



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

AS REPERCUSSÕES DA PARTICIPAÇÃO DO ADULTO NO BRINCAR DE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO E ATÍPICO

Sílvia Patrícia Antunes Ferreira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do grau de mestre em Educação Especial, ramo de especialização em problemas de cognição e multideficiência

2019



**POLITÉCNICO
DE LISBOA**



**ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA**

AS REPERCUSSÕES DA PARTICIPAÇÃO DO ADULTO NO BRINCAR DE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO E ATÍPICO

Sílvia Patrícia Antunes Ferreira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para a obtenção do grau de mestre em Educação Especial, ramo de especialização em problemas de cognição e multideficiência

Orientador: Professor Doutor Tiago Almeida

2019

*“Tu deviens responsable pour toujours de ce
que tu as apprivoisé”*

Antoine de Saint-Exupéry, *Le petit prince*, 1943

AGRADECIMENTOS

“Voici mon secret. Il est très simple: on ne voit bien qu’avec le cœur. L’essentiel est invisible pour les yeux.”

Antoine de Saint-Exupéry, *Le petit prince*, 1943

Agradecer justamente àqueles que me acompanharam nesta jornada revela-se mais difícil que escrever a própria da dissertação. Há apoios e forças que não são mensuráveis ainda que verdadeiramente desmedidas, pois há aqueles que num olhar ou num sorriso transmitem a serenidade necessária para que se enfrentem desafios desta envergadura, ainda que desconheçam a grandiosidade do ato que praticaram. Existirão sempre os que, não estando fisicamente presentes, me ensinaram valores e princípios que me acompanham e acompanharão sempre, me muniram de uma força interior onde me apoio e apoiarei sempre e que atualmente nalgum lugar mais distante estarão comigo, sempre – aos meus avós maternos, Helena e Francisco.

Há, sem sombra de dúvida, pessoas que nalguns momentos abdicaram de si, por mim e pelo meu projeto, que me apoiaram de forma impossível de retribuir, a quem não posso deixar de mencionar pela grandeza de espírito que têm/são.

À minha filha Maria Helena, a quem dedico este trabalho, pelo amor incondicional que lhe tenho e pelo amor mais doce e puro que demonstra em cada gesto. Foi quem mais teve de abdicar, abdicou de mim e do meu colo, mas certamente um dia compreenderá que se corre atrás dos sonhos com todas as forças, e que nem o céu é o limite.

À Telma, companheira de viagem desde a primeira aula, amiga para todo o sempre. Haverá sempre muito que não saberemos explicar, que contribuiu e contribui para que nos mantenhamos firmes na nossa caminhada. Não existem palavras suficientes para este agradecimento, mas obrigada “Nha bélha”.

À Vera, porque sem a sua importantíssima colaboração este trabalho seria impossível de concretizar, porque quando me apanhou em queda me colocou novamente no caminho e porque têm sido os desafios que nos têm aproximado e precisamos de descobrir como vivemos os momentos felizes da nossa vida.

Ao orientador, Professor Doutor Tiago Almeida, cujos ensinamentos foram essenciais e imprescindíveis, agradeço a orientação e o apoio. Tenho também de lhe agradecer a paciência, a coragem e a determinação para moldar a matéria prima na crença de que se obterão obras de arte.

Restante família, amigos e colegas, agradeço a vossa sempre positiva palavra de apoio, carinho e paciência. Foi neste conjunto de pessoas verdadeiramente incríveis com quem tenho o privilégio de privar que fui buscar forças e orientação. Vocês acreditaram sempre em mim, muitas vezes mais do que eu.

Grata.

RESUMO

Brincar é uma atividade natural e habitual da infância (Hughes, citado por Stanton-Chapman & Brown, 2015) e ainda que não exista uma definição unânime deste conceito (Rubin, 1980), muitos foram os teóricos que se dedicaram ao seu estudo (Almeida, 2018; Coplan, Rubin & Findlay, 2006; Casby, 2003; Guralnick, Hammond & Connor, 2003; Rubin, 2001; Pellegrini & Smith, 1998; Stanton-Chapman, 2014) dada a sua importância no desenvolvimento da criança (Lear; Piaget; Schaefer; Vygotsky & Winnicott, citados por Brodin, 1999). Para tirar pleno partido das potencialidades do brincar as crianças com desenvolvimento atípico carecem muitas vezes do apoio do adulto (Brodin, 1999; Stanton-Chapman & Hadden, 2011) e quando verificamos que as competências de comunicação são importantes para o brincar social, na medida em que, crianças com boas capacidades de comunicação têm mais sucesso nas interações com pares (Forde, Holloway, Healy, & Brosnan, citados por Stanton-Chapman, Walker & Jamison, 2014), compreendemos, por outro lado, que o desenvolvimento da linguagem parece ocorrer de maneira paralela e integrativa em conjunto com o desenvolvimento do brincar (Fromberg & Bergen, 2006), ficando patente a necessidade de criar medidas efetivas para apoiar estas crianças (Guralnick, 1996). Este trabalho permitiu conhecer o tipo de brincar adotado por crianças com desenvolvimento atípico, em particular perturbação da linguagem, aquando da interação com pares com desenvolvimento típico, na área do faz de conta, na ausência e na presença da educadora. Permitiu verificar que a presença da educadora tem impacto no comportamento de brincar das crianças, na transição de um brincar não social para um brincar social. Encontrou-se significativa correlação das interações que implicam a educadora e das estratégias de reformulação, expansão, modelação e ensino incidental colocadas em prática, no aumento do brincar de grupo. Foi também possível aferir significância entre o perfil ativo/não diretivo da educadora no aumento do brincar social.

Palavras chave: Brincar; Interações entre pares; Desenvolvimento atípico; Perturbação da Linguagem; Papel do adulto.

ABSTRACT

Play is a natural activity of childhood (Hughes, citado por Stanton-Chapman & Brown, 2015) and even if there is no unanimous definition of this concept (Rubin, 1980), many were the theorists who devoted themselves to their study (Almeida, 2018; Coplan, Rubin & Findlay, 2006; Casby, 2003; Guralnick, Hammond & Connor, 2003; Rubin, 2001; Pellegrini & Smith, 1998; Stanton-Chapman, 2014) given its importance in child development (Lear; Piaget; Schaefer; Vygotsky & Winnicott, citados por Brodin, 1999). To take full advantage of the potential of play, children with disabilities often lack adult support (Brodin, 1999; Stanton-Chapman & Hadden, 2011). If on one hand communication skills are important for social play, as children with good communication skills are more successful in peer interactions (Forde, Holloway, Healy, & Brosnan, citados por Stanton-Chapman, Walker & Jamison, 2014), we can understand, on the other hand, that language development seems to occur in a parallel and integrative way with the development of play (Fromberg & Bergen, 2006), becoming pretty clear the need for effective measures to support those children (Guralnick, 1996). This particular study allows the knowledge about the specific kind of play, children with language impairment, adopt when interacting with typical developing peers, in sociodramatic play in the absence and presence of the adult. In the presence of the adult children changed from a nonsocial play to a social behaviour. Significance was found correlating interactions involving the adult and strategies such as recasting, expanding, modeling and incidental teaching, with the social play. It became significant that an active although non directive profile from the adult improved the play in a social manner.

Keywords: Play; Peer interactions; Children with incapacity; Language impairments; Adult's role

ÍNDICE GERAL

1. INTRODUÇÃO.....	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
2.1. Brincar (definição e importância)	3
2.2. O Brincar das crianças com incapacidade.....	9
2.3. O papel do adulto no brincar das crianças.....	15
2.4. Competência Social/Linguagem	17
2.5. O comportamento social das crianças com perturbação da linguagem	19
3. PROBLEMÁTICA.....	21
4. METODOLOGIA	23
4.1. Desenho do estudo	23
4.2. Instrumentos e procedimento	24
4.2.1. Pesquisa documental.....	25
4.2.2. Questionários sociodemográficos	25
4.2.3. Modelo Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA) ...	25
4.2.4. Assessment of peers relations (APR).....	26
4.2.5. Play Observation Scale (POS).....	27
4.2.6. Estratégias, interações e perfil do educador	30
4.3. Participantes no estudo	33
4.3.1. Seleção.....	33
4.3.2. Caracterização.....	34
4.3.2.1. Caracterização dos sujeitos e participantes	34
4.3.2.2. Caracterização das educadoras.....	39
5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	42
6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	64
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resultados obtidos pelo sujeito1 no brincar solitário, com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

Figura 2. Resultados obtidos pelo sujeito1 no brincar paralelo, com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

Figura 3. Resultados obtidos pelo sujeito1 no brincar de grupo, com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

Figura 4. Resultados obtidos pelo sujeito 2 no brincar solitário, com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

Figura 5. Resultados obtidos pelo sujeito 2 no brincar paralelo, com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

Figura 6. Resultados obtidos pelo sujeito 2 no brincar de grupo, com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

Figura 7. Resultados obtidos pelo sujeito 3 no brincar de solitário, com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

Figura 8. Resultados obtidos pelo sujeito 3 no brincar paralelo, com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

Figura 9. Resultados obtidos pelo sujeito 3 no brincar de grupo, com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Exposição detalhada da recolha de imagens em cada condição por grupo. Apresentação do número e total de minutos de filmagens

Tabela 2. Caracterização dos participantes relativamente ao grupo do estudo, idade, género e tipo de instituição que frequentam

Tabela 3. Caracterização dos sujeitos do estudo através dos resultados da aplicação do questionário C-TRF 11/2–5 (valor t)

Tabela 4. Caracterização do grupo 3 através dos resultados da aplicação do questionário C-BCL 11/2–5 e C-BCL 11/2–5 orientada para a DSM - 5 (valor t)

Tabela 5. *Resultados da secção I da APR com recurso a escala de Likert de 4 pontos*

Tabela 6. Dados de caracterização das educadoras: idade, género, habilitações, tempo de serviço, tipo de sala e modelo pedagógico

Tabela 7. Dados de caracterização das educadoras: escola de formação, ano de conclusão da graduação, tempo de serviço, tempo na instituição onde se realizou o estudo e meio sociocultural da mesma

Tabela 8. *Tempo (em minutos) de brincadeira diária dedicada pelas educadoras: em sala, no espaço exterior, com as crianças em ações escolhidas por estas*

Tabela 9. Média, mediana e desvio-padrão dos totais de brincar solitário, paralelo e de grupo, das crianças com perturbação da linguagem, na presença e na ausência da educadora

Tabela 10. Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição do sujeito 1

Tabela 11. Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes do sujeito 1

Tabela 12. Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição do sujeito 2

Tabela 13. Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes do sujeito 2

Tabela 14. Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição do sujeito 3

Tabela 15. Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes do sujeito 3

Tabela 16. Estratégias das educadoras e tipo de brincar das crianças com incapacidade

Tabela 17. Totais do tipo de brincar solitário, paralelo e de grupo apresentado pelas crianças com desenvolvimento atípico e as estratégias das educadoras - correlação de Spearman

Tabela 18. Totais do tipo de brincar solitário, paralelo e de grupo apresentado pelas crianças com desenvolvimento atípico e o total de interações entre os sujeitos, participantes e educadora

Tabela 19. Brincar solitário, paralelo e de grupo apresentado pelas crianças com desenvolvimento atípico e o total de interações entre os sujeitos, participantes e educadora - correlação de Spearman

Tabela 20. Brincar solitário, paralelo e de grupo apresentado pelas crianças com desenvolvimento atípico e o total de interações e total de estratégias entre os sujeitos, participantes e educadora - correlação de Spearman

Tabela 21. Dados relativos ao tipo de brincar dos sujeitos na presença da educadora e ao perfil da educadora

Tabela 22. Brincar solitário, paralelo e de grupo apresentado pelas crianças com desenvolvimento atípico e o tipo de perfil da educadora - correlação de Spearman

LISTA DE ABREVIATURAS

APR	Assessment of Peer Relations
CBCL	Child Behavior Checklist for Ages 1½-5
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
C-TRF	Caregiver-Teacher Report Form for Ages 1½-5
ELI	Equipa Local de Intervenção Precoce
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
POS	Play Observational Scale
TALC	Teste de Avaliação da Linguagem na Criança
TAV	Teste de Articulação Verbal
WHO	World Health Organization

1. INTRODUÇÃO

Brincar, uma atividade (estéreo)típica da infância, onde cabem inúmeras atividades e comportamentos, tem tanto de vasta como de limitadora. Se por um lado abrange critérios como a flexibilidade, o prazer, a motivação intrínseca e o afastamento do sentido literal das ações ou objetos (Krasnor e Pepler, citados por Smith, Takhvar, Gore & Vollstedt, 1985), por outro é implicada de significância e propósito num sentido relativo ao que a criança pode e não pode fazer (Almeida, 2018).

Enquanto brincam, as crianças em idade pré-escolar, exploram importantes competências comunicativas, determinantes para o brincar social e com provas dadas no sucesso das interações, bem como na generalização da utilização da linguagem em inúmeras situações (Stanton-Chapman, Walker & Jamison, 2014). Enquanto que as crianças com desenvolvimento típico adquirem as competências comunicativas sem dificuldade nas interações diárias que mantém com pares e adultos, no caso das crianças com desenvolvimento atípico os déficits que apresentam podem inibir o desenvolvimento de competências neste domínio, com conseqüente comprometimento ao nível das interações sociais (Stanton-Chapman & Snell, 2011).

Pensar uma intervenção neste âmbito pode ser uma solução para evitar conseqüências mais sérias, a nível sócio emocional, no futuro, para além de apoiar a qualidade de vida da criança no momento presente, com uma melhor competência comunicativa. Desenhar uma efetiva intervenção com resultados positivos para as crianças é uma tarefa desafiante e que exige uma aprofundada pesquisa, bem como a formação dos educadores/as para o estímulo das competências sociais das crianças (Stanton-Chapman, Walker & Jamison, 2014).

O trabalho de Guralnick é representativo nesta matéria e defende três objetivos interpessoais abrangentes que se mostraram relevantes quer ao diagnóstico quer à intervenção no âmbito da competência social: i) entrada em grupos de pares, ii) resolução de conflitos e, iii) manutenção do brincar. Através da utilização de estratégias sociais adequadas e eficazes é possível determinar o nível da competência social da criança (Guralnick, 2010).

A forma como os educadores/as influenciam o brincar das crianças e a relação social entre pares, está intimamente relacionada com o ambiente socio emocional da sala, perfil específico adotado, bem como pelas estratégias colocadas em prática (Stanton-Chapman, 2014).

É com base nesta necessidade de compreender efetivamente em que medida o adulto é determinante para a interação que as crianças mantêm entre si, sobretudo

quando se fala de crianças com perturbação da linguagem, que surge o estudo que vos apresentamos. Após a escolha de três grupos de três crianças, num rácio 2:1 (uma criança com desenvolvimento atípico e dois pares com desenvolvimento típico) e a respetiva educadora de infância, procedemos a uma investigação de sujeito único com a pretensão de suportar pesquisas já concretizadas no mesmo âmbito que conduzam ao planeamento de intervenções significativas para apoiar as crianças com desenvolvimento atípico na interação com os seus pares com desenvolvimento típico e a consolidação de competências sociais importantes.

O presente trabalho encontra-se organizado em seis capítulos. No primeiro, onde nos encontramos, apresentamos o trabalho concretizado em linhas orientadoras gerais. No segundo capítulo expomos o enquadramento teórico subjacente à construção do estudo, seguido no terceiro capítulo da construção da problemática que dele derivou. No quarto capítulo expomos a metodologia essencial para dar resposta às questões a que nos propomos dar resposta no quinto capítulo. Por fim, no capítulo sexto, faremos uma reflexão acerca dos resultados obtidos em confronto com o enquadramento teórico que serviu de guia à construção deste trabalho.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Brincar (definição e importância)

A revisão da literatura sobre o brincar deixa patente a inexistência de uma definição unânime deste conceito (Martin & Caro; Rubin, Fein & Vandenberg, citados por Pellegrini & Smith, 1998, Kishimoto, 1995, Smith, Takhvar & Gore 1985, Rubin 1980), mas revela concordância face à pouca importância comumente atribuída a esta atividade infantil nos contextos educativos, por se ver pouco referenciada nos currículos escolares (Wajskop, 2012; Whitebread, 2012; Ginsburg, 2007). A relevância dada desde cedo à necessidade de estudar banaliza cada vez mais o brincar, por o primeiro se tratar de um comportamento ligado ao dever e o segundo ao prazer e diversão (Tonucci, 2005).

Tendo em conta a realidade física dos contextos educativos pré-escolares, e pela forma como as salas de atividades estão organizadas, é possível deduzir que, efetivamente, brincar é uma atividade à qual é dado espaço e para a qual são disponibilizados materiais específicos (King, 1979), carece sim de se ver afirmado o tempo para esta atividade, contemplado nos currículos escolares dos vários níveis de ensino.

Alguns autores afirmam, que brincar é a atividade que caracteriza a infância, nas palavras de King (1979), como forma espontânea de expressar a sua curiosidade e entusiasmo pela vida, nas palavras de Wajskop (2012), “um comportamento inato e transmitido geneticamente de geração em geração” (p.12).

Piaget e Vygotsky consideravam o brincar como estratégia para as crianças adquirirem competências que lhes permitiriam ter sucesso na idade adulta (Pellegrini & Smith, 1998). Na perspetiva de Piaget, brincar é algo espontâneo que ocorre pelo prazer que dá, através da “conduta lúdica, a criança apenas demonstra o nível de seus estádios cognitivos” (Kishimoto, 1995, p. 57).

