma simples ida a um parque por exemplo
Brincar à distância- aparecer e desaparecer (n=1; 8.3%)	-O início em dar-lhe mais espaço (a nível de distância), entre mim e ele nas brincadeiras em locais públicos.
Ferramentas perigosas (n=1; 8.3%)	-Cortar alimentos com a faca para fazer receitas.
Elementos perigosos (n=1; 8.3%)	-Mergulhar nas ondas do mar
Nenhum (n=1; 8.3%)	-Não tenho

A única categoria - da classificação original de Sandseter (2009) - que não foi referida pelos pais foi os jogos de luta e de perseguição. Surgiram, no entanto, novas categorias, sendo elas as experiências novas ou não-familiares e outros - brincar comum. As situações mais mencionadas pelos pais foram as grandes alturas.

Para a pergunta “Quais os benefícios de ter permitido que a criança o fizesse?” obtivemos 13 respostas. A categorização foi realizada de acordo com os impactos no desenvolvimento da criança ou nas emoções das crianças (**Tabela 11**).

Tabela 11. Respostas à pergunta aberta “Quais os benefícios de ter permitido que a criança o fizesse?”

Categorias	Respostas
Satisfação (n=3; 23.1%)	-Gerou grande satisfação na criança - Felicidade - Diversão da criança e apuração dos sentidos
Autonomia (n=5; 38.5%)	-Desenvolver autonomia - A autonomia dela e o saber lidar com objetos que podem ser perigosos. -Fez com que, promovesse a sua autoconfiança e autonomia. -Encorajar nas saídas -Incentivei a criança a explorar o ambiente
Desenvolvimento sócio-emocional (n=2;15.4%)	-Permiti-lhe fazer algo arriscado e onde poderia cair e magoar-se mas que fez com que se sentisse igual as irmãs que também subiram e que se sentisse forte e corajoso. - Tem estado mais confiante

Nenhum (n=3; 23,1%)	-Zero benefícios, apenas não consegui impedir -Não tenho -Nenhum
----------------------------	--

A categoria de benefícios mais mencionada pelos pais foram as enquadradas na autonomia, considerando que o brincar arriscado favorece a autoconfiança, o seu desenvolvimento e a utilização autónoma de objetos que podem envolver risco.

Em relação à pergunta “Lembra-se de alguma coisa que fazia, quando era criança, e que considere arriscado?” todos responderam. A categorização foi realizada tendo por base as categorias de brincar arriscado de Sandseter (2009), tendo sido encontradas outras categorias, designadamente o brincar na rua (**Tabela 12**).

Tabela 12. Respostas à pergunta aberta “Lembra-se de alguma coisa que fazia, quando era criança, e que considere arriscado? Por favor, descreva”.

Categorias	Respostas
Grandes velocidades (n=2; 15.4%)	-Andar de bicicleta no monte sem travões -Descidas de carros de rolamentos
Brincar na rua (n=4; 30.8%)	-Eu era uma criança prudente, mas andava com as minhas irmãs de bicicleta pelo trânsito sem conhecimento pais -Andar de bicicleta na rua - Saltava muros, andava na rua sem supervisão - Andar de carrinho de rolamentos e jogar à bola na rua
Grandes alturas (n=3; 23.1%)	-Saltar de muros e subir às árvores. -Subir a alturas elevadas sem supervisão de um adulto. - Subir a cerejeira para comer cerejas
Nenhuma (n=4; 30.8%)	-Não -Não -Não -Não tenho memória do que fazia com 6 anos

As situações de brincar arriscado mais mencionadas pelos pais, que foram vividos na sua infância, estão relacionadas com o brincar na rua.

Para a pergunta “Que benefícios retirou dessas experiências?” obtivemos 11 respostas, uma vez que duas respostas foram excluídas devido a não responderem ao solicitado. A categorização (**Tabela 13**) realizada tendo por base a perceção dos pais sobre a importância das atividades ao nível do desenvolvimento.

Tabela 13. Respostas à pergunta aberta “Que benefícios retirou dessas experiências de brincar?”

Categorias	Respostas
Satisfação (n=5; 45.5 %)	-Sensação de liberdade -Boas memórias -Certamente Felicidade -A adrenalina que tive -Nenhum, apenas diversão com os amigos.
Desenvolvimento sócio-emocional (n=2; 18.2%)	-Confiança -A noção de limite
Autonomia (n=1; 9.1%)	-Autonomia e o brincar livremente.
Nenhum (n=3; 27.3%)	-Nenhuma -Não considero ter retirado benefícios dessa experiência -Não me foi permitido essa liberdade

O principal benefício que os pais retiraram das experiências que tiveram nas suas infâncias e que envolviam situações de risco foi a satisfação, nomeadamente os sentimentos de liberdade, felicidade, sensação de adrenalina e diversão com os amigos.

Relativamente à pergunta “Permitiria à sua criança fazer o mesmo?” que surge no seguimento da anterior os pais responderam sim ou não e depois comentaram o porquê (**Tabela 14**), obtivemos 12 respostas, uma vez que uma resposta foi excluída devido a não responder ao solicitado.

Tabela 14. Respostas à pergunta aberta “Permitiria à sua criança fazer o mesmo? Sim ou não? Comente a resposta anterior”.

Categorias	Respostas
Sim (n=5; 41.7%)	-Sim, quero que seja feliz -Deixo porque nunca foi nada demasiado perigoso - Com supervisão mas dou-lhe abertura para que se aventure e explore. - Desde que em ambiente controlado, uma vez que ele é mais distraído aos perigos - Permitia se o meu filho não tivesse autismo, eu sou a favor da liberdade, mas sei que no caso do meu filho irá demorar um pouco mais até ele conseguir a nível motor (praxis) ter esta independência.
Não (n=7; 58.3%)	-Ele não se arriscaria a fazê-lo, ele tem noção do perigo - Não porque, não sinto que o meu filho esteja preparado, para ter a real noção da consequência de uma possível queda de grandes alturas. - Hoje em dia é muito perigoso - Agora sei que é arriscado e perigoso, na infância não pensava nisso. - Uma coisa é arriscar, outra é correr perigos desnecessários. Deixo os meus filhos arriscarem dentro de certos limites que considero que não correm perigo - Porque se eu tivesse tido alguém que me encorajasse acredito que muitas das inseguranças que tenho hoje não estariam tão presentes. -Gostaria que ele fosse mais livre para poder evoluir

A maioria dos respondentes não permitiria que os filhos passassem pela mesma experiência, abordando a percepção do perigo das atividades, as dificuldades/limitações das crianças, as mudanças sociais e a insegurança.

Por último, quanto à pergunta “Quais são os seus maiores receios quando a criança brinca e porquê?” obtiveram-se um total de 12 respostas, que se dividiram em categorias como danos físicos, não reconhecimento do risco e gestão do comportamento na relação com os outros (**Tabela 15**).

Tabela 15. Respostas à pergunta aberta “Quais são os seus maiores receios quando a criança brinca e porquê?”.

Categorias	Respostas
Gestão do comportamento na relação com os outros (n=5; 41.7%)	<ul style="list-style-type: none"> -O meu receio é que o E. se frustre e não consiga transmitir as suas emoções de forma correta ou que por estar demasiado entusiasmado magoe os outros meninos porque acaba por não medir a força e é desagradável quando na realidade ele só está muito feliz. -Que se magoe ou magoe os irmãos - Que magoe outras crianças, por falta de compreensão dos outros pais -O meu maior receio é que os outros não brinquem com ela porque não entendem as brincadeiras dela -Mediar socialização
Danos físicos (n=4; 33,3%)	<ul style="list-style-type: none"> -Que se magoe, porque é mais forte do que nós queremos proteger de tudo os nossos filhos. Mas tento ao máximo dar-lhe a liberdade de brincar. -Que ela se possa magoar gravemente - Magoar-se ao brincar. - Que engula algum objeto
Não reconhecer o risco (n=2; 16.7%)	<ul style="list-style-type: none"> -Que ele não consiga entender, o limite que separa o brincar em segurança do brincar em perigo. - Receio que ele não compreenda o ambiente e os perigos inerentes. Ele é aventureiro, mas cuidadoso quando sobe árvores, móveis ou outros obstáculos em ambiente controlado. Mas preocupa-me que não tenha atenção a um carro ou pessoa que o empurre, por exemplo.
Nenhum (n=1;8.3%)	-Não tenho

A categoria gestão do comportamento na relação com os outros lidera os receios dos pais relativamente ao brincar dos filhos.