Vygotsky, entendeu o brincar como a forma primordial de desenvolvimento da criança, tendo em conta que esta se desenvolve intelectualmente de uma idade para outra e considerando para tal as suas necessidades, propensões, estímulos e motivações – as mudanças mais significativas em faixas etárias cronologicamente mensuráveis são determinadas por mudanças ao nível das necessidades, propensões, etc. O brincar surge, no seu entender, da necessidade premente que a criança tem, de colmatar motivações, vontades e necessidades impossíveis de realizar de forma imediata (Vygotsky, 1967). O mesmo autor incluiu o brincar no leque dos comportamentos humanos resultantes das interações sociais (Kishimoto, 1995).

Ao recuperar o trabalho de Rousseau, Almeida (2018) salienta o brincar como “uma ação natural na infância que permite que a natureza opere, ou seja, é uma ação que está ao serviço do desenvolvimento infantil e da sua instrução . . .” (p. 7), o que, contrasta com a perspetiva de Huizinga (1928/1980), que deixa claro o carácter voluntário inerente a esta atividade.

Um estudo realizado nos Estados Unidos da América, em 4 salas de jardim de infância auscultou a perspetiva das crianças relativamente às suas próprias ações, por forma a compreender o que consideravam ser o brincar. Tendo verificado que, a mesma atividade em situações distintas poderia ser dicotomicamente enunciada como brincadeira ou trabalho e que atividades aparentemente semelhantes (no que respeita a materiais, competências utilizadas, envolvimento da criança, prazer obtido e outras características intrínsecas) eram distintamente rotuladas, o estudo concluiu verificar-se a distinção entre brincar e trabalhar no contexto social em que a atividade ocorre e no facto de ser uma atividade voluntária e livre (no que à gestão concerne) quando se trata do brincar. Os educadores consultados no âmbito do mesmo estudo descrevem o brincar como atividade essencial, útil, séria e intensa, que contrasta com as brincadeiras frívolas e alegres dos adultos (King,1979).

Almeida (2018) problematiza a dicotomia brincar/jogar, muitas vezes utilizada como significando o mesmo, com base nas etimologias de ambos os conceitos. A palavra brincar da língua portuguesa, inexistente em traduções para outras línguas europeias atuais, remete para o alemão antigo, significando “entreter-se” (Machado citado por Almeida, 2018). As traduções da palavra portuguesa jogar, tal como em várias outras línguas europeias remetem para a tradução “aquele que exerce uma ação” e para “tudo o que se faz para recreio do espírito” (Morais Silva citado por Almeida, 2018).

Questiona Almeida (2018) se o brincar contém o jogar, se o jogar contém o brincar ou se ambos são indissociáveis. Guimarães (2017) esclarece, “enquanto brincam, as crianças podem desenvolver algum tipo de jogo. Ou seja, o jogo é uma dimensão do brincar” (p. 5).

Citando o trabalho de Huizinga, Almeida (2018) chama a debate a “diferenciação entre o brincar da criança e o jogo do adulto” (p.5), esclarecendo que o carácter instintivo do brincar infantil deixa de o ser ao longo do tempo e passa a um jogo “controlado, acessório e supérfluo no adulto. . . . o que une os dois é, em certo sentido, o carácter divertido e lúdico associado a estas práticas” (p.5).

Compreender o que é jogo carece, segundo Kishimoto (1995), da compreensão do significado que lhe é atribuído em diferentes culturas, pois o que é jogo num determinado contexto cultural pode ser entendido como brincadeira noutra, pode

revelar-se uma preparação para uma atividade essencial à subsistência numa determinada cultura ou preparação profissional numa outra.

O essencial não é obedecer à lógica de uma designação científica dos fenômenos [sic] mas respeitar o uso cotidiano e social da linguagem, pressupondo interpretações e projeções sociais.

Assumir que cada contexto cria sua concepção [sic] de jogo não pode ser visto de modo simplista, como mera ação de nomear. Empregar um termo não é um ato solitário mas subentende todo um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. . . Toda denominação pressupõe um quadro sócio-cultural [sic] transmitido pela linguagem e aplicado ao real (Kishimoto, 1995, p. 48).

A assunção de que o brincar deixou de ser entendido como uma mera atividade infantil para passar a ser a essência de um ser humano que independentemente da sua cultura, durante um período temporal exerce esta ação como forma de relação consigo mesmo e com os outros, é claro nas palavras de Almeida (2018).

Considera-se amplamente aceite que brincar não aparenta ter objetivo imediato, levando a supor que o foco desta atividade se encontra no que acontece durante o seu desenvolvimento e não nos resultados que, eventualmente, daí possam advir (Rubin et al., citado por Pellegrini & Smith, 1998).

O termo “play-impulse” descreve os comportamentos da criança que explora e se mantém ocupada, satisfazendo desta forma as suas necessidades e retirando daí prazer, enquanto “treina” competências que mais tarde lhe serão úteis (Groos, 1901). Também Garvey (citada por Jobling, 1988) caracteriza o brincar como uma atividade prazerosa e agradável, acrescentando que esta é também uma atividade intrinsecamente motivada; espontânea e voluntária; e que implica envolvimento ativo.

Rubin, Fein e Vanderberg (citados por Coplan, Rubin & Findlay, 2006), acrescentam ainda que, brincar é uma atividade com uma componente simbólica que se desprende das significações reais e não obedece obrigatoriamente a regras previamente definidas. O conjunto destas características corresponde ao que numa tentativa de delimitar o conceito de brincar, Krasnor e Pepler (citados por Smith, Takhvar, Gore & Vollstedt, 1985), definem como critérios do comportamento de brincar: flexibilidade; prazer; motivação intrínseca e afastamento do sentido literal das ações ou objetos. Na perspetiva dos autores, quantos mais destes critérios se aplicarem à atividade colocada em prática pela criança, maior a probabilidade de se tratar de um comportamento de brincadeira.

Coplan, Rubin e Findlay (2006) distinguem brincar social de brincar não social. O primeiro envolve a interação com pares (quando a criança está motivada para tal e

detêm as competências necessárias para o fazer), em atividades funcionais, construtivas, de jogo dramático ou jogos com regras. Pressupõe ainda a existência de conversas entre as crianças, facilitadoras da interação e da negociação de papéis e regras. Por outro lado, o segundo, chamado brincar não social, diz respeito aos momentos de atividade solitária que decorrem na presença de potenciais parceiros de brincadeira.

Parten (1932) contribuiu para a classificação do brincar social e não social através da sua categorização. Para classificar o brincar não social são consideradas três categorias: i) *comportamento desocupado* – completa ausência de foco ou intenção; ii) *comportamento observador* – observar as atividades que estão a ter lugar sem tentar integrá-las; iii) *brincar solitário* – brincar afastado das outras crianças sem lhes prestar atenção. No que ao brincar social respeita, o autor definiu três categorias:

- brincar paralelo – as crianças brincam perto umas das outras, no mesmo tipo de atividade sem interagir entre si;
- o brincar associativo – no qual as crianças interagem embora não se verifique nenhum tipo de colaboração, ainda que possam estar a partilhar o mesmo material; e,
- o brincar cooperativo – que consiste numa atividade organizada que decorre em colaboração com um objetivo comum.

Nos estudos posteriores à década de 70, estes dois últimos tipos de brincar passam a ser classificados apenas como um, denominado de brincar social (Copland, Rubin e Findlay, 2006).

Whitebread (2012) por sua vez apresenta como “tipos de brincar” cinco amplas definições de atividades infantis agrupadas segundo o tipo de desenvolvimento que promovem nas crianças: i) Brincar físico, promotor do desenvolvimento das competências motoras; ii) Brincar com objetos, promotor do desenvolvimento sensório motor essencial ao conhecimento do mundo; iii) Brincar simbólico, promotor do desenvolvimento da comunicação, interação social, emoções, autorregulação e criatividade; iv) Brincar sócio dramático, promotor da socialização e v) Jogos de regras, promotor da aquisição de competências sociais.

Dentro do âmbito do brincar simbólico (uso de símbolos ou objetos em substituição dos reais), consideramos aquilo a que habitualmente chamamos jogo dramático, sendo mais complexo que o brincar simbólico em si, implica a representação de um determinado papel numa atividade de faz de conta (Hauser-Cram, Nugent, Thies e Travers, 2013).

A revisão do estado da arte trouxe à luz a dificuldade em definir o brincar infantil, pela complexidade de fenómenos que abarca na sua génese, contudo, pode ser útil

observar os comportamentos das crianças de forma diferente, tentando identificar aqueles que não se enquadram nos comportamentos típicos de brincadeira (Pellegrini & Smith, 1998; Jobling, 1988) e utilizando nessa leitura a categorização de Parten (1932). Esta categorização descreve comportamentos observáveis das crianças em contexto natural, indo ao encontro do sugerido por vários autores relativamente ao carácter inato, voluntário e cultural do brincar (King, 1979; Huizinga, 1928/1980; Wajskop, 2012), ou seja, a criança encontra no brincar um tempo e espaço de relação consigo própria e com os outros (Almeida, 2018).

A importância desta atividade para a infância é proclamada pela declaração dos direitos da criança, na resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas nº 1386 (XIV) de 20 de Novembro de 1959 no princípio 1º ao enunciar que “serão reconhecidos a todas as crianças sem discriminação alguma” e no princípio 7º ao esclarecer que “a criança deve ter plena oportunidade para brincar e para se dedicar a atividades recreativas, que devem ser orientados para os mesmos objetivos da educação”, sendo que em referência ao direito à educação estabelece:

A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade.

Neste sentido Hughes (citado por Stanton-Chapman & Brown, 2015) refere “[p]lay is the most natural of childhood activities and one of the most frequently observed”, pelo que, fará sentido reconhecer que no seu meio natural, o lúdico, a criança detenha as condições ideais para o seu desenvolvimento e para a aprendizagem (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2018).

Nesta perspetiva, reconhecer à criança o direito a brincar é reconhecer-lhe o direito de ser criança, naquilo que a convenção sobre os direitos da criança, ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990, no artigo 3 estabelece: “todas as decisões que digam respeito à criança devem ter plenamente em conta o seu interesse superior (p.6)”.

Brincar é uma atividade muitas vezes entendida como desprovida de importância, algo trivial e sem objetivo sério, algo que as crianças fazem por imaturidade e que deixam de fazer quando se tornam adultos; contudo, brincar no seu todo é um dos maiores feitos da espécie humana, equiparável à cultura, à tecnologia e à linguagem (Whitebread, 2012).

Para Neto (2015), brincar não é uma perda de tempo, “até aos 10/12 anos de idade, é absolutamente essencial brincar para desenvolver a capacidade adaptativa,

quer do ponto de vista biológico quer do ponto de vista social”. As vantagens do brincar para o processo de desenvolvimento humano incluem: i) promoção do desenvolvimento cognitivo; ii) aquisição de competências ao nível da complexidade das operações mentais; iii) desenvolvimento da linguagem; iv) identidade cultural; v) desenvolvimento motor; vi) promoção da socialização (Neto & Lopes, 2018, p.29). Um estudo realizado por uma empresa de brinquedos, envolvendo 6 países europeus, verificou que em Portugal os pais consideram o brincar como o fator mais importante para o desenvolvimento dos seus filhos (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2018).

“Numa perspetiva evolucionista, brincar significa procurar capacidade de adaptação, sobrevivência, imaginação e fantasia dos limites do corpo em situações de confronto com o espaço físico e nas relações sociais” (Neto & Lopes, 2018, p.23). Acontece que, na sociedade atual as crianças necessitam frequentar instituições educativas por alargados períodos de tempo, devido às responsabilidades laborais dos encarregados de educação (Sarmiento, Ferreira & Madeira, 2018), ficando assim à responsabilidade dessas mesmas instituições, para além da componente educativa formal, a promoção de atividades educativas e lúdicas, em espaços que são cada vez mais feitos a pensar na segurança das crianças e não nos desafios que as crianças em si necessitam.

Uma grande parte das brincadeiras implica desafiar os outros em ações de fuga, perseguição e de luta. As crianças imaginam heróis e representam personagens de faz-de-conta em que se confrontam através da representação e, em muitas delas, em situações de guerra. Outros jogos e brincadeiras de faz-de-conta são representações da realidade social e ajudam a criança a cultivar a aprendizagem da cultura dos adultos, através do jogo de imitação” (Neto & Lopes, 2018, p.23).

Durante um dia de aulas habitual as crianças têm diversas oportunidades para manter interações sociais, daí que, Stanton-Chapman (2014) saliente o papel do contexto escolar na promoção de oportunidades para a criança brincar e interagir com os seus pares e, refira ainda como vantagens dessa interação: i) possibilidade de participar em brincadeiras; ii) concretizar aprendizagens ao nível da partilha e resolução de problemas; iii) criação e implementação de ideias para brincadeiras e assumir papéis nessas mesmas brincadeiras. A este propósito a autora (2014) refere que “[r]esearch suggests that peer interactions can lead to positive peer relationships, friendship building, appropriate problem-solving during play, and peer acceptance (p.1)”.

Coplan, Rubin e Findlay (2006) definem que as atividades que ocorrem quando dois ou mais parceiros interagem uns com os outros são consideradas brincar social e, este brincar social, é o contexto mais favorável ao desenvolvimento social, sociocognitivo e emocional. Acrescentam os mesmos autores que o brincar social ocorre

quando a criança: i) está motivada para se envolver em brincadeiras com pares; ii) é capaz de regular a sua excitação; iii) detém competências para iniciar interações com outras crianças.

“Play gives children opportunity to be creative, develop their verbal skills, and learn how to get along with their peers. Skills that children learn during play include sharing, negotiating, resolving conflicts, and making decisions” (Stanton-Chapman & Hadden, 2011, p.17)

Se tivermos em conta que o brincar abarca um leque alargado de comportamentos, como nos demonstram Jobling (1988), Pellegrini e Smith (1998) e considerarmos que crianças que apresentam altos índices de brincar não social, em contextos entendidos como facilitadores de interações com pares, podem estar em risco atual e futuro (Rubin, Bukowski & Parker; Rubin & Mills, citados por Guralnick, Hammond & Connor, 2003), verificamos a pertinência de estudar este comportamento característico da infância para obter informação pertinente, quer ao nível da avaliação com intuito de diagnosticar as necessidades da criança, quer no desenho de uma intervenção para lhe fazer face (Casby, 2003).

2.2. O Brincar das crianças com incapacidade

Em 1975, a Public Law 94-142, atestou a educação pública gratuita para as crianças “deficientes” (termo utilizado à data) entre os 3 e os 18 anos e em 1978 o Warnock Report dá o ponto de partida para a utilização do termo Necessidades Educativas Especiais (NEE) que hoje conhecemos:

“We were appointed to review educational provision for children and young people handicapped by disabilities of body or mind. . . we consider the meaning of handicap in an educational context and its usefulness as a concept. We urge the merits of a more positive approach, based on the concept of special educational need” (Warnock Report, capítulo 3.1).

Este documento salienta a importância da componente académica do indivíduo, mas também da preparação para a vida adulta e reforça que “any child whose disabilities or difficulties prevent him from learning these things may be regarded as educationally handicapped, and it is with all educational handicaps that we are concerned in this report” (Warnock Report, capítulo 3.2).

É ainda feita ressalva à complexidade do uso de termos como “deficiência” ou “incapacidade” neste relatório. “[There is not] a simple relationship between handicap in educational terms and the severity of a disability in medical or a disadvantage in social terms” (Warnock Report, capítulo 3.3). O mesmo documento alerta para as implicações que uma necessidade de carácter temporário pode ter no percurso educativo do aluno,

com igual medida de relevância relativamente às necessidades educativas de carácter permanente.

Em 1980 a World Health Organization (WHO) criou um quadro conceptual para a incapacidade que considerava três dimensões: deficiência, incapacidade e desvantagem, termos que mais tarde foram substituídos devido a várias críticas, por: incapacidade, atividade e participação. Com base nestes documentos surge a Classificação Internacional de Funcionalidade com referência aos domínios das funções e estruturas do corpo e da atividade e participação (Hoogsteen & Woodgate, 2010). A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde (OMS) descreve a funcionalidade e incapacidade no âmbito da saúde, identificando as competências que a pessoa detém para fazer a sua vida diária (considerando as funções e estruturas do corpo, bem como as limitações à atividade e participação social) (Farias & Buchalla, 2005).

O atual conceito de NEE abrange tanto as necessidades de carácter permanente quanto as de carácter temporário, que não sendo estanques “mudam no decurso da escolaridade” (capítulo 5º). As necessidades de um aluno são especificidades individuais que não podem ser generalizadas numa categoria e que variam de nível consoante a perspectiva do professor relativamente ao currículo (Sanches, Costa, Mota & Santos, 2012). “A incapacidade pode ser definida como uma limitação de uma função física, intelectual ou sensorial, de tipo prolongado . . . (Booth & Ainscow, 2002, p.12)”

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho, o conceito de NEE esbate-se numa perspectiva de escola inclusiva acessível a todos os alunos, tendo em vista respostas que possibilitem a todos “a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social” (p.2918). A concretização deste ideal pressupõe “um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade” (p.2918).

Segundo Hoogsteen e Woodgate (2010), participação é o envolvimento da criança com incapacidade, numa atividade ou interação em plena inclusão, isto é, “detendo escolha ou controlo na ação em que toma parte e que pode ser uma atividade colaborativa com um objetivo comum ou uma forma de melhorar a sua qualidade de vida (p. 335)”. Neste sentido, o brincar assume-se uma atividade de excelência para este propósito.

O brincar pode, eventualmente, ser a forma ideal/única, de apreciar a *performance* global de uma criança, daí que Casby (2003) valorize o seu papel na avaliação/diagnóstico de atrasos ao nível do desenvolvimento. “Much can be revealed about the developmental status of an infant, toddler, or young child through the observation, assessment, and evaluation of his or her play” (p.175). Seria assim, de

esperar, que os instrumentos de avaliação psicopedagógica mais utilizados no diagnóstico de atrasos ou alterações no desenvolvimento incluíssem situações de brincadeira, mas tal não acontece, ou quando se verifica, implica situações dirigidas e distantes do contexto real (Bagnato & Neisworth, citados por Cubas & Levratto, 2019).

Existem instrumentos de avaliação que têm por base o brincar e que avaliam diversos âmbitos do desenvolvimento infantil (cognitivo; social; emocional; motor e linguagem). Cubas e Levratto, (2019) levaram a cabo um estudo comparativo de vários instrumentos de avaliação baseados no brincar, procurando encontrar semelhanças e diferenças, bem como vantagens e inconvenientes para a realização de uma avaliação completa do desenvolvimento da criança e concluíram que o âmbito mais avaliado é o desenvolvimento cognitivo e social.

Brodin (2005) por seu lado dá ênfase às potencialidades do brincar na avaliação, mas também na intervenção em crianças com incapacidade. O foco deixa de ser a função lúdica da brincadeira, passando a centrar-se no âmbito da intervenção (Björck-Åkesson & Brodin citados por Brodin, 2005), sobretudo quando se trata de crianças com multideficiência (Brodin, 2005). Situações lúdicas preparadas de forma intencional pelo adulto para potenciar aprendizagens não se distanciam do conceito de brincar quando respeitam o princípio da motivação interna da criança - o carácter voluntário inerente ao brincar (Kishimoto, 1995), especificamente quando estamos a falar de crianças com incapacidade.

Para que possam tirar pleno partido das potencialidades do brincar, algumas crianças precisam do apoio do adulto, segundo Stanton-Chapman e Hadden (2011), serão sobretudo as crianças com desenvolvimento atípico as que mais beneficiam da intervenção naturalista do adulto no contexto quotidiano, no sentido de promover as interações entre pares. As crianças normalmente brincam sem interferência dos adultos, porém, as crianças com incapacidades graves dependem dos pais ou cuidadores para o fazer (Brodin, 2005). Ao auscultar os pais destas crianças, a autora, verificou a importância atribuída ao brincar no desenvolvimento dos seus filhos. Na opinião destas famílias o valor do brincar prende-se com a estimulação e importância para o desenvolvimento e apoio à comunicação.

There are as a matter a fact more similarities than differences between play in children with and without disabilities, but the gap seems to increase the more disabled the child is . . . It is reasonable to believe that play is significant for all children, but to accept that children are different and have different prerequisites to play (Brodin, 2005, p.644).

As especificidades inerentes a cada caso são determinantes para levar a cabo uma intervenção quando falamos de crianças com desenvolvimento atípico, acontece

que ao oferecer à criança um material estimulante e participar com ela na brincadeira corre-se o risco de passar de uma brincadeira a uma atividade cujo objetivo é o treino de competências (Brodin, 1999), quando o propósito seria, na medida do possível, manter as dimensões associadas ao brincar.

A intervenção com crianças com desenvolvimento atípico pode beneficiar da introdução de materiais específicos, como demonstra o estudo de Lieber e Beckman (1991), no qual investigaram o papel dos objetos nas interações de crianças com desenvolvimento atípico, tendo concluído que, os objetos (brinquedos) estiveram presentes na grande maioria das interações entre as crianças que participaram no estudo. Outro dado interessante tem que ver com o facto de o estudo também ter revelado que as crianças com desenvolvimento atípico se envolvem em brincadeiras cognitivas mais avançadas (um nível mais complexo de brincar simbólico) quando brincam sozinhas do que quando brincam em parceria com outras crianças. Para além disso, foi também evidenciado que durante a maior parte do tempo a criança brincou sozinha, ainda que estando na companhia de um par.

É neste âmbito que Jobling (1988), alerta para o facto de o brincar das crianças com incapacidade se ter transformado numa forma privilegiada de intervenção, sugerindo a existência de uma nova dicotomia brincar/trabalhar, em que as características inerentes a esta atividade (como as expostas por Garvey anteriormente citadas) se esbatem significativamente. Copeland (citado por Jobling, 1988) refere a ambiguidade que o tempo de brincadeira tem no currículo como instrumento de avaliação da criança e na execução do programa. Christie e Schaefer (citados por Jobling, 1988) alertam para a modificação na atitude dos professores face ao brincar, que de uma postura não intrusiva passam a um “constante redireccionamento e intervenção” (p. 120). Sheridan (citado por Jobling, 1988) vai mais longe e afirma que “o suposto brincar de crianças com incapacidade que observou se assemelha perigosamente a um trabalho penoso” (p. 120).

Muitas crianças com desenvolvimento atípico apresentam dificuldade em socializar, pouco sucesso em estabelecer relações com pares (Guralnick, 2001) e dificuldades de contextualização aquando da assunção de papéis no jogo dramático (Vedeler, 2004). Estas crianças demonstraram maiores dificuldades em integrar brincadeiras de grupo a decorrer, exibindo estratégias para integrar essas brincadeiras mais disruptivas que as estratégias utilizadas pelas crianças com desenvolvimento típico (Lieber, 1993). “Children with disabilities and delays often lack the skills they need to enter into and maintain play with others” (Kamps & Tankersley; Stanton-Chapman, Denning & Jamison, citados por Stanton-Chapman & Hadden, 2011). O isolamento social no período pré-escolar, como consequência dos problemas de comportamento,

coloca a criança em risco de emergência de problemas de saúde mental (Parker & Asher; Rubin, citados por Guralnick, 2006).

Lieber (1993) reforça ainda, com a apresentação de diversos estudos, que estabelecem uma comparação entre a interação social das crianças com e sem incapacidade (Faught, Balleweg, Crow & Van Den Pol, 1983; Guralnick & Groom, 1987; Kohl & Beckman, 1984; Quay & Jarrett, 1986; Siegel, Cunningham & Van Der Spuy, 1985; Strain 1983, 1984), que as crianças com incapacidade têm taxas mais baixas de interação social e envolvem-se em menos brincadeiras de grupo do que as crianças com desenvolvimento típico. Doctoroff (1996), constata ainda que “cognitive and social play difficulties of children with disabilities may prevent or decrease their participation in social pretend play” (p.28).

Crianças com perturbações do desenvolvimento são menos competentes no estabelecimento de relações sociais com os pares, apresentando dificuldades em integrar e manter uma brincadeira e o recurso a comportamentos negativos (Guralnick & Hammond citados por Vedeler, 2004), tornando-se mais vulneráveis ao isolamento social (Guralnick, citado por Guralnick, 2002). Estudos comparativos de grupos de crianças com desenvolvimento típico e atípico, com semelhante idade cronológica e nível de desenvolvimento, indicam que as crianças com desenvolvimento atípico têm maiores dificuldades em criar amizades (Guralnick & Groom; Buysse; Guralnick et al. citados por Guralnick, 2002), dificuldades na relação com os pares (Guralnick, citado por Guralnick, 2002), baixa aceitação e integração social (Guralnick & Groom; Guralnick et al., citados por Guralnick, 2002). Embora os estudos sugiram de forma relativamente consistente estes padrões, existem, contudo, algumas variações individuais relativamente ao envolvimento com os pares, relacionadas com as especificidades de cada criança, nomeadamente, no âmbito dos problemas comportamentais (Guralnick et al, citado por Guralnick, 2002), linguagem recetiva e temperamento (Guralnick & Groom, citados por Guralnick, 2002).

Carece de esclarecer que a socialização não é o único aspeto relevante a considerar quando falamos do brincar das crianças com desenvolvimento atípico, aliás, estas crianças têm as mesmas necessidades, desejos e interesses que os seus pares com desenvolvimento típico quando vivem a inclusão (Brodin, 2005).

Num dos seus estudos, datado de 1991, constatou que crianças autistas com grandes dificuldades a nível intelectual, demonstram preferência por brincar com objetos duros, enquanto que as crianças com desenvolvimento típico preferem objetos macios. Este aspeto pode ser entendido pela informação inequívoca que os mesmos transmitem, devido à constância da sua forma e do feedback auditivo que produzem quando a criança os bate de encontro a uma superfície dura (Brodin, 2005).

Preisler e Palmer (citados por Brodin, 2005) estudaram crianças cegas e crianças com deficiência auditiva, tendo concluído que as crianças invisuais tendem a brincar de forma solitária e majoritariamente em brincadeiras de manipulação, enquanto que as crianças com deficiência auditiva demonstram comportamentos de brincadeira que não se enquadram com o esperado para a sua faixa etária ainda que tal não seja consequência das dificuldades ao nível da comunicação, mas esteja sim relacionado com os comportamentos dos cuidadores, pares e materiais, uma vez que as crianças compensam a deficiência auditiva com estímulos visuais. Também Paulsson, citado pela mesma autora considera que nem sempre é a incapacidade do indivíduo o maior obstáculo, mas sim as consequências sociais e emocionais que dela derivam, como no caso de crianças com dificuldades motoras severas que se tornam passivas e com baixa autoconfiança por se encontrarem numa situação em que gostariam de se envolver em brincadeiras criativas e ativas mas não são capazes de o fazer.

Também Murphy et al. (citados por Brodin, 2005), através de um estudo sobre o brincar com 20 crianças com incapacidade intelectual, verificou que, crianças com dificuldades intelectuais moderadas e leves mostraram um desempenho correspondente às suas idades mentais, enquanto que crianças com dificuldades intelectuais profundas mostraram um desempenho abaixo do seu potencial de desenvolvimento.

Doctoroff (1996) reforça que as crianças com incapacidade demonstram atrasos que não podem ser atribuídos apenas aos seus níveis de desenvolvimento cognitivo, estando relacionados com a etiologia específica da incapacidade da criança. Estas crianças podem exibir dificuldades em aspetos específicos do brincar, como a qualidade e sofisticação.

A coexistência de problemas intelectuais, por si só, dificulta a qualidade de vida e o bem-estar psicológico dos que possuem estas incapacidades, para além de condicionar o seu acesso a algumas atividades e restringir a relação social (Guralnick, 2006). Moss (citado por Guralnick, 2006) acrescenta que existem falhas no diagnóstico e tratamento adequado de incapacidades comportamentais e psiquiátricas, sendo que Guralnick (2006) refere a emergência de problemas comportamentais passíveis de serem detetados em idade pré-escolar.

Fica clara, nesta secção, a pertinência de uma correta avaliação relativamente ao grau de incapacidade das crianças com desenvolvimento atípico, por forma a apoiar a correta elaboração de uma intervenção significativa, bem como o papel desempenhado pelo brincar nos dois âmbitos.

Um currículo elaborado com base no brincar oferece uma variedade de atividades que apoiam o desenvolvimento de competências através de brincadeiras

interessantes e motivantes para as crianças e implica uma estruturação do ambiente educativo que encoraje as crianças a envolver-se em atividades voluntárias, não dirigidas e apoiadas pelo adulto (Hanline & Fox, 1993).

2.3. O papel do adulto no brincar das crianças

As experiências vividas no pré-escolar são importantes para o posterior sucesso académico, cabendo ao educador promover um ambiente e experiências que apoiem o desenvolvimento cognitivo, social, motor, da linguagem e literacia (Snell, Forston, Stanton-Chapman & Walker, 2013).

Howes; Rubin, Coplan, Nelson, Cheah e Lagacé-Séguin (citados por Guralnick, 2005), referem o período pré-escolar como um período de desenvolvimento das relações sociais e amizades, em crianças com desenvolvimento típico. “Furthermore, the play-based format of most early childhood programs provides ample opportunities for children to engage in peer-to-peer interactions” (Stanton-Chapman, Denning & Jamison, 2008).

O estudo deste tema ao longo do tempo e em várias culturas salientou como características comuns do brincar infantil nas sociedades humanas: o apoio dado pelos adultos ao brincar das crianças (na conceção de equipamentos para brincar e brinquedos) e o carácter multifacetado que o brincar assume nas diferentes sociedades (fruto da divergência de perspetivas relativamente à natureza da infância e ao valor dado ao brincar propriamente dito) (Whitebread, 2012). Veja-se, no entanto que o mesmo assume-se muitas vezes como um trabalho camuflado (Almeida, 2018).

Numa reflexão acerca do trabalho de Pestalozzi, Almeida (2018), expressa que o autor suíço assume a importância do papel do adulto no brincar das crianças como mediador para o “conhecimento de si mesmo” (p. 8) que “preserva a espontaneidade [de estar a ser criança], atribuindo ao (à) educador(a) o papel de guia das forças espirituais imanentes na criança respeitando os seus interesses, as suas necessidades e o seu ritmo natural de desenvolvimento” (p. 7). Esta intervenção cuidada que parte da individualidade de cada criança desafia o educador e a investigação atual que tem vindo a ser desenvolvida acerca da intervenção no brincar das crianças, tal como é salientado no trabalho de Guralnick em 2001, “importance of developing comprehensive intervention programs carefully tailored to individual child characteristics, prevailing patterns of social interaction, and processes presumed to be governing peer-related social competence (Guralnick, Hammond & Coonor, 2003, p.359).

O papel do adulto no brincar das crianças pode ser determinante, sobretudo quando falamos do brincar das crianças com incapacidade (Brodin, 1999). Segundo Rasmussen (citado por Brodin, 1999) o papel do adulto passa pelo apoio à resolução

de conflitos entre as crianças e também pelo apoio à criança que manifeste dificuldade em brincar com os pares. Vygotsky citado por Stanton-Chapman e Hadden (2011) defende o papel do adulto como crucial no apoio e na expansão do brincar das crianças, apoiando a sua interação com os pares.

“Adults may need to scaffold or support the child by providing hints or assistance to help them enter into and benefit from interactions with their typically developing peers” (Goldstein, English, Shafer & Kaczmarek; Stanton-Chapman, Kaiser & Wolery, citados por Stanton-Chapman & Hadden, 2011).

Guralnick (2010), citando o seu próprio trabalho na década de 90, esclarece acerca da interação entre pares, que esta competência passa pela capacidade que as crianças apresentam para utilizarem estratégias apropriadas e efetivas nos contextos sociais, que lhes permitam ir ao encontro dos seus próprios objetivos a nível interpessoal.

É pertinente consciencializar os educadores para aqueles que são considerados como principais objetivos a atingir no que à relação interpessoal concerne: i) a competência para integrar um grupo de pares; ii) a competência na resolução de conflitos; e iii) a manutenção da brincadeira (Guralnick, 2010), no sentido de serem delineados planos de intervenção que apoiem as crianças na sua aquisição.

Os educadores são, por isso, uma peça importante para o sucesso das interações entre pares de todas as crianças do seu universo educativo (com desenvolvimento típico, atípico ou crianças em risco). Cabe ao educador criar oportunidades para as interações entre pares e integrar nas rotinas e momentos de brincadeira o desenvolvimento de competências sociais (Stanton-Chapman, 2014).

A relevância da competência social está patente na revisão da literatura acerca das interações entre pares, sendo que estas contribuem de forma significativa para o desenvolvimento social e emocional, sucesso escolar e qualidade de vida (Gifford-Smith & Brownell; Rubin, Bukowski & Laursen, citados por Carter, Sisco, Chung & Stanton-Chapman, 2010). Prinstein e Dodge, citados pelos mesmos autores, constatarem mesmo que a quantidade e qualidade das interações com pares influencia em larga medida o bem-estar das crianças.

Stanton-Chapman (2014) enumera algumas diretrizes específicas a ser utilizadas pelos educadores no contexto pré-escolar de forma a promover as interações entre pares, nomeadamente: i) na criação de um clima sócio emocional seguro e confortável, promotor do brincar; ii) o educador assume o papel de potenciador do brincar, entrando e saindo das brincadeiras de forma subtil, apoiando sem condicionar; iii) o educador faz mediação do brincar através da conversa, reformulando, repetindo,

expandindo, questionando ou sugestionando. A seleção da melhor estratégia de intervenção é feita com base na observação direta do brincar das crianças.

A forma como a sala é estruturada pode facilitar a interação entre as crianças e a atitude do educador servir de modelo às interações sociais (Hestenes & Carrol, 2000).

Van Hoorn, Scales, Nourot, Scales e Alward, citados por Hauser-Cram, Nugent, Thies e Travers (2013) enunciam 4 princípios que o educador deve ter em conta para otimizar, durante a brincadeira, o desenvolvimento das crianças: i) o desenvolvimento das crianças aquando do disponibilizar de materiais para brincar; ii) observar o brincar das crianças de forma a identificar o tipo de brincar em que se envolvem e a forma como interagem entre si; iii) compreender a forma como as crianças brincam guiando-as na consideração de outras alternativas e; iv) atentar ao ambiente educativo por forma a compreender se o mesmo potencia ou inibe o brincar, promovendo a brincadeira socio dramática.

“In view of the magnitude, developmental significance, and longterm adverse consequences of problems in children’s peer-related social competence, it seems reasonable to suggest that educators in general early childhood programs must be proactive in this domain” (Guralnick, 1993, p.356).