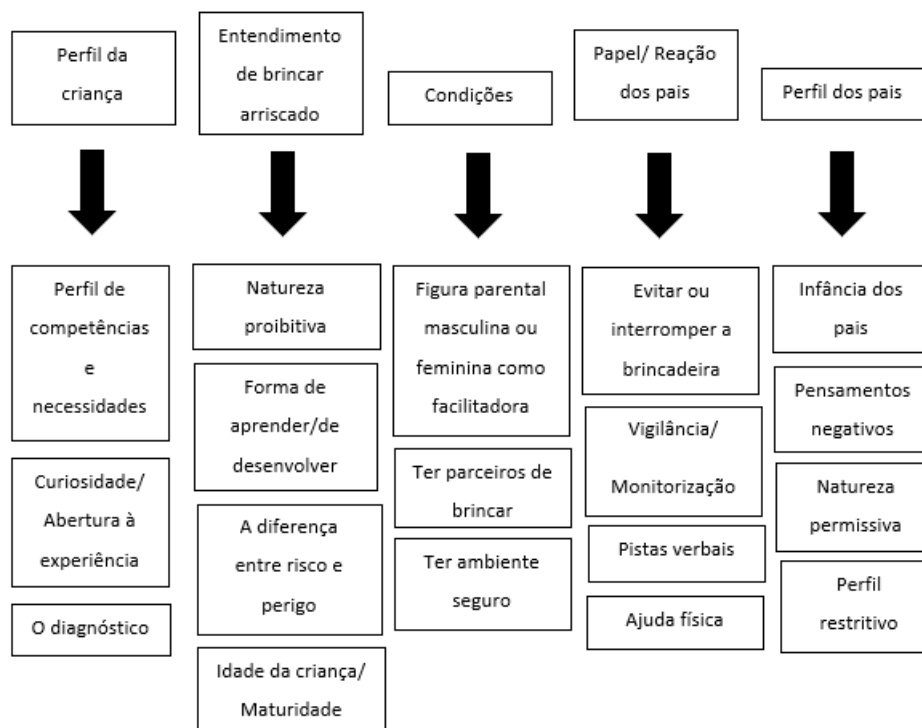
Entrevistas

Feito este primeiro retrato sobre a tolerância ao brincar arriscado, apresentar-se-ão, de seguida os resultados obtidos através da análise das entrevistas.

As entrevistas foram analisadas e o seu conteúdo foi categorizado por temas, categorias e subcategorias. Foram identificadas um total de 697 unidades de significado, que foram

agrupadas em 5 temas, 18 categorias e 7 subcategorias. Na **Figura 1** apresenta-se o esquema de categorização gerado.

Figura 1. Esquema de categorização



Tema: Perfil da criança

No tema perfil da criança, surgiram 5 categorias, relacionadas com o desenvolvimento e competências da criança (**Tabela 16**).

Tabela 16. Número de unidades de significado encontradas em cada categoria, do tema Perfil da criança, de acordo com os perfis de tolerância dos pais

Categorias	Perfil de baixa tolerância	Perfil de alta tolerância	Total
Perfil de competências e necessidades	26	86	112
Curiosidade/ abertura à experiência	8	18	26
O diagnóstico	4	19	23
Total	38	123	161

Um dos elementos mais discutidos foi o perfil de competências e necessidades tanto nos pais menos e mais tolerantes, revelando a importância atribuída às competências e necessidades dos filhos para enquadrar o seu envolvimento nas atividades de brincar

mais arriscadas (“Ele não tem essa noção do risco.” E1; “Sim, sim, imaginação. Ela é muito criativa, sim.” E8; “Ele não pode ir sozinho, isso tenho de ir sempre com ele” E2). A segunda categoria mais abordada pelos pais menos tolerantes foi a curiosidade/abertura à experiência, ou seja, os pais reconhecem as características dos filhos que definem o modo como agem no brincar arriscado (“Ele vai à procura.” E2; “O mar, agora tudo que seja água, ele é preciso ter muita atenção, porque ele vai. Nós podemos estar a chamar por ele que ele não se interessa ele quer é ir para a água.” E7). Já no caso dos pais mais tolerantes, a segunda categoria mais referida foi o diagnóstico, sendo um fator que os pais associaram a uma possível excessiva proteção em situações do brincar arriscado de que estão conscientes (“Se calhar eu sou extra protetora, se calhar até um bocadito demais porque a M. é autista, é verdade.” E5; “(...) porque realmente nós acabamos, pais deste tipo de crianças neuroatípicas, de os sobreproteger” E6).

Tema: Entendimento de brincar arriscado

No tema entendimento de brincar arriscado surgiram 4 categorias e 7 subcategorias, que demonstram a percepção dos pais sobre os riscos (**Tabela 17**).

Tabela 17. Número de unidades de significado encontradas em cada categoria, do Entendimento de brincar arriscado, de acordo com os perfis de tolerância dos pais

Categorias	Subcategorias	Perfil de baixa tolerância	Perfil de alta tolerância	Total
Natureza proibitiva		15	22	37
Diferença entre risco e perigo		0	2	2
Forma de aprender/ de desenvolver	Autoestima e autoconfiança	4	22	26
	Autonomia	4	9	13
	Autorregulação	2	6	8
	Interação social	3	5	8
	Compreensão dos limites e do risco	2	12	14
	Desenvolvimento motor	0	6	6
	Impacto positivo geral	14	31	45
Idade da criança/Maturidade		4	33	37
Total		48	148	196

Um dos elementos mais discutidos foi o de se entender o brincar arriscado como uma forma de aprender/de desenvolver, tanto nos pais menos e mais tolerantes. Alguns dos pais associaram o impacto positivo do brincar arriscado à autoestima: “mais seguros deles próprios.” (E1); “Acho que têm um impacto positivo. Acho que os miúdos ficam mais confiantes quando fazem esse tipo de brincadeiras.” (E12); outros referiram-se à autonomia: ““Sim, sim, acho que é bastante importante também pela autonomia.” (E11); “porque estão sozinhos, estão a criar as suas defesas, está a ficar autónomo vai-se refletir no futuro.” (E1) e a maioria referia-se ao impacto positivo de uma maneira geral “É assim, tudo todas as brincadeiras, é uma aprendizagem. Seja bem, ou seja, mau é, são sempre aprendizagens.” (E7); “Existe uma aprendizagem neles todos existe, certamente tanto para os pais como para eles e desenvolvem, tudo serve para aprender e para desenvolver.” (E10). Em seguida a categoria mais referida pelos pais mais tolerantes foi a idade da criança/maturidade, demonstrando que para os pais a idade e a maturidade da criança são fatores importantes para as permitirem concretizar algumas atividades que envolvem mais risco (“mas em geral sinto que são atividades perigosas para crianças pequenas.” E9; “Então isso ainda não é uma coisa própria para a idade dele.” E12). Em relação à segunda categoria mais mencionada pelos pais menos tolerantes foi a categoria natureza proibitiva, esta tem impacto nas situações de brincar arriscado, em que os pais proíbem a realização de algumas atividades (“Tenho certeza absoluta que não deixava fazer isso.” E1; “Há brincadeiras que sim a gente não deixa.” E2).

Tema: Condições

Neste tema, emergiram 3 categorias, que nos remetem para as condições que facilitam a participação das crianças em situações de brincar arriscado, segundo a perspetiva dos pais (**Tabela 18**).