Dada a significância atribuída especificamente ao educador, por estar presente num contexto propício à socialização, como impulsionador e mediador de comportamentos socialmente aceites, no reforço das aquisições e conquistas das crianças e na promoção de ambientes significativos para a relação entre pares, salta à vista a necessidade de “training all preschool teachers, regardless of culture, to intervene in specific ways during play episodes [because that] can be effective in changing the quality and quantity of peer-to-peer interactions in preschool children (Stanton-Chapman, 2014, p.4).

2.4. Competência Social/Linguagem

A competência social é um conceito que abrange as capacidades sociais e de comunicação que as crianças utilizam para estabelecer relações com adultos e outras crianças (Hart, Olsen, Robinson, & Mandleco; Ladd & Price; Mendez, McDermott, & Fantuzzo, citados por Stanton-Chapman, Denning & Jamison, 2008). Contribuem para o desenvolvimento desta competência as especificidades da criança, da família e das relações que mantém com os pares (Stanton-Chapman, Denning & Jamison, 2008). Uma vez que tanto as relações sociais como as emoções afetam a aprendizagem é importante que quer as famílias quer as escolas atentem nestas dimensões (Elias et al., citado por Durlack, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011). Para Ginsburg

(2007) brincar é parte integrante do ambiente educativo, garantia da promoção do desenvolvimento social, cognitivo e emocional das crianças.

As interações positivas entre pares pressupõem uma série de competências efetivas ao nível da comunicação, implicam que a criança seja capaz de adequar e alterar a linguagem de acordo com a atividade ou com as expectativas do recetor, bem como seguir as regras de uma conversa. Ladd (citado por Stanton-Chapman, Denning & Jamison, 2008) refere que o sucesso das interações sociais apoiam o desenvolvimento e aperfeiçoamento dessas competências.

“Specific communicative skills for social interactions in the preschool years include initiating and maintaining a topic of conversation, turn-taking, semantic and syntactic cohesion, use of eye contact to signal attention to the listener, and responsiveness to peer communication attempts (Kaczmarek; Mentis; Ninio & Snow, citados por (Stanton-Chapman, Denning & Jamison, 2008).

Piaget, Mead e Sullivan, citados por Coplan, Rubin e Findlay (2006) destacam o papel da interação entre pares para o desenvolvimento social da criança na medida em que permite a aquisição, manutenção e prática de importantes competências sociais.

As crianças em idade pré-escolar, aquando da interação com pares, necessitam de três competências essenciais: i) integrar um grupo – recorrendo a estratégias sociais que lhe permitam ser aceite; ii) manutenção da brincadeira – depois de integrar um grupo a criança terá de recorrer a alguma criatividade e competência para que a brincadeira continue a decorrer; iii) resolução de conflitos – utilizando estratégias como a argumentação ou negociação (Vedeler, 2004). Estas três competências sociais podem ser encontradas no trabalho de Guralnick como sendo de “extrema utilidade e relevância”, no que à competência social de interação com os pares respeita (Guralnick, 2010, p. 74). A competência social de interação com os pares diz respeito à capacidade para utilizar a estratégia social apropriada e efetiva para atingir os objetivos interpessoais em contextos que envolvam pares e aplica-se às crianças com desenvolvimento típico e atípico (Guralnick, 2010).

A interação com os pares fomenta a criação de relações positivas e amizades, para além de apoiar a competência de resolução de problemas. Aquando de uma interação as crianças transportam consigo um historial de interações positivas e negativas, padrões preferenciais de interação e características específicas relacionadas com o seu temperamento (Stanton-Chapman, 2014).

As interações com os pares são, na ótica de Rubin (1980) determinantes para o desenvolvimento social e sociocognitivo, sendo que a maioria dessas interações tem lugar em contextos de brincadeira (Hauser-Cram, Nugent, Thies e Travers, 2013;

Doctoroff, 1996). A interação social com pares da mesma faixa etária apoia no desenvolvimento social, cognitivo e linguístico das crianças (Lieber & Beckman, 1991).

Segundo Huttenlocher e Higgins, citados por Rubin (1980) a capacidade de representar simbolicamente começa a ser evidente a partir dos 3 anos de idade. É também nesta fase que o faz de conta se torna uma atividade social, surgindo competências que lhe são inerentes, como a descontextualização, substituição de objetos usados de forma não literal e a simbolização coletiva, quando todos os intervenientes da atividade compreendem e respeitam a utilização desses objetos de substituição (Fein, citado por Rubin, 1980). Assim, fará sentido que se estudem as formas como se podem potenciar as interações entre pares de crianças com desenvolvimento típico e atípico, em atividades naturais que se enquadram na etapa de desenvolvimento das mesmas – o brincar.

2.5. O comportamento social das crianças com perturbação da linguagem

Crianças com perturbação no desenvolvimento da linguagem demonstram um comprometimento ao nível da aquisição de vocabulário, imaturidade verbal ao nível da morfologia, dificuldade em iniciar e participar em interações, dificuldade em resolver conflitos resultantes de interações sociais. Por sua vez, têm mais tendência para responder de forma desapropriada e maior probabilidade que as crianças com desenvolvimento típico de serem ignoradas aquando de uma tentativa de iniciar uma conversa. (Gray; Leonard; Craig & Washington; Gallagher; Hadley & Rice; Brinton, Fujiki & McKee; Brinton, Fujiki, Spencer & Robinson; Brinton & Fujiki; Cohen citados por Stanton-Chapman, Denning & Jamison, 2008).

Guralnick (1996) estudou a relação social com pares, de crianças em idade pré-escolar com perturbação da linguagem, tendo verificado que estas crianças detinham menos oportunidades de conversa ativa e um baixo índice de comportamentos sociais positivos em comparação com os seus pares com desenvolvimento típico. As crianças com dificuldades na linguagem demonstraram também menos sucesso na obtenção de respostas apropriadas às suas propostas sociais e menor apetência para empregar e seguir pistas indiretas ou neutras de, ou para com, os seus pares com desenvolvimento típico. O estudo permitiu ainda verificar que apesar de aceites pelos pares (componente sociométrica do estudo) as crianças com perturbação da linguagem estavam menos integradas a nível social.

Vedeler (2004) apresentou um estudo de caso com 4 rapazes de 4 anos, cujo objetivo se centrava em verificar a forma como, as crianças com dificuldades ao nível da linguagem, lidavam com iniciativas sociais em interações de brincar, em comparação

com os seus pares com desenvolvimento típico. Os resultados discutidos demonstraram a falta de coerência das comunicações das crianças com desenvolvimento atípico, ainda que tal não levasse a que fossem ignorados pelos pares, quando isso aconteceu as crianças com desenvolvimento atípico reagiram com comportamentos disruptivos ou refugiando-se em brincar solitário.

Um estudo de Stanton-Chapman e Brown (2015) realizado com crianças de 3 anos, com a pretensão de estudar os efeitos de uma intervenção ao nível da comunicação social no brincar paralelo das crianças, verificou-se de extrema eficácia e comprovou anteriores investigações com resultados igualmente significativos ao ser aplicada uma intervenção social ao nível da comunicação no aumento do nível de complexidade do brincar de crianças com atraso ao nível da linguagem.

Stanton-Chapman e Snell (2011) num estudo com crianças de pré-escolar avaliaram as competências de crianças com desenvolvimento atípico (incluindo crianças com atraso no desenvolvimento da linguagem) após intervenção diretamente ligada à iniciação, resposta e troca de turnos com o objetivo de aperfeiçoar as competências sociais e de comunicação destas crianças. Tendo-se mostrado altamente eficaz no aumento de iniciações com obtenção de resposta imediata, com a introdução da intervenção, foi também passível de se verificar generalização destes resultados em contextos diversificados após a conclusão do estudo.

Dadas as marcadas dificuldades que as crianças, com desenvolvimento atípico associado à perturbação da linguagem, demonstram ao nível da interação social com os pares e tendo em conta a existência de resultados positivos em intervenções neste âmbito, consideramos de extrema importância o estudo aprofundado ao nível destas dificuldades, por forma a complementar a informação existente e, a concretização de construto, através de investigação de intervenção adequada que promova resultados positivos na interação social destas crianças com os seus pares.

3. PROBLEMÁTICA

O enquadramento teórico leva à assunção de algumas premissas a ter em atenção no âmbito do presente estudo e que contribuem para a definição da sua problemática.

O brincar, para além de complexa definição (Pellegrini & Smith, 1998) e inquestionável importância (Stanton-Chapman & Hadden, 2011), é submetido de forma pedagógica ao serviço da aprendizagem perdendo assim a sua génese (Ginsburg, 2007). Depreendendo que esta visão do brincar pressupõe a orientação de um adulto, surge a ideia subjacente, de que a presença deste no brincar das crianças confere impacto à forma como esse mesmo brincar se desenrola (Stanton-Chapman & Hadden, 2011).

Crianças com desenvolvimento atípico apresentam, no brincar, características díspares das encontradas no mesmo comportamento de crianças com desenvolvimento típico (Guralnick, 1993; 1996; Doctoroff, 1996; Vedeler, 2004; Hestenes & Carroll, 2000). Quando se trata especificamente de crianças com perturbação do desenvolvimento da linguagem (Guralnick, 1996; Stanton-Chapman & Brown, 2014), os estudos demonstram diferenças na competência social destas crianças, que estão, conseqüentemente, menos integradas a nível social (envolvem-se num menor número de interações sociais devido a concretizarem menos comportamentos sociais positivos e deterem menor sucesso na obtenção de respostas por parte dos pares). Verifica-se ainda comprometimento na capacidade comunicativa, com menos momentos de conversa com os pares e menor competência para conduzir uma brincadeira ou seguir a liderança destes (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1996). Sugerem Trawick-Smith e Dziurgot, citados por Hauser-Cram, Nugent, Thies e Travers (2013), que os adultos potenciam as competências das crianças quando se envolvem com elas em brincadeiras socio dramáticas.

A problemática que se nos depara prende-se com a importância de compreender o efetivo impacto do envolvimento do adulto aquando do brincar das crianças com desenvolvimento típico e atípico, na evidenciação de formas potenciadoras dos comportamentos sociais, que possam servir de guia para a produção de inovadoras e efetivas intervenções.

Neste sentido, o presente estudo analisa as interações de crianças com perturbação da linguagem e seus pares com desenvolvimento típico, em interação livre na área do jogo simbólico, com e sem a presença da educadora. Procura ainda, identificar as estratégias utilizadas pela educadora na interação com as crianças, quando envolvida na situação de brincadeira.

Definimos como objetivos gerais que levam às questões de investigação, os seguintes:

- Identificar o tipo de brincar das crianças com perturbação do desenvolvimento da linguagem na presença de pares com desenvolvimento típico, numa situação de brincadeira.
- Verificar se existe alteração no tipo de brincar das crianças com perturbação do desenvolvimento da linguagem na presença e na ausência do educador(a), numa situação de brincadeira com os pares.
- Identificar as estratégias que os educadores(as) utilizam quando participam numa situação de brincadeira entre crianças com desenvolvimento típico e atípico.
- Verificar o impacto do perfil dos educadores(as) na interação entre as crianças com desenvolvimento típico e atípico.

Com base nos objetivos descritos surgiram as seguintes questões de investigação:

- Qual o tipo de brincar mais frequente nas crianças, com perturbação do desenvolvimento da linguagem, em interação na área do jogo simbólico, com pares com desenvolvimento típico?
- Qual o impacto da presença do educador(a), no brincar da criança com desenvolvimento atípico, em interação na área do jogo simbólico, com pares com desenvolvimento típico?
- Será que existe relação entre as estratégias utilizadas pelo educador(a) e o tipo de brincar da criança com desenvolvimento atípico, em interação na área do jogo simbólico, com pares com desenvolvimento típico?
- Qual a relação entre o perfil específico do educador(a) e o tipo de brincar da criança com desenvolvimento atípico, em interação na área do jogo simbólico, com pares com desenvolvimento típico?

O presente estudo pode apoiar as pesquisas existentes na concretização de consonâncias pertinentes que levem ao planeamento de intervenções significativas que apoiem as crianças com desenvolvimento atípico na interação com os seus pares com desenvolvimento típico. Poderá também deixar claro o impacto da presença do educador(a) nos momentos de brincar das crianças em grupos inclusivos e abrir caminho a uma atenção mais efetiva àquilo que acontece nesses momentos de interação social que não obedecem a um planeamento minuciosamente estruturado mas que podem depender disso sim, da postura (perfil e estratégias) que este adulto adota quando se propõe a estas interações.

4. METODOLOGIA

4.1. Desenho do estudo

A presente investigação de sujeito único A-B-A-B, utilizada por norma na verificação do efeito de uma intervenção, é um desenho de investigação de carácter quantitativo e experimental, de sua natureza rigoroso e “fonte de evidência empírica” (Aguiar, Moiteiro & Pimentel, 2011). Com o objetivo de documentar a relação causal entre a variável dependente, no caso, o tipo de brincar do sujeito e a variável independente, na qual o sujeito funciona como seu próprio controlo, no caso, a presença, perfil e estratégias do educador(a). Neste sentido, na presente investigação, cada um dos três participantes (sujeitos da investigação) foi exposto a duas situações de controlo (linha de base - A) e duas condições de intervenção (B). Tanto durante as situações de controlo como durante as condições de intervenção, os comportamentos dos sujeitos foram escrutinados através de procedimentos de observação direta e indireta, com recurso a procedimentos sistemáticos de análise (Aguiar, Moiteiro & Pimentel, 2011).

O controlo experimental desta investigação é assegurado, como de resto é comum nesta prática, com a alternância das condições A e B e a existência de pelo menos 3 participantes. Para além disso, por não se poder garantir a irreversibilidade da variável dependente, no estudo, definimos de antemão uma investigação com múltiplas linhas de base (Aguiar, Moiteiro & Pimentel, 2011), isto é, a primeira linha de base difere no número de sessões nos três grupos, sendo no primeiro composta por 3 sessões, no segundo por 6 e no último por 9. Esta opção pelas múltiplas linhas de base contribui para assegurar a validade interna do estudo ao permitir verificar que não há influência de fatores externos na variável dependente e assim reforçar a pertinência das variáveis independentes.

Para o estabelecimento da linha de base foram medidos os comportamentos de brincadeira dos sujeitos num intervalo de tempo de 15 minutos. No caso do sujeito 1 foram medidos os comportamentos da linha de base em 3 sessões de 15 minutos. Para o sujeito 2 foram medidos os comportamentos em 6 sessões de 15 minutos. O sujeito 3 viu os seus comportamentos medidos em 9 sessões de 15 minutos cada. Cada sessão de 15 minutos, na linha de base, corresponde, em todos os casos, a interações livres na área do jogo simbólico, vulgarmente denominada por *casinha*, entre duas crianças com desenvolvimento típico e uma criança com desenvolvimento atípico que corresponde ao sujeito da investigação. A tríade composta por cada um dos 3 sujeitos e seus pares com desenvolvimento típico manteve-se inalterada do início ao fim do processo de recolha de dados (Tabela 1).

A fase de intervenção mediu os comportamentos de brincar de cada um dos sujeitos, na interação com os respetivos pares e a educadora titular do grupo do qual cada tríade faz parte. Nesta fase a recolha de dados foi feita em 3 sessões de 15 minutos por grupo. Seguiu-se uma nova linha de base, com as respetivas tríades em interação sem a presença da educadora, com 3 sessões de 15 minutos para cada grupo, tendo-se finalizado a recolha de dados com recurso a uma nova fase de intervenção nos mesmos moldes da primeira (Tabela 1). Por forma a clarificar o número de sessões por condição apresentamos de seguida uma tabela descritiva com o número e tempo totais das filmagens concretizadas por condição.

Tabela 1

Exposição detalhada da recolha de imagens em cada condição por grupo.

Apresentação do número e total de minutos de filmagens.

	1 ^a condição A	1 ^a condição B	2 ^a condição A	2 ^a condição B	Total de vídeos	Total de minutos de vídeo
Grupo 1	3	3	6	3	15	225 minutos
Grupo 2	6	3	6	3	18	270 minutos
Grupo 3	9	3	6	3	21	315 minutos
				totais	54	810 minutos

A decisão de medir os comportamentos de brincar do sujeito em situações de interação livre, na área do jogo simbólico, são suportadas pela forte componente de interação social normalmente associada a esta atividade (Stanton-Chapman, 2014) e por neste tipo de situações as crianças se sentirem mais à vontade e menos restringidas (Guralnick, 2001).

4.2. Instrumentos e procedimento

O primeiro passo relativamente ao procedimento consistiu no contato das instituições para verificar a disponibilidade por parte das mesmas e a viabilidade para a concretização do presente estudo. Foram entregues os pedidos de consentimento informado às respetivas direções/coordenação pedagógica (Anexo 1) e após a aprovação por parte das instituições foram selecionados os sujeitos, participantes e solicitada a colaboração das respetivas educadoras de sala, sendo entregues os

consentimentos e autorizações para recolha de imagens em vídeo (Anexo 2 e 3 respetivamente).

Todos os participantes e os seus representantes legais foram informados acerca dos contornos da participação no presente estudo, a fim de se tornarem claras as especificidades relativamente à natureza e objetivos da investigação. Assegurou-se o anonimato e confidencialidade relativamente à participação e dados fornecidos, bem como a salvaguarda de que após a utilização das imagens recolhidas para os fins da investigação, os mesmos serão destruídos. Foi ainda informado a todos os participantes ou aos seus representantes legais, a possibilidade de desistência da participação em qualquer momento (Baptista, 2014; Lima, 2005).