Tabela 18. Número de unidades de significado encontradas em cada categoria, das Condições, de acordo com os perfis de tolerância dos pais

Categorias	Perfil de baixa tolerância	Perfil de alta tolerância	Total
Figura parental masculina ou feminina como facilitadora	2	9	11
Ter parceiros de brincar	3	12	15

Ter ambiente seguro	6	9	15
Total	11	30	41

As categorias mais discutidas foram ter parceiros de brincar e ter ambiente seguro, sendo as condições que os pais mencionaram que mais permitem a participação dos filhos em atividades que envolvam risco. Relativamente a ter parceiros de brincar: “Sim, deixávamos e tentávamos, tentávamos não, participaríamos com ele também nas brincadeiras participamos melhor dito nessas brincadeiras com ele.” (E4); “Brinca conosco e com o irmão mais velho.” (E13); “Agora como se for com primos ou com amigos que ele já conheça ou que já o conheçam eles têm este tipo de brincadeiras, sim.” (E6). Em relação à existência de um ambiente seguro, os pais referiram a sua importância para permitirem que a criança realize as atividades mais arriscadas “Acho que é baseado nisso na supervisão e equipamentos de segurança quando são necessários” (E4); “mas lá está tudo com segurança.” (E10); “(...) dependendo do sítio onde eles estiverem a brincar (...) (E5). É de salientar que a categoria ter parceiros de brincar foi a primeira mais referida nos pais mais tolerantes, enquanto nos pais menos tolerantes foi a segunda e que a categoria ter um ambiente seguro foi a primeira mais mencionada nos pais menos tolerantes e foi a segunda nos pais mais tolerantes.

Tema: Papel/reação dos pais

No tema papel/reação dos pais, surgiram 5 categorias, relacionadas com as ações dos pais quando a criança se encontra numa brincadeira que envolve risco (**Tabela 19**).

Tabela 19. Número de unidades de significado encontradas em cada categoria, do Papel/Reação dos pais, de acordo com os perfis de tolerância dos pais

Categorias	Perfil de baixa tolerância	Perfil de alta tolerância	Total
Evitar ou interromper a brincadeira	18	27	45
Vigilância/monitorização	18	89	107
Pistas verbais	15	34	49
Ajuda física	4	6	10
Total	55	156	211

A categoria da vigilância/monitorização foi o elemento mais referido do tema papel/reação dos pais, pelos pais mais tolerantes e menos tolerantes, que revelam a importância da supervisão e controlo em qualquer situação do brincar arriscado (“No entanto, se não tiver supervisão está fora de questão.” E4; Só se eu estivesse lá ao lado. E1; “se tem supervisão podem ser mais ou menos arriscadas e se calhar, o que é muito arriscado sozinho para eles, com um adulto pode ser pouco arriscado.” E5; “O papel do adulto é assim, é estarmos é estarmos atentos” E8; “Sem vigilância não.” E3; “que estamos que que estamos por perto, se alguma coisa correr mal” E7). Além da vigilância/monitorização, o evitar ou interromper a brincadeira (“Correr e tirá-lo de lá.” E4; “eu gritei-lhe logo e disse-lhe não pousa isso e ele pousou logo” E12) e as pistas verbais (“Iria explicar-lhe que teria de estar mais ou menos naquela zona, não sair daquela zona, não sair sem avisar” E11; “Digo para não acelerar quando está assim nestes baloiços, para não se largar, para segurar bem.” E7) também foram privilegiados pelos pais mais e menos tolerantes. É de salientar que a categoria pistas verbais foi a segunda mais referida pelos pais mais tolerantes, enquanto nos pais menos tolerantes a vigilância/monitorização e o evitar ou interromper a brincadeira foram igualmente mencionados.

Tema: Perfil dos pais

No tema perfil dos pais, resultaram 4 categorias, relacionadas com vivências dos pais na infância e características dos mesmos que impactam de forma positiva ou negativa as situações de brincar arriscado que permitem as crianças concretizar (**Tabela 20**).

Tabela 20. Número de unidades de significado encontradas em cada categoria, do Perfil dos pais, de acordo com os perfis de tolerância dos pais

Categorias	Perfil de baixa tolerância	Perfil de alta tolerância	Total
Infância dos pais	7	11	18
Pensamentos negativos	15	26	41
Natureza permissiva	6	22	28
Perfil restritivo	3	1	4
Total	31	60	91

A categoria pensamentos negativos foi a mais abordada pelos pais menos e mais tolerantes, nos momentos em que imaginam os piores cenários durante as situações do brincar que envolvem mais risco (“quando é correr no meio da do cimento que estou sempre a imaginar que ele vai tropeçar e cair e esfolar se pronto.” E13; “Não, mas pro meu filho não que era pra eu pegar nele e ir pro hospital com ele.” E7; “vai a correr para a estrada e vem um carro e atropela-o.” E1; “Até porque os montes muitas vezes têm armadilhas ali no meio, não é? Pode aparecer um buraco ou uma coisa qualquer e eles caírem lá dentro.” E3). A segunda categoria mais abordada pelos pais menos tolerantes foi a infância dos pais (“Agora até me sinto mal em dizer isto, porque agora olho para as imagens e relembro-me da minha infância e vejo-me e se calhar éramos mais felizes, não sei, mas agora protegemos de mais. E1; “Há 20 anos atrás podíamos deixar a brincar perto de uma rua, perto de um monte perto, deixamos andar a brincar lá fora e ir ter a casa do colega ao lado a gente ia e vinha e não havia problemas hoje em dia isso é impensável.”E1) e a dos mais tolerantes foi a natureza permissiva (“É assim, eu deixo-a, andar, ela gosta de andar no baloiço muito depressa eu deixo-a andar” E3; “Eu costumo sempre dizer à minha mãe na brincadeira, mesmo que ele parta um braço ou uma perna deixe-o partir.” E12; “não o privo de fazer essas coisas.” E13).

5. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Uma das questões levantadas neste estudo referia-se ao entendimento e percepção dos pais de crianças com PEA sobre o brincar arriscado. A partir da utilização do questionário TRIPS e da administração de uma entrevista analisamos a percepção do risco de 13 pais.

Na caracterização da tolerância dos pais ao brincar arriscado, observamos que mais de metade dos itens (15 situações de brincar num total de 29) são toleradas por 60% ou mais dos pais.

De um modo geral, os pais que participaram neste estudo toleram as atividades que envolvem situações de perseguição, como o brincar à apanhada com outras crianças, os passeios da escola/creche sem supervisão dos pais (com supervisão de outros adultos), brincar em casa de outras pessoas, brincar após uma pequena ferida, gestão dos próprios desafios, grandes alturas com vigilância/monitorização e que permaneçam em atividades desafiantes mesmo que os pais não os considerem capazes. Verifica-se que para situações de brincar arriscado consideram essencial a presença de um adulto para a vigilância/monitorização.

As situações relacionadas a categorias de brincar arriscado, não tolerados ou menos toleradas são as de elementos e ferramentas perigosas, velocidades, alturas, não permitir que a criança brinque sozinha sem supervisão constante e não permitir que a criança resolva conflitos se as crianças se estiverem a empurrar e a bater umas nas outras sem intervir. No estudo de Sandseter e Sando (2016) e Martins (2021) também concluíram que as situações de brincar arriscado em alturas e com elementos e ferramentas perigosas são as brincadeiras mais limitadas pelos pais. Em relação às atividades não permitidas por mais de metade dos pais (50% dos pais), no presente estudo a percentagem é de 38%, enquanto no estudo de Martins (2021) é de 45%. Deste modo, ao compararmos as atividades não permitidas (no total de 29 itens) a percentagem é maior nos pais portugueses com crianças com desenvolvimento típico do que nos pais portugueses com crianças com autismo auscultados. Os resultados podem demonstrar que os pais de crianças com autismo entrevistados – que se limita a uma amostra de 13 elementos - podem ser mais conscientes da importância do brincar

arriscado, apresentarem mais interesse neste tipo de brincar, devido também a experiências anteriores em que permitiram mais autonomia e observaram os seus benefícios, orientações de profissionais relativamente ao brincar para a aquisição de competências, os contextos sociais e culturais em que estão inseridos, o estilo parental com que se identificam e as características da própria criança.

Relativamente aos principais receios sentidos quando as crianças brincam, os pais destacaram, no preenchimento do questionário, a preocupação na gestão do comportamento na relação com os outros e os danos físicos, causados pelas situações da própria criança. Estes receios também estão presentes no estudo de Stillianesis et al. (2021) em que os pais de crianças com perturbações de desenvolvimento descreveram os possíveis danos a outras crianças como resultado do comportamento ou das ações dos seus próprios filhos. Nos breves trechos revelaram preocupações como os danos físicos aos seus filhos e a outras crianças, levando a uma necessidade sentida pelos pais de supervisão constante. Apresentavam dificuldades em confiar na ideia de que os seus filhos brincariam de forma independente, sem causar danos a si próprios e aos outros (Stillianesis et al., 2021).

No estudo de Azand e Mandell (2016), os pais de crianças com PEA demonstraram que as suas preocupações primordiais mais comuns eram as dificuldades de interação (28%) e depois os problemas de comportamento (26%). As preocupações secundárias mais comuns dos pais eram os comportamentos problemáticos (36%), depois o desempenho académico (18%) e, de seguida, a interação social (15%).

As mesmas preocupações estão presentes no estudo de Ludlow, Skelly e Rohleder (2011), em que pais de crianças com PEA referem que o mais difícil para eles são as implicações sociais do comportamento da criança, quer a reduzida ou inexistência de relações sociais da criança, quer o impacto sobre eles a nível social.

Nas entrevistas, a categoria infância dos pais, dentro do tema perfil dos pais, demonstrou a perceção que os pais têm da sua infância e o impacto das restrições das experiências de brincar arriscado dos filhos. No estudo de Niehues et al. (2015) concluíram que parte da limitação dos pais à participação das crianças em situações que envolvem risco, está interligada com as vivências dos pais. Efetivamente, por um lado, apreciam a importância

do brincar arriscado ao ar livre para a sua própria infância, mas os ambientes urbanos atuais são muito inseguros para essas experiências.

Em geral, os pais em situações de brincar arriscado expressam que têm de estar presentes condições fundamentais, sobretudo a vigilância/monitorização e as pistas verbais, seguindo-se o evitar ou interromper a brincadeira se a considerarem perigosa e a ajuda física para a criança continuar a participar na atividade que consideram que envolve risco.

Em relação à outra questão de investigação- quanto às condições facilitadoras e barreiras existentes na promoção de oportunidade de brincar arriscado para as crianças com PEA- os nossos resultados mostram que através dos discursos dos pais ao longo das entrevistas, ter vigilância/monitorização, ter um ambiente seguro e ter parceiros de brincar são elementos facilitadores do brincar arriscado. Os pais percecionam o brincar arriscado como uma forma de brincar que promove a aprendizagem e o desenvolvimento. Deste modo, entendem que o brincar arriscado proporciona diversos benefícios às crianças, particularmente na promoção de autonomia e autoconfiança. O mesmo é possível observar no estudo de Beetham et al. (2019) em que os pais de desenvolvimento típico e atípico identificaram que os filhos adquiriram confiança e independência ao participarem em atividades que envolvem risco, sendo notória a consciencialização dos pais sobre os benefícios do desenvolvimento na participação destas experiências de risco.

A condição facilitadora mais referenciada pelos pais (mais e menos tolerantes) foi a vigilância/monitorização, em que os pais narravam que se estivessem presentes a supervisionar a criança, que poderiam até permitir a situação de brincar arriscado, dependendo da mesma. Da mesma forma, Stillianesis et al. (2021) revelaram que a vigilância e o controlo contínuos das crianças e dos contextos das brincadeiras concederam aos pais a possibilidade de gerirem os riscos previstos consequentes das interações sociais, enquanto procuravam maneiras de possibilitar que os seus filhos brincassem mais livres e de forma independente.

Em relação ao papel/reação dos pais mais e menos tolerantes em situações de brincar arriscado, observamos que ambos expressam mais as categorias

vigilância/monitorização, evitar ou interromper a brincadeira e verbalizar/antecipar o risco, sendo as categorias coincidentes entre ambos. No entanto, no estudo de Martins (2021) é possível observarmos que as categorias como o incentivo à exploração e ao risco, contacto com a natureza e interferência mínima foram mais abordadas pelos pais mais tolerantes, enquanto os pais menos tolerantes referenciaram mais a categorias como pensamentos negativos, definição de regras e auxílio físico, não existindo categorias coincidentes entre ambos.

6. CONCLUSÕES FINAIS

Este estudo possibilitou explorar a perspectiva dos pais de crianças com autismo sobre o brincar arriscado.

Neste estudo, procuramos compreender condições facilitadoras, que permitem a participação das crianças no brincar arriscado, como a vigilância/monitorização, ter parceiros de brincar e ter um ambiente seguro. Podemos concluir que o brincar arriscado é percebido pelos pais como uma forma de brincar que promove a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus filhos.

Este estudo apresentou algumas limitações como o pequeno tamanho da amostra; os resultados deste estudo são, em grande parte, extraídos das perspectivas das mães, com apenas um pai que participou na entrevista. O reduzido número da amostra limita a generalização dos resultados, diminuindo a variedade de opiniões e experiências dos pais de crianças com autismo, e limita a capacidade de reconhecer padrões gerais e determinar relações mais significativas.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdullah, M., Maruthaveeran, S., Hasna, M. F., & Sudo, T. (2025). Exploration of Outdoor Learning Space towards ASD Children: A systematic literature review. *Environment- Behaviour Proceedings Journal*, 10 (31), 251-256. <https://doi.org/10.21834/e-bpj.v10i31.6494>
- Adams, R. C., Levy, S. E., & COUNCIL ON CHILDREN WITH DISABILITIES (2017). Shared Decision-Making and Children With Disabilities: Pathways to Consensus. *Pediatrics*, 139(6), e20170956. <https://doi.org/10.1542/peds.2017-0956>
- Aguiar, J. A. S. (2024). *O brincar na Educação Pré-Escolar: concepções do adulto sobre o risco e o perigo como fatores influenciadores da sua ação educativa* (Dissertação de mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação, Lisboa. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.21/18050>
- Ahmad, C. B., & Ramzi, N. R. (2021). Recreational Participation of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *Built Environment Journal*, 18 (1), 87-2021. Doi: 10.24191/bej.v18i1.12990.
- Akdemir, K., Banko-Bal, Ç., & Sevimli-Celik, S. (2023). Giving Children permission for risky play: parental variables and parenting Styles. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 26, 289-306. <https://doi.org/10.1007/s42322-023-00122-8>
- Alpert, J. S. (2021). Autism: A Spectrum Disorder. *The American journal of medicine*, 134(6), 701–702. <https://doi.org/10.1016/j.amjmed.2020.10.022>

- American Psychiatric Association [APA] (2013). *Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais – DSM-5* (5.ª ed.). Climepsi Editores.
- Antunes, N. L., Leitão, I., Almeida, C. & Jesus, G. (2018). Perturbações do espectro do autismo. In N. L. Antunes. *Sentidos* (1.ª ed., pp. 115-218). Lua de Papel. ISBN: 979-989-23-43740-7
- Ball, D. J. (2002). *Playgrounds – Risks, benefits and choices* (Vol. 426/2002). London: Health and Safety Executive (HSE).
- Barakat, H. A. E. R., Bakr, A., & El-Sayad, Z. (2019). Nature as a Healer for Autistic Children. *Alexandria Engineering Journal*, 58(1), 353–366. <https://doi.org/10.1016/j.aej.2018.10.014>
- Beaulieu, E., & Beno, S. (2024). Healthy childhood development through outdoor risky play: Navigating the balance with injury prevention. *Paediatrics & child health*, 29(4), 255–269. <https://doi.org/10.1093/pch/pxae016>
- Beetham, K. S., Serman, J., Bundy, A. C., Wyver, S., Ragen, J., Engelen, L., Villeneuve, M., Spencer, G., Tranter, P., & Naughton, G. (2019). Lower parent tolerance of risk in play for children with disability than typically developing children, *International Journal of Play*, 8(2), 174-185. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1643980>
- Bento, G. P. (2017). *Arriscar ao brincar: análise das percepções de risco em relação ao brincar num grupo de educadoras de infância*. Revista Brasileira de Educação, 22(69), 385–403. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226920>
- Besio, S. (2018). *1 What is play? Guidelines for Supporting Children with Disabilities' Play*, 1–12. doi:10.1515/9783110613445-005

Blake, A., Sexton, J., Lynch, H., Moore, A., & Coughlan, M. (2018). An exploration of the outdoor play experiences of preschool children with autism spectrum disorder in an Irish preschool setting. *Today's Children Tomorrow's Parents: An Interdisciplinary Journal*, 47, 100–116.