4.2.1. Pesquisa documental

A recolha de dados teve início com a pesquisa documental dos processos das crianças, com o objetivo de se obter uma caracterização qualitativa das mesmas e compreender se efetivamente se adequavam às especificidades do estudo (crianças com desenvolvimento típico e crianças com perturbação da linguagem). Esta caracterização dos participantes é essencial para assegurar a possibilidade de replicar a investigação.

Foram ainda consultados relatórios anexos aos respetivos processos individuais, elaborados pelas equipas de intervenção precoce, médicos, terapeutas ou psicólogos que acompanham as crianças face às suas dificuldades.

4.2.2. Questionários sociodemográficos

As educadoras responderam a um questionário sociodemográfico (Anexo 7) elaborado com base nas informações consideradas mais pertinentes para caracterizar estas participantes (dados biográficos, dados gerais sobre a instituição e grupo) e também com recurso à adaptação de um questionário de Dinis (2015), cuja pretensão se prende com obtenção de informação acerca do tempo que as educadoras dedicam ao brincar das crianças num dia tipo. Estes dados serviram para a caracterização qualitativa das educadoras.

4.2.3. Modelo Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)

O modelo ASEBA permite avaliar problemas emocionais e comportamentais das crianças em idade pré-escolar com recurso à perspetiva quer dos pais quer dos educadores de infância das crianças. A existência de referência aos comportamentos e competências da criança em mais que um contexto enriquece substancialmente a

informação obtida. Este sistema de avaliação das competências, funcionamento adaptativo e problemas comportamentais, emocionais e sociais de crianças, adolescentes e adultos detém atualmente evidência empírica, e é o sistema de avaliação psicológica mais utilizado no mundo (Achenbach, Rescorla, Dias, Lima, Machado, Gonçalves & Ramalho, 2014).

No caso particular do presente estudo foram distribuídos, referentes à acima referida bateria ASEBA, 9 questionários Child Behavior Checklist 1^{1/2}-5 (CBCL) e 3 questionários Teacher's Report Form 1^{1/2}-5 (C-TRF) analisados para apoiar na caracterização dos participantes e sujeitos do estudo. Foram entregues às educadoras os questionários sociodemográficos, CTRF 1^{1/2}-5 e APR (Anexos 4 e 6 respetivamente) para preenchimento por estas e relativamente ao sujeito do estudo. Foi-lhes ainda entregue a CBCL 1^{1/2}-5 (Anexo 5), relativa ao sujeito e restantes participantes, pedindo que a mesma fosse entregue aos pais das crianças e solicitando o seu preenchimento por estes.

A cotação dos questionários permite a elaboração de um perfil que facilita a leitura relativamente aos âmbitos em que a criança se encontra num nível normativo, *borderline* ou clínico nas dimensões: reatividade emocional, ansiedade/depressão, queixas somáticas, isolamento social, problemas de sono (apenas no caso da CBCL), problemas de atenção e comportamento agressivo. As escalas orientadas pelo DSM-5 permitem uma leitura do nível em que a criança se encontra, normativo, *borderline* ou clínico, relativamente a: problemas depressivos, problemas de ansiedade, problemas do espectro do autismo, problemas de défice de atenção/hiperatividade e problemas de oposição (Achenbach, Rescorla, Dias, Lima, Machado, Gonçalves & Ramalho, 2014).

Em todos os testes aplicados foram utilizados os critérios de cotação dos respetivos manuais.

4.2.4. Assessment of peers relations (APR)

Trata-se de um instrumento criado por Guralnick, originalmente para ser utilizado com crianças com desenvolvimento atípico ou em risco, mas que se considera atualmente pertinente também para crianças que vivenciem problemas em estabelecer e manter relações com os pares. Conceptualmente enquadrado no pressuposto de que as relações entre pares se regulam através de uma série de processos que ocorrem no contexto das interações sociais, avalia na secção I os processos base essenciais às interações sociais, recolhe informação sobre os domínios do desenvolvimento e a sua influência na competência social do individuo na interação com os pares. A secção II avalia a utilização das estratégias sociais, pela criança, em três tarefas sociais

determinantes: Integrar um grupo de pares, resolver conflitos e manter uma brincadeira (Soares, 2013, Guralnick, 1993).

Concebido para avaliar crianças entre os três e os cinco anos e vincadamente dirigido para as questões relacionadas com as interações entre pares, pareceu-nos uma ferramenta importante que nos permitiu saber mais acerca dos sujeitos da investigação (Soares, 2013, Guralnick, 1993). Com recurso apenas à secção I da APR, na versão traduzida, adaptada e validada por Soares (2013), foi criada uma grelha de registo adaptada da original e tendo por referência o trabalho desta autora. Posteriormente foi solicitado às educadoras participantes que preenchessem esse mesmo instrumento com base no sujeito alvo do estudo.

Os resultados permitiram concretizar a caracterização de cada um dos sujeitos de forma mais específica e complementar a informação recolhida na pesquisa documental.

4.2.5. Play Observation Scale (POS)

Esta escala, desenvolvida por Rubin (1989), representa uma tentativa de relacionar as hierarquias do brincar de Parten (1932) e Piaget (1962), na vertente social e cognitiva, respetivamente (Rubin, 2001). Para a presente investigação foi feita uma adaptação da grelha de registo da POS utilizada por Guimarães (2017) e Ferreira (2018) nos seus estudos (Anexo 8).

Foi realizado o preenchimento da grelha da POS para as 54 gravações de vídeo recolhidas nas duas instituições, registando o comportamento do sujeito 1, 2 e 3 a cada intervalo de 10 segundos em cada 15 minutos de filmagem. Este procedimento segue o proposto por Rubin (2001).

Cada grelha de registo permite codificar 5 minutos de vídeo e cada minuto corresponde a um número de 1 a 5. Durante o primeiro minuto de vídeo cada comportamento é codificado com o número 1 em cada uma das colunas de 0'10". O segundo minuto de vídeo é codificado com o número 2 em cada coluna de 0'10" e assim sucessivamente até estarem concluídos os 5 minutos de observação. Para cada sessão, correspondente a 15 minutos de vídeo, são utilizadas 3 grelhas de registo de comportamento.

A cada 0'10" apenas um comportamento é codificado, pelo que na presença de dois ou mais comportamentos neste espaço temporal codificou-se o que durou mais tempo, o *comportamento dominante*. Só é possível codificar duplamente os comportamentos ansiosos, de aproximação, de agressão ou de euforia que adiante explanaremos.

Comportamentos diferentes com a mesma duração dentro de cada intervalo de 0'10" são codificados "para cima", ou seja, codifica-se o comportamento que denota maior maturidade social/competência cognitiva segundo a seguinte hierarquia:

1. Qualquer comportamento de grupo é superior aos outros (dentro desta categoria do dramático>construtivo);
2. Conversação;
3. Brincar paralelo (dentro desta categoria do dramático>construtivo);
4. Solitário (dentro desta categoria do dramático>construtivo);
5. Observação
6. Desocupado
7. Transição

No que ao brincar social respeita codificou-se o comportamento tendo em atenção a proximidade e relevância dada aos pares pelo sujeito, de acordo com os itens:

- *Comportamentos solitários*: neste caso o sujeito brinca sozinho, centrado na sua própria atividade e sem prestar atenção ao que se passa à sua volta ou aos seus pares.
- *Comportamentos paralelos*: o sujeito brinca de forma independente ainda que muito próximo dos pares e utilizando materiais ou brinquedos similares.
- *Comportamentos de grupo*: o sujeito brinca com os seus pares com um objetivo ou propósito comum.

Relativamente ao brincar cognitivo, o comportamento foi codificado de acordo com a intenção ou propósito do sujeito dentro do âmbito do brincar social em que se insere, ainda que estes dados não tenham sido utilizados no estudo em apreço : i) *Ocupado*: item utilizado apenas se não for possível cotar o comportamento da criança em nenhuma das outras categorias e quando é perceptível que o sujeito está envolvido numa atividade, mas impossível de ser observado; ii) *Construtivo*: o sujeito executa uma ação com o objetivo de criar ou construir algo; iii) *Exploratório*: o sujeito está focado na observação de algo específico ou a manipular materiais com o intuito de obter informação visual. Pode ser considerado também quando o sujeito ouve ou escuta algo; iv) *Funcional*: o sujeito executa uma ação pela sensação física que esta lhe proporciona; v) *Dramático*: o sujeito finge uma brincadeira assumindo um papel ou utilizando um objeto "a fingir" ou "fazer de conta"; e, vi) *Jogos*: o sujeito age de acordo com regras predefinidas e de acordo com os limites impostos previamente. Implica uma competição.

Codificou-se a interação verbal do sujeito com os pares aquando da existência de trocas verbais no item: *conversa entre pares*. Não se codificam neste item os

discursos paralelos, monólogos ou tentativas de comunicação que não obtêm resposta dos pares.

No âmbito dos comportamentos inicialmente referidos como *duplamente codificáveis* consideraram-se os seguintes itens:

- *Ansioso*: São comportamentos indicadores de ansiedade o choro, choramingar e roer as unhas. Os comportamentos ansiosos incluem comportamentos de automanipulação, como por exemplo, mexer no cabelo, bater o pé, roer as unhas, etc.
- *Aproximação*: Este tipo de comportamentos começa geralmente com a observação da atividade dos pares, mas quando se considera que o sujeito “paira”, esta está muito próximo da atividade que observa, a cerca de 1 metro e levando a crer que pretende participar, mas com receio de o fazer.
- *Agressão*: Expressão de desagrado, raiva e contrariedade com hostilidade. Trata-se de uma interação agressiva, de forma não-lúdica, com outra criança. São exemplo disso o bater, chutar, agarrar, ameaçar, etc.
- *Euforia*: Tipo de interação lúdica que envolve lutas, brincadeiras tumultuosas ou contato físico (por exemplo, fazer cócegas).

Se qualquer dos comportamentos duplamente codificáveis durar mais de 0’05” apenas este comportamento é codificado.

A grelha contém ainda itens que não se enquadram nos comportamentos considerados como brincar:

- *Não codificável*: momento superior a 0’05” em que é impossível codificar o comportamento do sujeito, por não ser visível o que está a fazer e não ser possível garantir que está efetivamente ocupado. Esta categoria existe para justificar períodos de tempo em que o comportamento da criança não é codificável de outro modo.
- *Fora de sala*: momento superior a 0’05” em que o sujeito fica fora do alcance da câmara sem que isso faça parte da brincadeira que está a ter lugar.
- *Transição*: momento superior a 0’05” que implica uma deslocação por parte do sujeito, de uma atividade para outra.
- *Desocupado*: momento superior a 0’05” em que o sujeito não está envolvido em nenhuma brincadeira e sem que seja possível determinar o seu foco ou intenção.

- *Observação*: momento superior a 0'05" em que o sujeito observa o que se está a passar à sua volta, mas sem intenção de o integrar.

Foram definidas algumas pistas com vista a facilitar a codificação e o acordo interobservadores. Para distinguir:

- Solitário vs. Paralelo – verificando-se a observação das interações num espaço reduzido é importante que os codificadores atentem ao discurso paralelo ou à posição que as crianças assumem face aos pares.
- Paralelo vs Grupo – a utilização de materiais semelhantes não implica necessariamente que a brincadeira seja de grupo. Uma vez que a observação decorre na área da casinha e os materiais disponíveis relacionados com as atividades de vida doméstica e por isso de certa forma semelhantes, é importante que ao codificar se atente no objetivo do comportamento a fim de verificar a sua intencionalidade.
- Paralelo vs Euforia – a euforia implica contato físico e com objetivo comum.
- Construtivo vs Transição – Dispor os materiais numa determinada ordem ou preparar uma atividade pode ser entendido como uma transição, contudo é importante atentar que no caso de as crianças estarem a concretizar uma ação para o brincar dramático, esse comportamento é construtivo.
- Dramático vs. Funcional – neste caso a distinção prende-se com a busca de estimulação sensorial que torna o comportamento funcional.
- Dramático vs Construtivo ou Transição – Implica que se consiga discernir os propósitos da criança pois a componente dramática pode não ser logo identificada pelo observador.
- Exploratório vs Observação – a observação restringe-se à receção de informação visual, enquanto que num comportamento exploratório a criança pode receber como complemento informação auditiva ou táctil.
- Conversação só se codifica quando as crianças não estão a brincar.

Os dados obtidos das grelhas de codificação foram posteriormente contabilizados de forma a podermos compreender o número de comportamentos por tipo de brincar, por sujeito, em cada grupo. Os dados serão apresentados no quinto capítulo deste trabalho.

4.2.6. Estratégias, interações e perfil do educador

Considerámos pertinente recolher informação relativamente às estratégias, interações e perfil do educador de infância para compreender se há algum tipo de correlação entre estes e o tipo de brincar do sujeito, cuja informação foi recolhida através da POS.

Para obter esta informação tivemos por base o trabalho de Stanton-Chapman e Haden (2011) previamente adaptado por Ferreira (2018) e Guimarães (2017) no âmbito dos seus estudos. Houve necessidade de adequar o trabalho das colegas, através de uma adaptação, aos parâmetros e especificidades do nosso estudo.

O preenchimento da grelha de registo das interações e estratégias (Anexo 9) pressupõe a contabilização das interações entre: criança/pares; criança/educador; educador/grupo; educador/criança; pares/criança e pares/educador. Nesta grelha a denominação *criança* corresponde ao sujeito com desenvolvimento atípico e a denominação *pares* às outras crianças com desenvolvimento típico. Ao ser observada uma interação a mesma é registada de forma numérica na respetiva coluna.

O mesmo número utilizado no registo das interações que envolvam o sujeito da investigação e o adulto, é depois registado na tabela das estratégias, por forma a identificar qual a que é utilizada pela educadora, de entre as seguintes:

Estratégias específicas

- *Reformulação* – nesta estratégia o adulto altera o discurso oral ou ação colocada em prática pela criança, de forma a torná-lo/a mais adequado/a à situação de brincadeira de faz-de-conta ou situação.
- *Repetição* – nesta estratégia o adulto repete o que é dito de forma oral pela criança.
- *Expansão* – nesta estratégia o adulto acrescenta algo ao que a criança diz ou faz de forma a ampliá-lo ou a dar-lhe mais conteúdo (tornar mais complexo).
- *Questionamento* – nesta estratégia o adulto faz uma pergunta direta na expectativa de iniciar uma troca de turnos com a criança.
- *Sinalização* – nesta estratégia o adulto dá pistas ou sugestões específicas oralmente para que a criança adeque o seu comportamento/atitude de forma a ir ao encontro do que é socialmente aceite ou a envolver a criança na brincadeira de faz-de-conta em curso.

Estratégias gerais

- *Modelação* – o adulto demonstra oralmente ou através de ações a prática mais adequada à situação, quer seja ela ao nível da linguagem ou dos comportamentos.

- *Promoção da linguagem* – o adulto encontra uma oportunidade para estimular a utilização da linguagem oral. Pode também ser um reforço para promover a utilização da linguagem.
- *Tempo de atraso* – o adulto espera 20s para que as crianças com desenvolvimento atípico respondam. Não é contabilizado se a criança responder após os 20s.
- *Ensino incidental* – as crianças demonstram interesse por determinado item (que pode ser um objeto ou um tema) e o adulto promove um momento de aprendizagem individual ou coletiva.
- *Dar continuidade à ação* – o adulto promove a continuidade de uma ação ou atividade de brincar ao faz de conta com recurso a um reforço verbal (por exemplo, o adulto diz “muito bem” ou “sim, é isso”) ou material (por exemplo, o adulto dá um brinquedo à criança para que possa colaborar com o que está a ser feito pelo grupo) na tentativa de alimentar a brincadeira em curso. Pode ser, em alguns casos, o apoio prestado à criança para que se coloque fisicamente no grupo de brincadeira, por forma a permitir a interação com os pares.

Para além de registar a estratégia utilizada pelo educador foi ainda registado o tempo de duração da mesma em segundos.

Relativamente ao perfil do educador (Anexo 10) foi registado de acordo com o perfil mais utilizado num segmento temporal de 0’30”, ao longo dos 15 minutos de cada sessão, de acordo com os seguintes:

- *Passivo/Diretivo* – a leitura da passividade do educador(a) é patente na sua postura não interventiva. Este adulto mantém-se como espetador(a) e não participa de forma ativa. A componente diretiva deste perfil confere ao adulto um papel de coordenador(a), que dirige a brincadeira dando instruções ou definindo os papéis de cada criança.
- *Ativo/Diretivo* – o educador(a) ativo(a) participa ativamente na brincadeira com sugestões e expandindo a brincadeira ou temas em curso. A diretividade confere-lhe ainda a coordenação da brincadeira em curso através das instruções que dá ou da definição dos papéis de cada criança.
- *Passivo/Não diretivo* – a passividade deste educador(a) confere-lhe uma postura de espetador, não interventivo. Não sendo diretivo(a), este educador(a) segue as iniciativas das crianças, impondo apenas os limites que ultrapassam a componente da brincadeira (saúde e segurança).

- *Ativo/Não diretivo* – este educador(a) participa de forma ativa na brincadeira, dá sugestões e acrescenta de forma a expandir a brincadeira, embora a componente não diretiva deste perfil lhe confira uma postura mais contida, seguindo as iniciativas das crianças e impondo apenas os limites essenciais à manutenção da integridade física de todos.

A cotação foi realizada por dois observadores e os dados recolhidos serão apresentados no próximo capítulo deste trabalho por forma a dar resposta às questões que emergiram da revisão da literatura.