Blakesley, D., Rickinson, M., & Dillon, J. (2013). *Engaging children on the autistic spectrum with the natural environment: Teacher insight study and evidence review*. Natural England Commissioned Reports, NECR116. <https://publications.naturalengland.org.uk/publication/11085017>

Bradley, K., & Male, D. (2017). Forest School is muddy and I like it': Perspectives of young children with autism spectrum disorder, their parents and educational professionals. *Educational and Child Psychology*, 34(2), 80–93. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2017.34.2.80>

Brussoni, M., Gibbons, R., Gray, C., Ishikawa, T., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Chabot, G., Fuselli, P., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2015). What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children? A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 12(6), 6423–6454. <https://doi.org/10.3390/ijerph120606423>

Bundy, A. C., Wyver, S., Beetham, K. S., Ragen, J., Naughton, G., Tranter, P., Norman, R., Villeneuve, M., Spencer, G., Honey, A., Simpson, J., Baur, L. & Stermann, J. (2015). The Sydney playground project: Levelling the playing field; A cluster trial of a primary schoolbased intervention aiming to promote manageable risk-taking in

children with disability. *BMC Public Health*, 15 (1), 1-6.

<https://doi.org/10.1186/s12889-015-2452-4>

Canadian Public Health Association (2019, March). *Risk, hazard, and play: What are risks and hazards?*.

https://www.cpha.ca/sites/default/files/uploads/resources/play/play_risk_vs_hazard_e.pdf

Carvalho, M. J. da G. F. de J. (2023). *Promovendo experiências educativas conscientes, seguras e livres nos primeiros anos de vida: a perspetiva das famílias e do educador de infância sobre o brincar arriscado no quotidiano educativo* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais). Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.8/9488>

Cevher-Kalburan, N., & Ivrendi, A. (2016). Risky play and parenting styles. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 355-366. Doi: 10.1007/s10826-015-0236-1

Chaney, M. (2018). *Exploring toddler risky play: Listening to the voices of parents and teachers of toddler in one school setting*. [Dissertação de Mestrado, University of Tennessee, Knoxville, Estados Unidos da América].

CNE – Conselho Nacional de Educação. Recomendação n. 5/2011. Educação para o risco.

Diário da República, n. 202, 20 out. 2011. Ministério da Educação e Ciência, Portugal. (Relatores: Arsélio Carvalho; Rosália Vargas).

<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/recomendacao/5-2011-2472447>

Dicionários Académicos. (2011). *Dicionário da Língua Portuguesa – Acordo Ortográfico*.

Porto: Porto Editora

- Elbeltagi R, Al-Beltagi M, Saeed NK, Alhawamdeh R. (2023). Play therapy in children with autism: Its role, implications, and limitations. *World Journal of Clinical Pediatrics*, 12(1), 1-22. <https://dx.doi.org/10.5409/wjcp.v12.i1.1>
- Engelen, L., Bundy, A. C., Naughton, G., Simpson, J. M., Bauman, A., Ragen, J., Baur, L., Wyver, S., Tranter, P., Niehues, A., Schiller, W., Perry, G., Jessup, G., & van der Ploeg, H. P. (2013). Increasing physical activity in young primary school children-its child's play: a cluster randomised controlled trial. *Preventive medicine*, 56(5), 319–325. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2013.02.007>
- Fahy, S., Delicâte, N., & Lynch, H. (2020). Now, being, occupational: Outdoor play and children with autism. *Journal of Occupational Science*, 28(1), 114–132. <https://doi.org/10.1080/14427591.2020.1816207>
- Fan, M. S. N., Li, W. H. C., Ho, L. L. K., Phiri, L., & Choi, K. C. (2023). Nature-Based Interventions for Autistic Children: A Systematic Review and Meta-Analysis. *JAMA network open*, 6(12), e2346715. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.46715>
- Forest School Association (2016). *History of Forest Schools*. Consultado a 2 de Maio 2025 via <http://www.forestschoollassociation.org/history-of-forest-school/>
- Friedman S., Morrison, S. A., & Shibata, A. (2025). Practitioner perspectives on nature-based learning for autistic children. *The Journal of Environmental Education*, 56(1), 21-35. <https://doi.org/10.1080/00958964.2024.2401785>

- Friedman, S., & Morrison, S. A. (2021). I just want to stay out there all day: A case study of two special educators and five autistic children learning outside at school. *Frontiers in Education, 6*, 668991. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.668991>
- Friedman, S., Gibson, J., Jones, C., & Hughes, C. (2024). A new adventure: A case study of autistic children at Forest School. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 24*(2), 202–218. <https://doi.org/10.1080/14729679.2022.2115522>
- Frost, J. L. (2012). *The changing culture of play. International Journal of Play, 1*(2), 117–130. <http://dx.doi.org/10.1080/21594937.2012.698461>
- Fyfe-Johnson, A. L., Hazlehurst, M. F., Perrins, S. P., Bratman, G. N., Thomas, R., Garrett, K. A., Hafferty, K. R., Cullaz, T. M., Marcuse, E. K., & Tandon, P. S. (2021). Nature and Children's Health: A Systematic Review. *Pediatrics, 148*(4), e2020049155. <https://doi.org/10.1542/peds.2020-049155>
- Grady-Dominguez P., Ragen J., Sterman J., Spencer, G., Tranter, P., Villeneuve, M. & Bundy, A. (2021). Expectations and assumptions: Examining the influence of staff culture on a novel school-based intervention to enable risky play for children with disabilities. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(3), 1008 <https://doi.org/10.3390/ijerph18031008>
- Gray, C., Gibbons, R., Larouche, R., Sandseter, E. B. H., Bienenstock, A., Brussoni, M., Chabot, G., Herrington, S., Janssen, I., Pickett, W., Power, M., Stanger, N., Sampson, M., & Tremblay, M. S. (2015). What Is the Relationship between Outdoor Time and Physical Activity, Sedentary Behaviour, and Physical Fitness in

- Children? A Systematic Review. *International journal of environmental research and public health*, 12(6), 6455–6474. <https://doi.org/10.3390/ijerph120606455>
- Hagan, L. K., & Kuebli, J. (2007). Mothers' and fathers' socialization of preschoolers' physical risk taking. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1), 2-14. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.10.007>
- Harris, F. (2018). Outdoor Learning Spaces: The Case of Forest School. *AREA*, 50(2), 222–231. <https://doi.org/10.1111/area.12360>
- Hill, A., & Bundy, A. C. (2014). Reliability and validity of a new instrument to measure tolerance of everyday risk for children. *Child: care, health and development*, 40(1), 68-76. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01414.x>
- Kahathuduwa, C. N., West, B. D., Blume, J., Dharavath, N., Moustaid-Moussa, N., & Mastergeorge, A. (2019). The risk of overweight and obesity in children with autism spectrum disorders: A systematic review and meta-analysis. *Obesity reviews : an official journal of the International Association for the Study of Obesity*, 20(12), 1667–1679. <https://doi.org/10.1111/obr.12933>
- Lavrysen, A., Bertrands, E., Leyssen, L., Smets, L., Vanderspikken, A., & De Graef, P. (2015). Risky-play at school. Facilitating risk perception and competence in young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1, 11. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2015.1102412>
- Li, D., Larsen, L., Yang, Y., Wang, L., Zhai, Y., & Sullivan, W. C. (2019). Exposure to nature for children with autism spectrum disorder: Benefits, caveats, and barriers. *Health & Place*, 55, 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2018.11.005>