4.3. Participantes no estudo

4.3.1. Seleção

A amostra foi selecionada por conveniência em duas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS), uma no distrito de Lisboa e outra no distrito de Setúbal, na valência de jardim de infância e é composta por crianças de pré-escolar e as respetivas educadoras de infância titulares de sala. O critério de conveniência determinado pelo investigador foi fundamentado pela condição de viabilidade na recolha de dados nestas instituições em detrimento de outras (Flick, 2005).

A recolha de dados deste estudo contou com a participação de 9 crianças e 3 educadoras de infância de três salas diferentes. A escolha de crianças que frequentassem salas de jardim de infância tem por base a revisão da literatura de estudos deste âmbito cujos sujeitos têm idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Smith, Takhvar, Gore e Vollstedt (1985) determinam que a maioria das investigações ligadas ao brincar tem lugar com crianças de idade pré-escolar dado que até aos 2 anos pode ser confundido o brincar com a exploração e que a partir dos 7 anos as crianças brincam de forma mais formal e já no âmbito de hobbies ou jogos. O estudo pressupõe a participação de crianças em idade pré-escolar, uma vez que, as interações entre crianças se tornam mais complexas e frequentes com o aumento da idade (Hestenes & Carroll, 2000).

O rácio de 3 grupos de 3 crianças, duas com desenvolvimento típico e uma com desenvolvimento atípico e a respetiva educadora titular de cada uma das salas permitiu manter a proporção de 2:1 representativa para o estudo, tendo por base o trabalho de Guralnick (1996), no estudo comparativo de crianças com desenvolvimento típico e crianças com problemas de comunicação, com 12 grupos de 6 crianças cada, sendo que metade desses grupos eram compostos por 2 crianças com perturbação da linguagem e 4 com desenvolvimento típico.

As idades das crianças variam entre os 48 e os 58 meses, quatro do sexo feminino e cinco do sexo masculino, como se pode verificar na Tabela 2. A média das idades das crianças é de 62,11 meses.

Para a constituição dos grupos procedeu-se primeiramente à seleção de 3 crianças com perturbação da linguagem, de salas diferentes. De seguida selecionaram-se os pares com desenvolvimento típico, da mesma sala da criança com perturbação da linguagem e tendo em atenção a manutenção de diversidade de género dentro do grupo. Assim, foi selecionada uma criança do mesmo género da criança com desenvolvimento atípico e outra do género oposto (Tabela 2).

Tabela 2

Caracterização dos participantes relativamente ao grupo do estudo, idade, género e tipo de instituição que frequentam

Grupos	Participantes e sujeitos	Idade em meses	Género	Instituição (tipo)
Grupo 1	S1	48	M	IPSS
	P1	64	F	IPSS
	P2	55	M	IPSS
Grupo 2	S2	63	M	IPSS
	P3	64	F	IPSS
	P4	65	M	IPSS
Grupo 3	S3	66	F	IPSS
	P5	66	F	IPSS
	P6	68	M	IPSS

Média: 62.11

Desvio Padrão: 6.43

Legenda: S – sujeito da investigação; P – participante; M – masculino; F – feminino; IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

4.3.2. Caracterização

4.3.2.1. Caracterização dos sujeitos e participantes

Através da consulta dos processos individuais das crianças foi possível verificar as particularidades relativas à perturbação da linguagem dos sujeitos estudados. Os seus pares com desenvolvimento típico não apresentavam à data da pesquisa qualquer documento atestando algum tipo de incapacidade e segundo as respetivas educadoras detinham um desenvolvimento adequado ao esperado para a sua faixa etária.

Da pesquisa documental relativa ao sujeito 1 consta um relatório de consulta de neurodesenvolvimento realizada por volta dos 2 anos que menciona uma “*perturbação*”

da *linguagem expressiva*”, sugerindo a integração em contexto escolar e o acompanhamento por parte da Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI). A elegibilidade para este acompanhamento pela ELI foi concretizada com recurso à escala de avaliação das competências no desenvolvimento infantil – SGSII. Ao integrar o contexto escolar a educadora titular verificou que a criança apresentava “*dificuldades ao nível da fala e pouca interação com os pares*”.

A Child Behavior Checklist 1^{1/2}–5 (CBCL) e a Teacher’s Report Form 1^{1/2}–5 (C-TRF), apresentam resultados bastante díspares relativamente ao sujeito 1. A análise da CBCL não demonstra nenhuma alteração em nenhum dos itens (Anexo 11), contudo, a cotação da C-TRF discrimina que o sujeito 1 se encontra no nível *borderline* na escala problemas de atenção (t67) e no nível *clínico* nas escalas: reatividade emocional (t100), ansiedade e depressão (t96) e isolamento (t74). A C-TRF orientada para a DSM-5 aponta para problemas depressivos (t70), problemas de ansiedade (t96) e problemas do espectro do autismo (t79) no nível clínico – ver Tabela 3. Os pares com desenvolvimento típico, selecionados pela educadora para compor o grupo 1 detinham, à data da recolha de dados do estudo, um desenvolvimento equiparado ao esperado para a faixa etária e mostravam-se, segunda a educadora, competentes socialmente.

Tabela 3

Caracterização dos sujeitos do estudo através dos resultados da aplicação do questionário C-TRF 1^{1/2}–5 (valor t)

Idade	C-TRF								CTRF-DSM-5				
	RE	AD	QS	I	PA	CA	IN	EX	D	A	EA	HDA	O
S1 48	100	96	64	74	67	61	92	64	70	96	79	62	62
S2 63	63	53	50	59	50	53	58	50	57	54	65	50	51
S3 66	63	51	50	73	90	69	65	72	74	50	76	81	61
M	75.33	66.67	54.67	68.67	69.00	61.00	71.67	62.00	67.00	66.67	73.33	64.33	58.00
DP	21.36	25.42	8.08	8.39	20.07	8.00	17.95	11.14	8.89	25.48	7.37	15.63	6.08

Legenda: S – sujeito da investigação; RE – reatividade emocional; AD – ansiedade e depressão; QS – queixas somáticas; I – isolamento; PA- problemas de atenção; CA – comportamento agressivo; IN – internalização; EX – externalização; D – problemas depressivos; A – problemas de ansiedade; EA – problemas do espectro do autismo; HDA – problemas de défice de atenção; O – problemas de oposição; M – média; DP – desvio padrão

A pesquisa documental relativa ao sujeito 2 dá conta de uma criança que sofria de otites cerosas que dificultavam a audição de sons graves. Aos 4 anos e meio após uma avaliação em terapia da fala com recurso ao Teste de Articulação Verbal (TAV)

verificaram-se “alterações marcadas ao nível da linguagem, com a substituição e omissão de fonemas” que resultam num “discurso ininteligível”. No Teste de Avaliação da Linguagem na Criança (TALC) a criança obteve um total de “60 pontos” na 1ª parte, considerando-se estar “entre o P25 e P50”. Na segunda parte e embora com um total de 41 pontos manteve-se entre os mesmos valores de percentil.

Os pares com desenvolvimento típico foram selecionados pela educadora responsável da sala por serem crianças socialmente competentes e com um desenvolvimento equiparado ao esperado para a faixa etária.

A análise aos dados obtidos através da CBCL do sujeito 2 não apresentam alterações (Anexo 11), contudo, a CTRF preenchida pela educadora demonstra que a criança se encontra no nível *borderline* na escala orientada para a DSM-5 respeitante ao item problemas do espectro do autismo (t65) – tabela 3.

A pesquisa documental relativa ao sujeito 3 permitiu verificar que desde os 3 anos, tanto a mãe da criança como a educadora responsável, mostravam preocupação com a “falta de evolução da comunicação verbal” da criança. Ao solicitar uma avaliação em terapia da fala a educadora refere que este facto estava a provocar na criança “dificuldade nas relações e interações com os pares, irritabilidade e isolamento”.

Consequentemente ao pedido da educadora e já com 4 anos de idade a criança realizou uma avaliação em terapia da fala (com recurso às provas: Avaliação da Linguagem Pré-escolar, Discriminação Auditiva de Pares Mínimos com uso de imagens e avaliação não padronizada da motricidade orofacial) que verificou uma “perturbação articulatória, dificuldades na discriminação dos sons e comprometimento da função articulatória e mastigatória devido a um freio lingual curto”, sugerindo a procura de apoio médico especializado. A criança foi posteriormente submetida a uma “intervenção cirúrgica aos ouvidos e a uma frenectomia lingual”.

Aos 5 anos a educadora refere numa informação pedagógica a “inexistência de evolução significativa” ao nível dos problemas de comunicação que a criança apresentava. Para além destes, a educadora refere ainda “dificuldades na atenção e concentração”, dificuldade em lidar com as contrariedades, “insegurança, comprometimento da qualidade das interações que se refletem no isolamento face aos pares e dificuldades ao nível da coordenação motora”.

Um posterior relatório de avaliação psicológica sugere: “a presença de um atraso global de desenvolvimento”, a continuidade do acompanhamento em terapia da fala, psicologia e apoio psicopedagógico por parte da ELI, para além da permanência na valência de pré-escolar em detrimento da entrada no 1º ciclo (dado tratar-se de uma criança com matrícula condicional).

A análise dos resultados da aplicação da CBCL aos elementos do grupo 3 permite verificar que ambos os participantes obtiveram cotações que as enquadram no nível normativo em todas as escalas, para além disso, são descritos pela educadora titular como crianças com um desenvolvimento global equiparado ao esperado para a sua faixa etária. O sujeito 3, contudo, apresenta resultados de nível *borderline* na escala relativa aos problemas de atenção (t67), que encontramos no nível clínico (t90) com a aplicação da CTRF – tabela 3 e 4. Esta coloca também a criança no nível *borderline* relativamente aos comportamentos agressivos (t69) e no nível clínico na escala do isolamento (t73) – tabela 3.

Tabela 4

Caracterização do grupo 3 através dos resultados da aplicação do questionário C-BCL 1^{1/2}-5 e C-BCL 1^{1/2}-5 orientada para a DSM - 5 (valor t)

Idade	CBCL										CBCL – DSM-5				
	RE	AD	QS	I	PS	PA	CA	IN	EX	D	A	EA	HDA	O	
S3 66	55	59	53	63	53	67	60	60	62	56	60	70	65	59	
P5 66	50	51	57	51	56	57	50	49	46	52	57	50	52	50	
P6 68	50	50	50	50	53	50	50	37	35	51	50	50	50	50	

Legenda: S – sujeito da investigação; RE – reatividade emocional; AD – ansiedade e depressão; QS – queixas somáticas; I – isolamento; PA- problemas de atenção; CA – comportamento agressivo; IN – internalização; EX – externalização; D – problemas depressivos; A – problemas de ansiedade; EA – problemas do espectro do autismo; HDA – problemas de défice de atenção; O – problemas de oposição;

Nas escalas orientadas para a DSM-5 a C-BCL coloca a criança no nível *borderline* nos problemas de défice de atenção e hiperatividade (t65) e no nível *clínico* nos problemas do espectro do autismo (t70), enquanto que na C-TRF estas escalas revelam valores que se traduzem no estabelecimento do nível *clínico* para: problemas depressivos (t74), problemas do espectro do autismo (t76) e problemas de défice de atenção e hiperatividade (t81) – tabela 3 e 4.

Complementarmente à informação previamente apresentada acrescentamos os resultados da secção I da Assessment of Peers Relations (APR), traduzida, adaptada e validade por Soares (2013), analisada com recurso à escala de Lickert (Anexo 6). A grelha foi preenchida pelas educadoras titulares de cada uma das salas, relativamente ao sujeito da investigação que faz parte do seu grupo de crianças. As questões abertas da APR permitem compreender as forças e fraquezas de cada um dos sujeitos da investigação. Todos os sujeitos apresentam um discurso que é impercetível tanto para

os seus pares como muitas vezes para os adultos. Todos os sujeitos são descritos como mantendo uma boa relação com os adultos responsáveis e, tanto o sujeito 3 como o sujeito 2 carecem do seu apoio para resolver os conflitos interpessoais. O sujeito 1 não demonstra interesse pelos seus pares. A nível motor apenas o sujeito 2 é referido como detendo um desenvolvimento adequado ao esperado para a sua faixa etária, e tanto o sujeito 1 como o sujeito 3 apresentam, segundo as respetivas educadoras, descoordenação motora. A educadora salienta em inúmeros pontos da APR que o sujeito 2 aprecia e tem alguma facilidade em envolver-se em interações com os pares, mas não as mantém de forma positiva e reage negativamente às frustrações e chamadas de atenção. Fica também claro na APR, nas palavras da educadora, que a criança durante 5 anos sofreu de déficite auditivo e que embora tenha sido submetida a intervenção cirúrgica as consequências do comprometimento referido ainda estão muito vincadas. O sujeito 3 é descrito pela educadora como uma criança animada e bem-disposta, mas que em inúmeros momentos de forma inoportuna roda sobre si própria até perder o equilíbrio.

A tabela 5 permite compreender que o valor mais baixo foi obtido pelo sujeito 1, 1.66 em 4 possíveis, sendo o valor mais elevado o do sujeito 2, 2.49 em 4 possíveis. O sujeito 3 no valor intermédio de 1.79 em 4 possíveis.

Tabela 5

Resultados da secção I da APR com recurso a escala de Likert de 4 pontos

Itens APR	S1	S2	S3	Média	Desvio Padrão
Envolvimento	13	21	10	14.67	5.69
Brincadeira de grupo	6	7	6	6.33	0.58
Objetivo das interações	13	15	22	16.67	4.73
Sucesso das interações	4	16	11	10.33	6.03
Regulação emocional	21	29	26	25.33	4.04
Relação com pares	9	10	3	7.33	3.79
Complexidade e diversidade do brincar ao "faz de conta"	6	10	5	7.00	2.65
Eventos do dia a dia	6	9	1	5.33	4.04
Total	78	117	84		
Média	1.66	2.49	1.79		
Desvio padrão	0.94	0.86	1.18		

Legenda: S – sujeito da investigação

A caracterização das crianças que participam no estudo permite compreender que as 6 crianças com desenvolvimento típico participantes detêm um desenvolvimento global que vai de encontro ao esperado para a sua faixa etária, sendo pares efetivamente competentes a nível social.

A caracterização dos sujeitos participantes no estudo permite verificar que se trata de 3 crianças com perturbação do desenvolvimento da linguagem expressiva, que revelam pouco ou nenhum interesse pela interação com os pares e que, nos momentos em que essas interações têm lugar estas crianças revelam falta de competência para o fazer.

4.3.2.2. Caracterização das educadoras

Relativamente às educadoras responsáveis pelos grupos que participaram no estudo, foi-lhes solicitado o preenchimento de um questionário sociodemográfico com vista a uma caracterização global.

Verificamos que a heterogeneidade ao nível das idades e habilitações, das três educadoras participantes, é bastante marcada. As graduações variam entre licenciatura, mestrado e pós-graduação. Em conformidade encontramos os dados relativos à inexistência da adoção de um modelo pedagógico específico por parte de todas as educadoras.

As educadoras A e B, correspondendo ao grupo 1 e 2 respetivamente, tinham, à data da recolha de dados, a cargo grupos heterogéneos no que respeita à idade das crianças. No caso da educadora C, correspondente ao grupo 3, à data da recolha de dados era responsável um grupo homogéneo (no que à idade respeita) de crianças de 5 anos (Tabela 6).

Tabela 6

Dados de caracterização das educadoras: idade, género, habilitações, tempo de serviço, tipo de sala e modelo pedagógico

Educadora	Idade	Género	Habilitações	Tipologia da instituição	Tipo de sala	Modelo Pedagógico
Participante A	31-40	Feminino	Pós-Graduação	IPSS	Heterogénea 3,4,5 anos	Não tem
Participante B	41-50	Feminino	Licenciatura	IPSS	Heterogénea 3,4,5 anos	Não tem
Participante C	20-30	Feminino	Mestrado	IPSS	Homogénea 5 anos	Não tem

Acentuam-se também as diferenças relativamente às escolas de formação e ano de conclusão do curso. Relativamente ao tempo de serviço verificamos que uma das educadoras tem apenas um ano de experiência, enquanto que a educadora com mais tempo de serviço contava 26 anos à data do questionário. À exceção de uma das educadoras, recentemente contratada, as outras profissionais estão na instituição desde a conclusão da sua formação profissional. O meio sociocultural predominante em dois casos é misto e o outro desfavorecido (Tabela 7).

Tabela 7

Dados de caracterização das educadoras: escola de formação, ano de conclusão da graduação, tempo de serviço, tempo na instituição onde se realizou o estudo e meio sociocultural da mesma.

Educadora	Escola de formação	Ano de conclusão	Tempo de serviço	Tempo na instituição	Meio sociocultural
Participante A	Escola Superior de Educação	2003	15 anos	15 anos	Misto
Participante B	Escola Superior de Leiria – Pólo Caldas da Rainha	1992	26 anos	26 anos	Desfavorecido
Participante C	Instituto Superior de Educação e Ciências	2018	1 ano	2 meses	Misto

A última parte do questionário permitiu compreender a quantidade de tempo que cada uma das educadoras dedica diariamente ao brincar, através de ações escolhidas livremente pelas crianças (Tabela 8).

Se considerarmos um dia tipo, com 5 horas letivas, verificamos que as crianças brincam entre 1h30m a 3h30m por dia, sendo no caso a educadora B, do grupo 2, a que mais tempo dedica ao brincar livre. A educadora C, do grupo 3 destina apenas 1h30m diários ao brincar livre das crianças.

É possível verificar através da tabela 8 que, em todos os casos, as educadoras dedicam pouco tempo para brincar com as crianças em ações escolhidas por estas e que as crianças têm mais oportunidade para brincar livremente em sala que no exterior.

Tabela 8

Tempo (em minutos) de brincadeira diária dedicada pelas educadoras: em sala, no espaço exterior, com as crianças em ações escolhidas por estas

Educadoras	Em sala	Espaço exterior	Com as crianças em ações escolhidas por estas	Total
------------	---------	-----------------	---	-------

Educadora A	60/90	30/60	30/60	120/210
Educadora B	60/90	60/90	Menos de 30	150/210
Educadora C	Menos de 30	Menos de 30	Menos de 30	90

A recolha desta informação prende-se com a revisão da literatura, que demonstra a importância de incluir o tempo de brincadeira livre nos currículos escolares, bem como dotar os espaços físicos para esta prática (King, 1979; Wajskop, 2011; Whitebread, 2012; Ginsburg, 2007). Permite-nos compreender que na grande maioria do tempo as crianças são conduzidas em atividades dirigidas e que efetivamente o adulto brinca ou tem pouco tempo para se envolver em brincadeiras escolhidas pelas crianças.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentaremos os dados recolhidos no âmbito da problemática descrita anteriormente e de acordo com a metodologia implementada, que cremos ser a mais adequada tendo em conta as questões formuladas para a investigação.

Para analisar os resultados e dar resposta às questões da presente investigação recorreremos à análise de sujeito único (Gass, 2010) no caso das duas primeiras questões, que se prendem com o tipo de brincar predominantemente adotado pelas crianças com desenvolvimento atípico aquando de situações de interação com pares com desenvolvimento típico na presença e na ausência da educadora e, ao SPSS para responder às terceira e quarta questões, que dizem respeito ao papel das estratégias e do perfil da educadora de infância no tipo de brincar adotado pelas crianças nas situações anteriormente enumeradas.

A resposta à primeira questão, relativa ao tipo de brincar que as crianças com perturbação da linguagem utilizam aquando da interação com os seus pares com desenvolvimento típico na área do jogo simbólico, foi obtida através dos resultados da aplicação da POS. Selecionaram-se os valores totais para cada tipo de brincar obtidos para cada um dos sujeitos na linha de base (A), em que a educadora estava ausente e, posteriormente aquando da intervenção (B), em que a educadora estava presente. Na tabela 9 apresentamos, os valores médios, mediana e desvio padrão obtidos a partir dos valores totais, dos diferentes tipos de brincar por sujeito em contexto de interação com pares de desenvolvimento típico, na presença e na ausência da educadora de infância responsável por cada grupo. Com estes dados procuramos contextualizar e apresentar de forma clara os resultados obtidos, com respeito à análise dos comportamentos adotados pelos sujeitos alvo do estudo. Utilizaremos para esta análise os valores da mediana, indo ao encontro do que é habitualmente realizado nos desenhos de investigação de sujeito único (Gass, 2010).

Por forma a garantir a fiabilidade dos dados obtidos e a proficiência do registo dos comportamentos observados foi concretizado, previamente, o treino dos observadores. Posteriormente, foi concretizado o cálculo do acordo interobservadores por forma a garantir a integridade da análise da informação recolhida (Correia, Daniel & Aguiar, 2014). A concordância obtida com recurso ao coeficiente *Kappa* (Anexo 13) revelou-se muito positiva, com valor de 1.00 para todos os tipos de brincar (solitário, paralelo e grupo). Correia, Daniel e Aguiar (2014) referem que a aceitação de coeficientes de *Kappa* é referente a valores acima de 0.60.

Tabela 9

Média, mediana e desvio-padrão dos totais de brincar solitário, paralelo e de grupo, das crianças com perturbação da linguagem, na presença e na ausência da educadora

	Educadora	Brincar Solitário			Brincar Paralelo			Brincar de Grupo		
		M	MD	DP	M	MD	DP	M	MD	DP
S1	Ausente	73.89	83.00	20.10	15.00	7.00	19.97	1.00	0.00	1.80
	Presente	16.33	12.50	13.72	21.67	20.00	19.82	51.50	49.50	27.84
S2	Ausente	27.50	27.50	19.95	32.00	32.00	11.82	18.50	18.50	13.43
	Presente	1.33	0.50	1.97	1.67	2.00	1.03	75.83	84.50	22.60
S3	Ausente	57.33	60.00	20.26	14.33	14.00	10.92	9.73	4.00	15.40
	Presente	0.33	0.00	0.52	0.00	0.00	0.00	86.50	89.00	4.97

Legenda: S – sujeito da investigação; M - Média; MD – Mediana; DP – Desvio-padrão.

Verificamos na tabela 9 que, na ausência da educadora tanto o sujeito 1 como o sujeito 3 tendem a adotar, predominantemente, o brincar do tipo solitário, com medianas de 83.00 e 60.00 respetivamente. O sujeito 2, por sua vez, demonstra predominância de brincar paralelo – 32.00, na ausência da educadora responsável. Na presença da educadora todos os sujeitos adotam, predominantemente, brincar de grupo, sendo que, no caso dos sujeitos 2 e 3 os valores são bastante acentuados relativamente a qualquer outro valor obtido. O sujeito 2 obtém mediana de 0.50 no brincar solitário e de 2.00 no brincar paralelo, face aos 84.50 do brincar de grupo. O sujeito 3 obtém valores de 0.00, no brincar solitário e paralelo e 89.00 no brincar de grupo. Percebemos assim, que na presença da educadora estas crianças demonstram mais comportamentos de brincar social e que no caso, o sujeito 3 envolve-se, de forma significativa, no brincar de grupo, abandonando completamente o brincar solitário e paralelo.

O sujeito 1 obtém mediana de 49.50 no brincar de grupo na presença da educadora, acima dos valores obtidos no brincar solitário, com 12.50 e 20.00 no brincar paralelo. Ainda assim, a mediana obtida no brincar de grupo na presença da educadora não ultrapassa o valor de mediana de 83.00, que apresenta no brincar solitário na ausência da educadora. Recorde-se que o sujeito 1 apresentava dificuldades na interação com os pares, como referimos aquando da caracterização.

Em complemento e respondendo à segunda questão de investigação é feita uma análise individual dos dados, como é procedimento dos desenhos de investigação de sujeito único, dado que “apesar de poderem incluir mais do que um sujeito, o efeito da intervenção é sempre avaliado individualmente” (Correia, Daniel & Aguiar, 2014, p.17).

Para cada sujeito da investigação serão apresentadas duas tabelas e três gráficos. A primeira tabela, cujo conteúdo é composto pelo nível, tendência e

estabilidade dos dados, permite analisar o padrão da resposta do sujeito, integrando a informação recolhida em cada uma das fases do estudo. A identificação do nível é obtida através do cálculo do valor da mediana para cada condição. O envelope de estabilidade surge com a definição de um intervalo de 20%, acima e abaixo, do valor obtido na mediana. No gráfico encontramos também os valores mais baixo e mais alto registados, que correspondem à amplitude (Correia, Daniel & Aguiar, 2014). A segunda tabela diz respeito à análise dos dados obtidos nas condições adjacentes, para aferir se a alternância entre a linha de base e a condição de intervenção causa efeito na variável dependente, no estudo em apreço o tipo de brincar. Esta tabela também permite verificar a mudança de nível e a mudança absoluta de nível, que dizem respeito à transição de uma condição para a condição seguinte, permitindo perceber se o impacto da entrada/saída da condição de intervenção é imediato ou pelo contrário se obedece a uma maior ou menor latência (Correia, Daniel & Aguiar, 2014). Os gráficos apresentam a tendência, que diz respeito à direção dos dados, para além das classificações obtidas pelos sujeitos ao longo das sessões em 4 condições: duas de linha de base (A); e, duas de intervenção (B). Esta apresentação pretende verificar a existência de alterações entre as várias condições em cada um dos tipos de brincar: solitário; paralelo e grupo, nos três sujeitos participantes. Os gráficos são compostos pelas linhas correspondentes às medianas, respetivos envelopes de estabilidade e linhas de tendência.

Os dados relativos à resposta à segunda questão de investigação, respeitante ao impacto da presença da educadora, no tipo de brincar da criança com desenvolvimento atípico, em interação na área do jogo simbólico, com pares com desenvolvimento típico, é seguidamente apresentada para o sujeito 1.

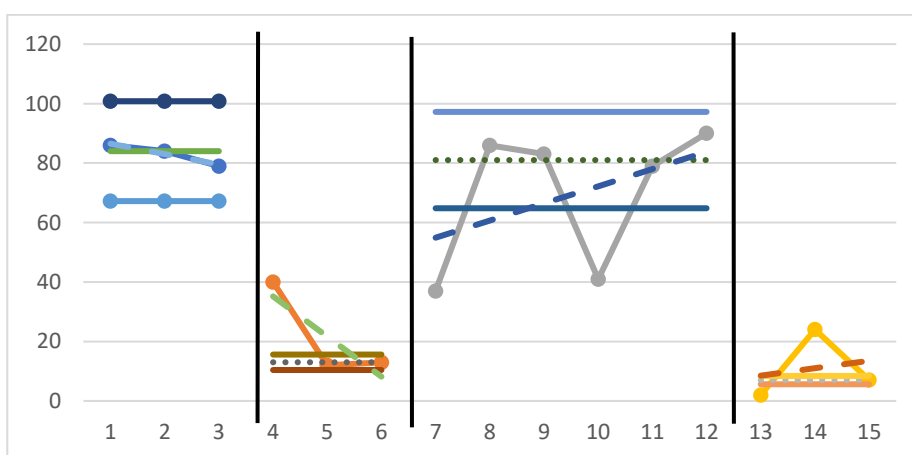


Figura 1. Resultados obtidos pelo sujeito1 no brincar solitário, com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

A figura 1 apresenta os dados relativos ao brincar solitário do sujeito 1 e deixa bastante clara a percepção de que este brincar, muito vincado aquando da situação de controlo (mediana de 84), começa a baixar de forma significativa com a entrada da educadora, acompanhando a linha de tendência. Após a saída da educadora verificamos uma subida dos valores do brincar solitário numa aproximação aos valores verificados na primeira linha de base (mediana de 81) e de acordo com a tendência. No segundo momento (B) observamos mais uma descida abrupta dos valores de brincar solitário, devido à entrada da educadora.

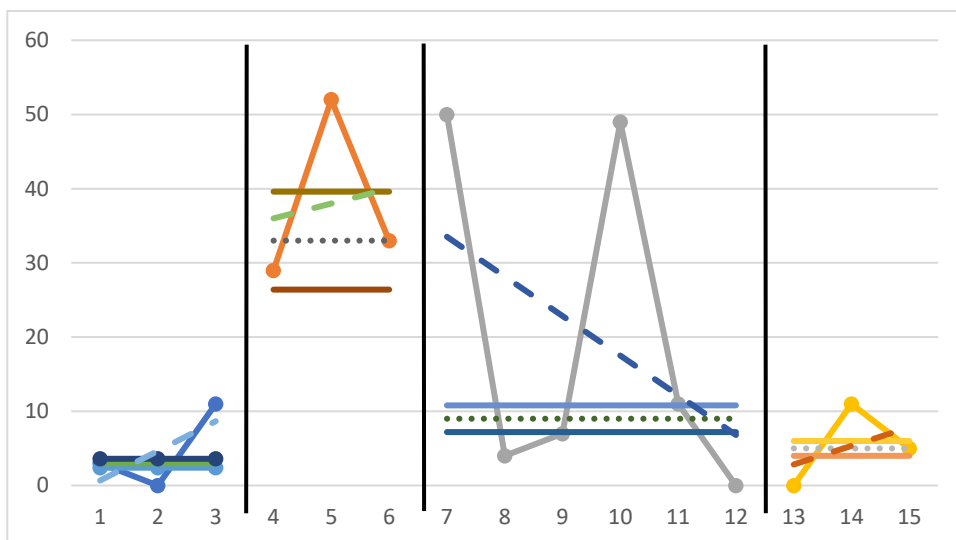


Figura 2. Resultados obtidos pelo sujeito 1 no brincar paralelo, com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

A figura 2 apresenta os dados relativos ao sujeito 1, no que ao brincar paralelo respeita, permitindo perceber devido aos valores de mediana de 3 e 9, que este tipo de brincar não é característico da criança. A subida da mediana de 3, na linha de base, para 33 no segundo momento permite verificar que o brincar paralelo aumenta de forma exponencial com a presença da educadora, acompanhando depois a tendência decrescente com a segunda linha de base e se mantenha baixo aquando da segunda condição de intervenção (mediana de 5). Ou seja, a presença da educadora contribui para um tipo de brincar mais complexo.

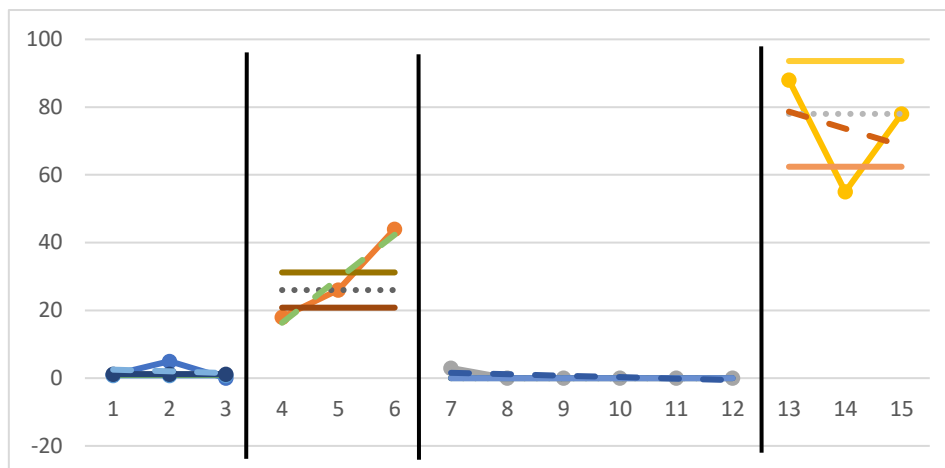


Figura 3. Resultados obtidos pelo sujeito1 no brincar de grupo, com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

A figura 3 vem complementar a compreensão dos dados apresentados nas duas figuras anteriores, pois permite verificar que o sujeito 1 não utiliza o brincar de grupo na situação de controlo (mediana de 1 e 0), e que, embora o adote na primeira situação de intervenção (com mediana de 26) o brincar privilegiado neste momento foi o do tipo paralelo com mediana de 33, como indica a figura 2. No segundo momento B, porém, percebemos que o brincar de grupo passa a ser o adotado na presença da educadora, com mediana de 78, superior aos valores do brincar solitário e paralelo nesta condição.

As tabelas seguintes permitem verificar os dados acima descritos na apresentação dos gráficos e acrescentar alguns dados relevantes para a discussão.

Tabela 10

Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição do sujeito 1

S1	Solitário				Paralelo				Grupo			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Nível												
Mediana	84	13	81	7	3	33	9	5	1	26	0	78
Envelope de estabilidade ($\pm 20\%$)	67,2	10,4	64,8	5,6	2,4	26,4	7,2	4	0,8	20,8	0	62,4
	100,8	15,6	97,2	8,4	3,6	39,6	10,8	6	1,2	31,2	0	93,6
Pontos fora do envelope	0,00% (0/3)	33,33% (1/3)	33,33% (2/6)	66,67% (2/3)	66,67% (2/3)	33,33% (1/3)	100,00% (6/6)	66,67% (2/3)	66,67% (2/3)	66,67% (2/3)	16,67% (1/6)	33,33% (1/3)
Amplitude	79-86	12-40	37-90	2-24	0-11	29-52	0-50	0-11	0-5	18-44	0-3	55-88
1.º e último ponto	86-79	40-13	37-90	2-7	3-11	29-33	50-0	0-5	1-0	18-44	3-0	88-78
Tendência												
Direção	-	-	+	+	+	+	-	+	-	+	-	-

De encontro ao já descrito aquando da interpretação das figuras relativas ao sujeito 1 (figura 1, 2 e 3), verifica-se que na presença da educadora há uma redução

substancial do brincar do tipo solitário (com valores na linha de base de 84 e 81, que diminuem, para 13 e 7, na linha de intervenção), que passa na primeira condição de intervenção para um brincar primordialmente do tipo paralelo (mediana de 33) e na segunda condição de intervenção para um brincar primordialmente de grupo (mediana de 78) – ver tabela 10.

Os envelopes de estabilidade, na linha de base, oscilam significativamente entre os 0% e os 100% de pontos fora do envelope. Com a introdução da condição de intervenção, os dados continuam a oscilar, ainda que num intervalo mais curto, entre os 33,33% e os 66,67%, correspondendo a um ou dois pontos fora do envelope, respetivamente. Estes dados permitem perceber que durante a intervenção o comportamento do sujeito fica mais estável que na linha de base (tabela 10, figuras 1, 2 e 3), isto é, que a presença da educadora contribui para estabilizar o tipo de brincar.