- Little, H., & Eager, D. R. (2010). Risk, challenge and safety: implications for play quality and playground design. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 497-513. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525949>
- Lord, C., Elsabbagh, M., Baird, G., & Veenstra-Vanderweele, J. (2018). Autism spectrum disorder. *The Lancet*, 392(10146), 508-520. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31129-2](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31129-2)
- Ludlow, A., Skelly, C., & Rohleder, P. (2011). Challenges faced by parents of children diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of health psychology*, 17(5), 702–711. <https://doi.org/10.1177/1359105311422955>
- Martins, A. D. F., & Góes, M. C. R. de. (2013). Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. *Psicologia Escolar e Educacional*, 17(1), 25–34. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572013000100003>
- Martins, D. P. B. (2021). *A tolerância dos pais ao brincar arriscado* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação. <http://hdl.handle.net/10400.22/19897>
- Moreno, D. (2009). *Jogo de actividade física e a influência de variáveis biossociais na vida quotidiana de crianças em meio urbano* [Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.5/1767>
- Morrongiello, B. A., Corbett, M., Lasenby, J., Johnston, N., & McCourt, M. (2006). Factors influencing young children's risk of unintentional injury: Parenting style and

strategies for teaching about home safety. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(6), 560-570. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.08.004>

Morrongiello, B. A., Zdzieborski, D., & Normand, J. (2010). Understanding gender differences in children's risk taking and injury: A comparison of mothers' and fathers' reactions to sons and daughters misbehaving in ways that lead to injury. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31(4), 322-329. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2010.05.004>

Morsanuto, S., Peluso Cassese, F., Tafuri, F., & Tafuri, D. (2023). Outdoor Education, Integrated Soccer Activities, and Learning in Children with Autism Spectrum Disorder: A Project Aimed at Achieving the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda. *Sustainability*, 15(18), 13456. <https://doi.org/10.3390/su151813456>

Neto, C. (2017). Brincar e ser ativo na escola. *Diversidades: Educação e Aprendizagem*, 51, 9-17. [https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Publica%
c3%a7%c3%b5es/ctl/
Read/mid/6358/InformacaoId/43831/UnidadeOrganicaId/32/CatalogoId/0](https://www.madeira.gov.pt/dre/Estrutura/DRE/Publica%c3%a7%c3%b5es/ctl/Read/mid/6358/InformacaoId/43831/UnidadeOrganicaId/32/CatalogoId/0)

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

New, R., Mardell, B., & Robinson, D. (2005). Early childhood education as risky business: going beyond what's "safe" to discovering what's possible. *Early Childhood Research and Practice*, 7(2). Retirado de <https://eric.ed.gov/?id=EJ1084843>

- Niehues, A. N., Bundy, A., Broom, A., & Tranter, P. (2015). Parents' perceptions of risk and the influence on children's everyday activities. *Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 809. DOI: [10.1007/s10826-013-9891-2](https://doi.org/10.1007/s10826-013-9891-2)
- Parten, M. B. (1932). *Social participation among pre-school children*. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269. <https://doi.org/10.1037/h0074524>
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of playing. *Child development*, 69(3), 577–598. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9680672/>
- Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23(2), 176–180. <https://doi.org/10.5020/23180714.2008.440>
- Romero-Ayuso, D., Ruiz-Salcedo, M., Barrios-Fernández, S., Triviño-Juárez, J. M., Maciver, D., Richmond, J., & Muñoz, M. A. (2021). Play in children with neurodevelopmental disorders: Psychometric properties of a parent report measure 'My Child's Play'. *Children*, 8(1), 25. <https://doi.org/10.3390/children8010025>
- Ryan, Z.J., Stockill, H., Nesbit, R.J. *et al.* (2024). Parents' Perception of Risk in Play: Associations with Parent and Child Gender. *Journal of Child and Family Studies*, 33, 2359–2366. <https://doi.org/10.1007/s10826-024-02844-9>
- Saldanha, A. (2014). *O jogo em crianças autistas*. Lisboa: Coisas de Ler.

- Salter, K., Beamish, W., & Davies, M. (2016). The effects of child-centered play therapy (CCPT) on the social and emotional growth of young Australian children with autism.. *International Journal of Play Therapy*, 25(2), 78-90.
<https://doi.org/10.1037/pla0000012>
- Sandseter, E. B. H. (2010). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children. [Doctoral dissertation]*. Norwegian University of Science and Technology, Trondheim
- Sandseter, E. B. H. (2017). Categorizing risky play- how can we identify risk-taking in children's play? *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (2), 237-252. <https://doi.org/10.1080/13502930701321733>
- Sandseter, E. B. H., & Kennair, L. E. O. (2011). Children's risky play from an evolutionary perspective: the anti-phobic effects of thrilling experiences. *Evolutionary psychology*, 9(2), 257–284. <https://doi.org/10.1177/147470491100900212>
- Sandseter, E. B. H., & Sando, O. J. (2016). “We Don’t Allow Children to Climb Trees”: How a focus on safety affects Norwegian children’s play in Early-Childhood Education and Care settings. *American Journal of Play*, 8(2), 178–200
- Sandseter, E. B. H. (2009). Characteristics of risky play. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 9(1), 3-21.
<http://dx.doi.org/10.1080/14729670802702762>
- Santana, M. L. da S., Purificação, M. M., Teperino, A. P. P., Taceli, I. C., & Pessoa, M. T. R. (2016). O brincar como elemento de inclusão de crianças caracterizadas com

transtornos do espectro autista. *Interfaces da Educação*, 7(19), 48–65.

<https://doi.org/10.26514/inter.v7i19.1061>

Save the Children (2022, Agosto 5). *Only One In Four Children Play Out Regularly On Their Street Compared To Almost Three-Quarters Of Their Grandparents Generation.*

Save the Children. https://www.savethechildren.org.uk/news/media-centre/press_releases/2022/children-today-far-less-likely-to-play-outside-than-their-grandparents?utm_source=chatgpt.com

Shree, A., & Shukla, P. C. (2016). Play: World of children. *Educational Quest-An International Journal of Education and Applied Social Sciences*, 7(2), 71-77. doi: 10.5958/2230-7311.2016.00021.0

Simons, L., & Conger, R. (2007). Linking mother–father differences in parenting to a typology of family parenting styles and adolescent outcomes. *Journal of Family Issues*, 28(2), 212-241. doi:10.1177/0192513X06294593

Singer, E. (2015). Play and playfulness in early childhood education and care. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8 (2), 27-35. doi: 10.11621/pir.2015.0203

Smythe, T., Chen, S., Rotenberg, S., Unger, M., Miner, E., Seghers, F., Servili, C., & Kuper, H. (2023). Do children with disabilities have the same opportunities to play as children without disabilities? Evidence from the multiple indicator cluster surveys in 38 low and middle-income countries. *EClinicalMedicine*, 67, 102361. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2023.102361>

Sobko, T., Liang, S., Cheng, W. H. G., & Tun, H. M. (2020). Impact of outdoor nature-related activities on gut microbiota, fecal serotonin, and perceived stress in

- preschool children: the Play&Grow randomized controlled trial. *Scientific reports*, 10(1), 21993. <https://doi.org/10.1038/s41598-020-78642-2>
- Stephenson, A. (2003). Physical risk-taking: dangerous or endangered? *Early Years*, 23 (1), 35 - 43. <https://doi.org/10.1080/0957514032000045573>
- Stillianesis, S., Spencer, G., Villeneuve, M., Sterman, J., Bundy, A., Wyver, S., Tranter, P., Naughton, G., Ragen, J., & Beetham, K. S. (2021). Parents' perspectives on managing risk in play for children with developmental disabilities. *Disability & Society*, 37(8), 1272–1292. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1874298>
- Teixeira, C.C.S. (2017). A Importância da brincadeira no Desenvolvimento cognitivo infantil. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 10(33), 94-102. <https://doi.org/10.14295/idonline.v10i33.641>
- UNICEF (2019). *Convenção dos Direitos da Criança*, Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (1989). Comité português para a UNICEF. Edição revista em 2019.
- Von Benzon, N. (2010). Moving on from ramps? The utility of the social model of disability for facilitating experiences of nature for disabled children. *Disability & Society*, 25(5), 617-626. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2010.489313>
- Watt, N., Wetherby, A. M., Barber, A., & Morgan, L. (2008). Repetitive and stereotyped behaviors in children with autism spectrum disorders in the second year of life. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8), 1518–1533. <https://doi.org/10.1007/s10803-007-0532-8>
- Wenger, I., Schulze, C., Lundström, U., & Prellwitz, M. (2020). Children's perceptions of playing on inclusive playgrounds: A qualitative study. *Scandinavian Journal of*

Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, L., Hopkins, E., Pasek, K. H., & Zosh, J. (2017). *The role of play in children's development: a review of the evidence*. Doi: 10.13140/RG.2.2.18500.73606

Wolfberg, P., DeWitt, M., Young, G. S., & Nguyen, T. (2015). Integrated play groups: promoting symbolic play and social engagement with typical peers in children with ASD across settings. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(3), 830–845. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2245-0>

Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., COMMITTEE ON PSYCHOSOCIAL ASPECTS OF CHILD AND FAMILY HEALTH, & COUNCIL ON COMMUNICATIONS AND MEDIA (2018). The Power of Play: A Pediatric Role in Enhancing Development in Young Children. *Pediatrics*, 142(3), e20182058. <https://doi.org/10.1542/peds.2018-2058>

Yu, L., Wang, Z., Fan, Y., Ban, L., & Mottron, L. (2024). Autistic preschoolers display reduced attention orientation for competition but intact facilitation from a parallel competitor: Eye-tracking and behavioral data. *Autism : the international journal of research and practice*, 28(6), 1551–1564. <https://doi.org/10.1177/13623613241239416>

Zachor, D. A., Vardi, S., Baron-Eitan, S., Brodai-Meir, I., Ginossar, N., & Bem-Itzchak, E. (2017). The effectiveness of an outdoor adventure programme for young

children with autism spectrum disorder: a controlled study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(5), 550-556. <https://doi.org/10.1111/dmcn.1333>

8. ANEXOS

ANEXO A- CARTA DE APRESENTAÇÃO, CONSENTIMENTO INFORMADO E QUESTIONÁRIO

O Anexo A, conta com Carta de apresentação, Consentimento informado e Questionário tal como apresentado no Google forms.

Carta de apresentação

Ao longo dos anos existiram mudanças nas brincadeiras das crianças, que estão relacionadas com diversos aspetos. A perspetiva dos pais relativamente ao brincar tem sido reconhecida como um fator que influencia diretamente o tipo de brincar das crianças. Deste modo, também influencia o desenvolvimento das suas competências motoras, cognitivas, emocionais e sociais, assim como as suas aprendizagens. O brincar, quando adaptado às necessidades da criança, é uma ferramenta fundamental para promover o seu bem-estar e o seu desenvolvimento integral.

O brincar é fundamental para o desenvolvimento das crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), uma vez que promove o desenvolvimento social, o emocional e competências de comunicação. Através do brincar pretende-se minimizar as dificuldades de comunicação, interação e imaginação.

O Brincar Arriscado é uma forma mais intensa e física de brincar que envolve atividades que apresentam algum nível de risco, sendo importantes para o desenvolvimento das crianças. Abrange desafios, aventuras e experiências, oferecendo à criança a oportunidade de explorar os seus limites e brincar de uma maneira mais empolgante e ao mesmo tempo assustadora. Esse tipo de brincadeiras costuma envolver desafios físicos, como brincar em grandes alturas, a grandes velocidades, com ferramentas ou elementos perigosos e/ou à luta e perseguição.

Com este estudo pretende-se caracterizar a perspetiva e tolerância dos pais portugueses em relação ao brincar arriscado de crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) entre os 3 e os 10 anos.

Vimos convidá-lo a responder a este questionário, sendo mãe/pai de uma criança na faixa etária e com diagnóstico acima mencionados, que aborda atividades, situações e jogos do quotidiano das crianças. O seu preenchimento ocupará cerca de 5 minutos.

Agradecemos a sua atenção e esperamos poder contar com a sua colaboração!

Consentimento Informado

Declaro que entendi o objetivo do estudo, podendo solicitar esclarecimentos adicionais se necessário. Aceito participar no mesmo, tendo conhecimento que as respostas são anónimas e a informação é confidencial. Aceito que os dados recolhidos sejam utilizados em publicações sobre o estudo, mantendo-se o anonimato.

Questionário

Informações sobre a criança

Género: Feminino Masculino

Idade: _____

Nível de apoio que caracteriza as necessidades da sua criança:

Nível 1 - Necessita de suporte pontual (ie., dificuldades ligeiras em iniciar e manter conversas, adaptar-se a mudanças na rotina, entender nuances da linguagem, gerir comportamentos e interesses...)

Nível 2 - Necessita de suporte moderado (ie., dificuldades significativas em iniciar e manter interações, adaptar-se a mudanças na rotina, entender expressões faciais ou mensagens, lidar com situações sociais complexas...)

Nível 3 - Necessita de suporte substancial (ie., dificuldades severas em comunicar verbal e não verbalmente, adaptar-se a mudanças na rotina, gerir/ reduzir comportamentos repetitivos...)

Quão frequente encoraja a criança a correr riscos no seu dia-a-dia?

Nunca

- Raramente
- Algumas vezes
- Frequentemente

Em que medida considera que a criança está predisposta a correr risos?

- Nunca
- Raramente
- Algumas vezes
- Frequentemente

Informações sobre o respondente

Qual o seu grau de parentesco com a criança?

- Mãe
- Pai

Idade: _____

Género: Feminino Masculino

Quantos adultos vivem em casa com a criança?

- Um-sou o único cuidador
- Dois
- Outra opção: _____

Nível de escolaridade

- 1º Ciclo
- 2º Ciclo
- 3º Ciclo
- Secundário
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

Local de residência

- Urbano
 Suburbano
 Rural

Habitação

- Casa
 Apartamento
 Outra opção: _____

Região do país

- Norte
 Lisboa e Vale do Tejo
 Centro
 Alentejo
 Algarve
 Açores
 Madeira

Profissão: _____

Confia nesta criança para brincar sozinha sem supervisão constante?

- Sim
 Não

Permite que a criança brinque à apanhada com outras crianças?

- Sim
 Não

Permite que a criança desça de cabeça num escorrega?

- Sim
 Não

Permite que a criança continue a brincar depois de fazer uma pequena ferida?

Sim

Não

Permite que a criança continue a brincar em atividades muito desafiantes mesmo quando acha que ela não vai conseguir?

Sim

Não

Se estivesse por perto, deixaria a criança trepar uma árvore?

Sim

Não

Deixaria a criança andar sobre uma superfície escorregadia sabendo que há possibilidade de cair?

Sim

Não

Permite que a criança use ferramentas de adultos (por exemplo, martelo e pregos, faca, tesoura...) sem supervisão?

Sim

Não

Permite que a criança se envolva em brincadeiras de luta e perseguição?

Sim

Não

Deixaria que a criança saltasse de uma altura de 3-4 metros?

Sim

Não

Permite que a criança brinque com animais de estimação de outras pessoas?

Sim

Não

Deixaria a criança ir em excursões escolares/creche?

Sim

Não

Deixaria a criança nadar no mar perto da costa enquanto a observaria da praia?

Sim

Não

Deixaria a criança resolver conflitos (sem intervir) se as crianças estiverem a empurrar-se e a bater umas nas outras?

Sim

Não

Permitiria que a criança brincasse com um equipamento, se pensasse que haveria possibilidade de partir um osso?

Sim

Não

Deixaria a criança brincar no pátio/jardim/quintal sem supervisão?

Sim

Não

Permite que a criança brinque à luta, testando quem é mais forte?

Sim

Não

Permite que a criança brinque em casa de outras pessoas?

Sim

Não

Espera para ver se a criança consegue gerir os desafios por si própria antes de se envolver?

Sim

Não

Deixaria a criança acender uma fogueira sozinha?

Sim

Não

Deixa a criança resolver conflitos (sem intervir) se as crianças estiverem a gritar, mas sem se baterem?

Sim

Não

Deixaria que a criança subisse uma árvore tão alto quanto quisesse?

Sim

Não

Permitiria que a criança andasse de bicicleta ou de trotinete por uma descida íngreme?

Sim

Não

Permite que a criança durma em casa de amigos?

Sim

Não

Deixaria a criança sair sozinha, num novo ambiente, se pudesse observá-la de longe?

Sim

Não

Permite que a criança escolha que atividades fará no fim-de-semana?

Sim

Não

Deixaria que a criança se equilibrasse a mais de 2 metros do chão, em cima de uma árvore que estivesse caída?

Sim

Não

Encoraja a criança a correr alguns riscos se isso significa divertir-se durante as brincadeiras?

Sim

Não

Se não estivesse por perto, deixaria a criança trepar uma árvore?

- Sim
 Não

Partilhe exemplo de um momento em que tenha permitido à criança fazer alguma coisa que o tenha deixado desconfortável. Por favor, descreva:

Quais os benefícios de ter permitido que a criança o fizesse?

Lembra-se de alguma coisa que fazia, quando era criança, e que considere arriscado? Por favor, descreva.

Que benefícios retirou dessas experiências de brincar?

Permitiria à sua criança fazer o mesmo?

- Sim
 Não

Comente a resposta anterior.

Quais são os seus maiores receios quando a criança brinca e porquê?

ANEXO B- GUIÃO DA ENTREVISTA

Guião da entrevista

O meu nome é Tatiana, aluna do mestrado em Educação Especial: Multideficiência e Problemas de Cognição da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, e vou conduzir esta sessão de discussão online. Dada a importância que o brincar arriscado assume no desenvolvimento das crianças, com este estudo pretende-se explorar condições facilitadoras deste tipo de brincar em crianças com autismo entre os 3 e os 10 anos.

Inicialmente já participou numa parte deste estudo no preenchimento do questionário.

Primeiramente, quero agradecer-lhe pelo tempo disponibilizado para esta entrevista.

Todas as informações recolhidas ao longo da entrevista serão confidenciais. Quaisquer dados de identificação pessoal serão apagados. Poderá interromper a entrevista a qualquer momento, sendo esta uma participação voluntária.

Gostaria de pedir a sua permissão para a gravação da entrevista, a fim de auxiliar na análise de dados. A gravação depois será transcrita palavra-por-palavra e, nesse processo, toda a informação pessoal (i.e., nomes, lugares) serão removidos.

Esta entrevista vai ser também realizada com outros pais e as respostas vão ser tratadas de forma conjunta.

Tem alguma questão que queira colocar antes de começarmos a entrevista?

Consente a participação e a gravação da entrevista?

Sim Não

Informações

Idade da criança:

Género:

Nº de crianças no agregado familiar:

Nível de apoio que caracteriza as necessidades da sua criança:

Nível 1- Necessita de suporte pontual (ie., dificuldades ligeiras em iniciar e manter conversas, adaptar-se a mudanças na rotina, entender nuances da linguagem, gerir comportamentos e interesses...)

Nível 2- Necessita de suporte moderado (ie., dificuldades significativas em iniciar e manter interações, adaptar-se a mudanças na rotina, entender expressões faciais ou mensagens, lidar com situações sociais complexas...)

Nível 3 - Necessita de suporte substancial (ie., dificuldades severas em comunicar verbal e não verbalmente, adaptar-se a mudanças na rotina, gerir/ reduzir comportamentos repetitivos...)

Brincar do filho e em conjunto com os pais

- O que pensa de imediato quando lhe falam em brincar arriscado (como definiria brincar arriscado?)
- Descreva brincadeiras que na sua opinião envolvam riscos para a criança.
- O que vem à sua cabeça/ o que sente quando a sua criança se envolve num brincar arriscado? Nessas situações como é que reage?
- Na sua opinião que papel idealmente deve assumir o adulto quando a criança se envolve em brincar arriscado?
- Que características tem o seu filho que definem o modo como ele se relaciona/age no brincar arriscado?

Avaliação das imagens

Mostrar as imagens de cada categoria de risco.

- Acha que as brincadeiras retratadas envolvem risco?
- O seu filho envolve-se neste tipo de brincadeiras? (diferentes categorias)
- O que sente relativamente a este tipo de brincadeiras?

- Encoraja ou desencoraja o seu filho a participar nestas brincadeiras?
- O que faz se o seu filho se envolve em brincadeiras como estas?
- Considera que as brincadeiras que envolvem risco como as apresentadas podem ter impacto nas aprendizagens e desenvolvimento do seu filho?

Perguntas Finais

- Acha que as experiências de risco podem ter influência nas aprendizagens e no desenvolvimento da criança? Se tal, que influências pensa que podem ter?
- Que condições têm de existir, na sua opinião, para encorajar e apoiar o brincar arriscado?

Gostaria de fazer algum comentário e/ou acrescentar algo sobre o tema que considere importante?

Chegámos ao final da entrevista. Gostaria muito de agradecer a sua disponibilidade e colaboração.

ANEXO C- IMAGENS UTILIZADAS NA ENTREVISTA

Grandes alturas



Imagem 1- A criança a trepar a uma árvore com ajuda de outra criança com cerca de 3m de altura



Imagem 2- A criança a andar de balanço em pé atingindo uma altura de cerca de 2 m



Imagem 3- A criança pendurada numa árvore a 2m do chão

Grandes velocidades



Imagem 4- A criança a andar de bicicleta em grande velocidade



Imagem 5- A criança a correr a grande velocidade numa descida íngreme



Imagem 6- A criança anda de baloiço com muita velocidade

Jogos de luta e perseguição



Imagem 7- As crianças brincam à luta com paus



Imagem 8- As crianças brincam à apanhada e puxam-se umas às outras



Imagem 9- As crianças brincam à luta, perseguindo-se e atirando-se para cima uma da outra

Ferramentas perigosas



Imagem 10- A criança brinca com um martelo para colocar um prego na tábua de madeira



Imagem 11- A criança brinca com um serrote para cortar uma tábua de madeira



Imagem 12- A criança brinca com uma faca para cortar paus

Possibilidade de desaparecer/perder-se ou deixar de ser visto



Imagem 13- A criança esconde-se dos adultos no meio de arbustos,



Imagem 14- Crianças exploram a floresta sozinhas, afastando-se da supervisão do adulto



Imagem 15- A criança brinca sozinha na floresta sem supervisão num espaço que é novo para ela

Elementos perigosos



Imagem 16- A criança brinca sozinha com o fogo



Imagem 17- A criança brinca sozinha no mar numa zona de rebentamento de ondas



Imagem 18- A criança brinca perto de uma queda de água



MESTRADO

Educação Especial: Multidiciência e Problemas de Cognição

**Brincar Arriscado: a perspetiva dos pais de
crianças com autismo**

Tatiana Raquel Fernandes Sousa