Tabela 11

Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes do sujeito 1

S1	Solitário			Paralelo			Grupo		
	AB	BA	AB	AB	BA	AB	AB	BA	AB
Mudança de nível	-71	68	-74	30	-24	-4	25	-26	78
Mediana (1. ^a condição)	84	13	81	3	33	9	1	26	0
Mediana (2. ^a condição)	13	81	7	33	9	5	26	0	78
Mudança absoluta de nível	-10,5	-39	24	18	17	0	18	-41	88
Último ponto (1. ^a condição)	71,6	79	13	11	33	0	0	44	0
Primeiro ponto (2. ^a condição)	61,1	40	37	29	50	0	18	3	88
Pontos não sobrepostos	100,00% (3/3)	0,00% (0/6)	100,00% (3/3)	100,00% (3/3)	0,00% (0/6)	0,00% (0/3)	100,00% (3/3)	0,00% (0/6)	100,00% (3/3)

A análise da condição adjacente permite verificar uma mudança de nível com valores negativos na transição da linha de base para a fase de intervenção, no que ao brincar solitário diz respeito, indicando elevada latência. No caso do brincar de grupo, os valores de 25 e 78 indicam um efeito imediato da intervenção, ou seja, um aumento imediato do brincar de grupo com a presença da educadora (ver tabela 11). Percebe-se ainda pelos valores da mudança absoluta de nível que a saída da educadora da primeira condição de intervenção para a segunda linha de base tem um grande impacto, ainda que no caso do brincar de grupo a entrada da educadora aquando do segundo momento

de intervenção tenha tido o impacto mais significativo com um valor de 88 de mudança absoluta de nível.

Em suma, e por forma a responder à questão acerca do impacto da presença da educadora, no tipo de brincar da criança com desenvolvimento atípico, em interação na área do jogo simbólico, com pares com desenvolvimento típico, consideramos que a intervenção teve impacto no sujeito 1, ainda que de forma gradual e com elevada latência. A presença da educadora apoiou a passagem do brincar solitário para o brincar paralelo na primeira condição de intervenção e a transição do brincar predominantemente solitário para um brincar de grupo com a segunda condição de intervenção. Os valores máximos obtidos na condição de intervenção no brincar de grupo (B - 78) foram, contudo, inferiores aos valores máximos obtidos por este sujeito no brincar solitário em linha de base – 84 e 81 no A (ver tabela 10).

Para a mesma questão (qual o impacto da presença da educadora, no tipo de brincar da criança com desenvolvimento atípico, em interação na área do jogo simbólico, com pares com desenvolvimento típico) analisámos os dados recolhidos relativamente ao sujeito de investigação 2.

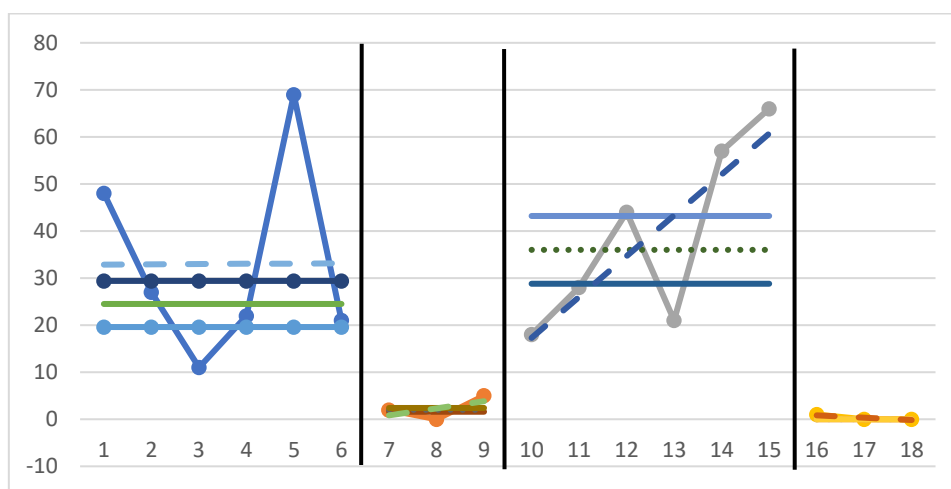


Figura 4. Resultados obtidos pelo sujeito 2 no brincar solitário, com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

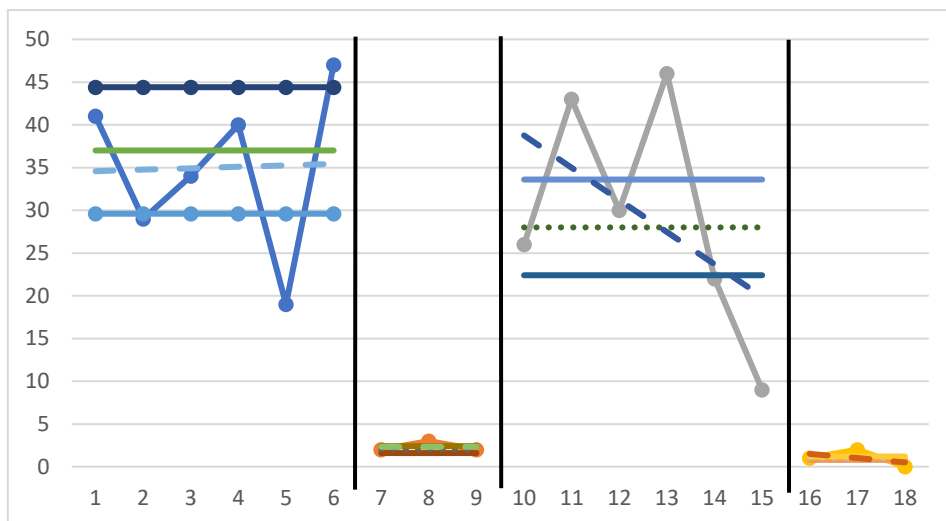


Figura 5. Resultados obtidos pelo sujeito 2 no brincar paralelo, com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

A análise das figuras 4 e 5 permite verificar que o sujeito 2 detém como comportamento primordial na linha de base, o brincar do tipo paralelo, com mediana de 37. Tanto o brincar solitário como o paralelo descem para uma mediana de 2 com a entrada da educadora, voltando a subir na segunda linha de base para valores aproximados (solitário mediana de 36 e paralelo mediana de 28). No segundo momento de intervenção, verificamos que a entrada da educadora faz ambos os tipos de brincar descer para valores de 0 no solitário e 1 no paralelo.

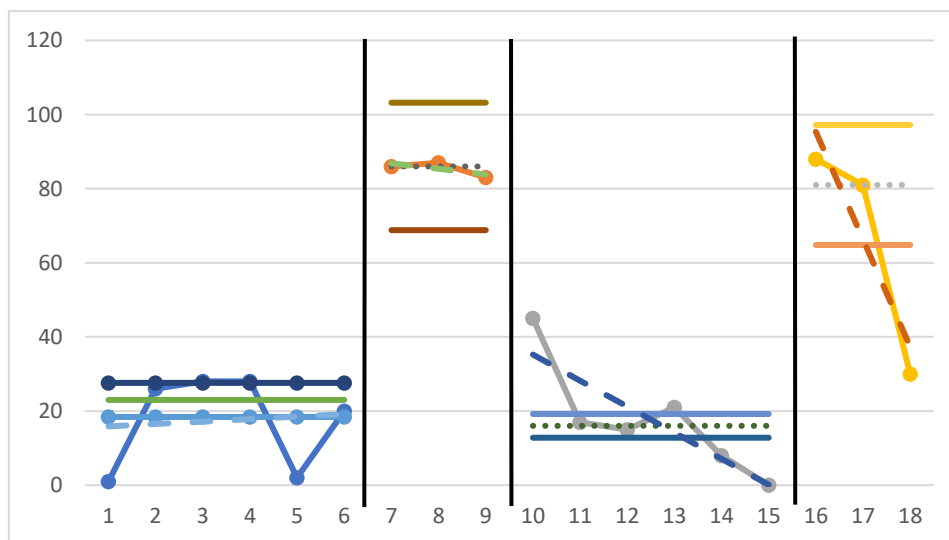


Figura 6. Resultados obtidos pelo sujeito 2 no brincar de grupo, com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

O sujeito 2, com valores de mediana no brincar de grupo de 23 e 16 na linha de base, respetivamente, demonstra uma abrupta subida neste tipo de brincar aquando da presença da educadora, com 86 de mediana no primeiro B e 81 no segundo.

Tabela 12

Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição do sujeito 2

S2	Solitário				Paralelo				Grupo			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Nível												
Mediana	24,5	2	36	0	37	2	28	1	23	86	16	81
Envelope de estabilidade (± 20%)	19,6 29,4	1,6 2,4	28,8 43,2	0 0	29,6 44,4	1,6 2,4	22,4 33,6	0,8 1,2	18,4 27,6	68,8 103,2	12,8 19,2	64,8 97,2
Pontos fora do envelope	50,00% (3/6)	66,67% (2/3)	100,00% (6/6)	33,33% (1/3)	50,00% (3/6)	33,33% (1/3)	66,67% (4/6)	66,67% (2/3)	66,67% (4/6)	0,00% (0/3)	66,67% (4/6)	33,33% (1/3)
Amplitude 1.º e último ponto	11-69 48-21	2-5 2-5	18-66 18-66	0-1 1-0	19-47 41-47	2-3 2-2	9-46 26-9	0-2 1-0	1-28 1-20	83-86 86-83	0-45 45-0	30-88 88-80
Tendência												
Direção	+	+	+	-	+	-0	-	-	+	-	-	-

O sujeito 2 obteve um valor máximo na condição de linha de base de 37 no brincar paralelo, que contrasta com o valor máximo de 86 obtido no brincar de grupo aquando da condição de intervenção. Verificamos ainda que a saída da educadora tem bastante impacto no comportamento do sujeito, levando a uma diminuição dos valores da mediana no brincar de grupo do valor máximo de 86 para um valor de 16 (tabela 12).

As linhas de tendência indicam, no caso do brincar solitário, um aumento na linha de base e diminuição na segunda condição de intervenção, dados que vão ao encontro do já referido relativamente a este tipo de brincar, que diminui na presença da educadora. No brincar paralelo e de grupo verifica-se que a tendência diminui nas duas últimas condições, levando a crer que o comportamento adotado se vai diluindo ao longo do tempo.

Tabela 13

Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes do sujeito 2

S2	Solitário			Paralelo			Grupo		
	AB	BA	AB	AB	BA	AB	AB	BA	AB
Mudança de nível	-22,5	34	-34	-35	26	-27	63	-70	65
Mediana (1. ^a condição)	24,5	2	36	37	2	28	23	86	16
Mediana (2. ^a condição)	2	36	2	2	28	1	86	16	81
Mudança absoluta de nível	-19	13	-65	-45	24	-8	66	-38	88
Último ponto (1. ^a condição)	21	5	66	47	2	9	20	83	0
Primeiro ponto (2. ^a condição)	2	18	1	2	26	1	86	45	88
Pontos não sobrepostos	100,00% (3/3)	0,00% (0/6)	100,00% (3/3)	0,00%	100,00%	0,00%	100,00% (3/3)	0,00% (0/6)	66,67% (2/3)

O valor mais elevado, relativamente ao sujeito 2, na linha de base é de 37, no brincar paralelo, demonstrando ser este o brincar predominantemente adotado por esta criança na ausência do educador. Na condição de intervenção o valor mais elevado é de 86 e diz respeito ao brincar de grupo na presença do educador. Fica assim bastante claro que a presença da educadora é determinante para que a criança consiga manter brincar de grupo. A mudança de nível e a mudança absoluta de nível corroboram o que foi dito anteriormente, apresentando valores negativos na passagem da linha de base para a condição de intervenção no brincar solitário e paralelo, indicando que estes tipos de brincar diminuem significativamente com a presença da educadora. No brincar de grupo os valores positivos obtidos na condição de intervenção entre 63 e 88 demarcam mais uma vez o impacto da entrada da educadora na brincadeira, que aumenta o brincar de grupo e apoiam a resposta à segunda questão de investigação, com respeito ao sujeito 2.

Os dados apresentados nas figuras 7, 8 e 9 dizem respeito aos dados recolhidos relativamente ao sujeito de investigação 3.

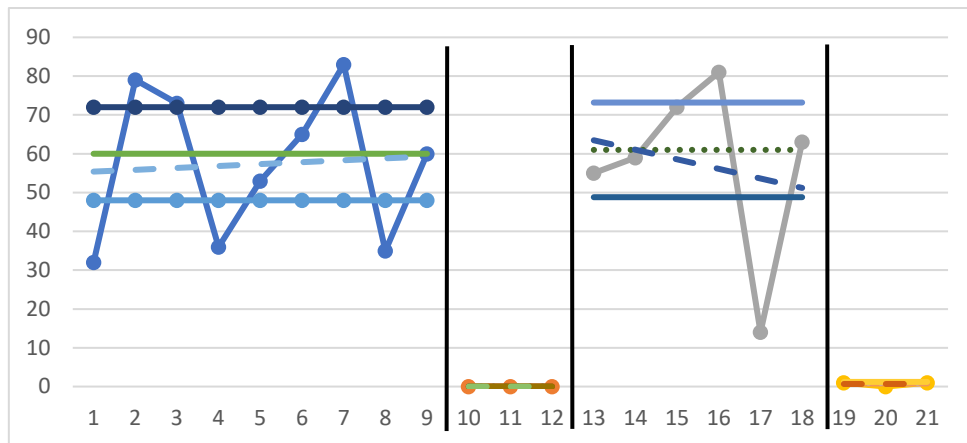


Figura 7. Resultados obtidos pelo sujeito 3 no brincar solitário, com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

O sujeito de investigação 3 apresenta valores de mediana relativos ao brincar solitário bastante elevados na ausência da educadora (linha de base), mas como mostra a figura 7, estes valores descem de forma muito significativa quando a educadora integra a brincadeira com as crianças (fase de intervenção).

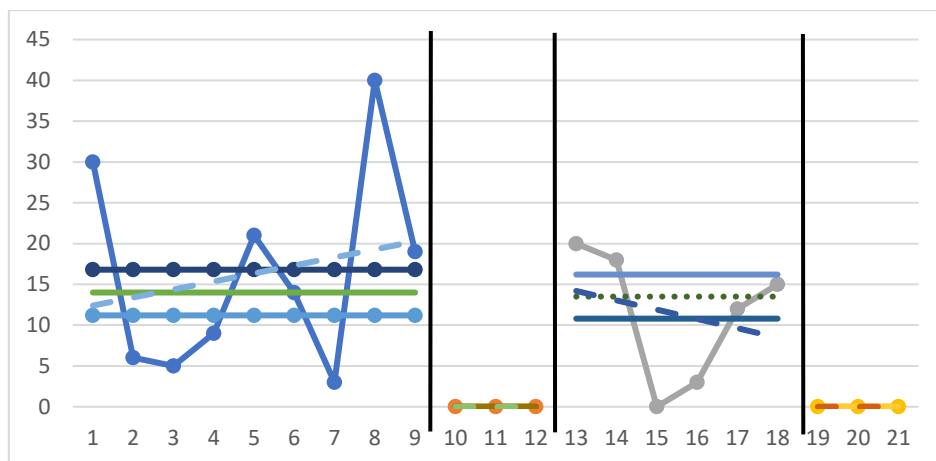


Figura 8. Resultados obtidos pelo sujeito 3 no brincar paralelo, com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

À semelhança do que se verificou na figura 7 relativamente ao brincar solitário, também a figura 8, respeitante ao brincar paralelo demonstra uma significativa alteração com a presença da educadora. Os valores de mediana quase aproximados na condição de controlo para este tipo de brincar (mediana de 14 e 13,5) descem até ao valor de mediana de 0 na condição B.

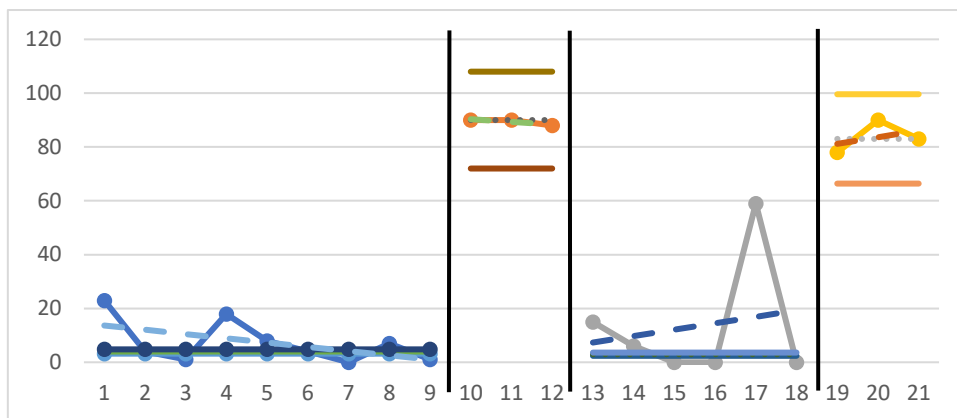


Figura 9. Resultados obtidos pelo sujeito 3 no brincar de grupo, com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência

A figura 9 apresenta os valores do brincar de grupo do sujeito 3, permitindo compreender que este tipo de brincar, quase inexistente aquando da ausência da educadora (mediana de 4 e 3), sobe exponencialmente aquando da intervenção, ou seja com a sua presença (mediana de 90 e 83).

Tabela 14

Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição do sujeito 3

S3	Solitário				Paralelo				Grupo			
	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Nível												
Mediana	60	0	61	1	14	0	13,5	0	4	90	3	83
Envelope de estabilidade (± 20%)	48 72	0	48,8 73,2	0,8 1,2	11,2 16,8	0	10,8 16,2	0	3,2 4,8	72 108	2,4 3,6	66,4 99,6
Pontos fora do envelope	66,67% (6/9)	0,00% (0/3)	33,33% (2/6)	0,00% (0/3)	88,89% (8/9)	0,00% (0/3)	66,67% (4/6)	0,00% (0/3)	77,78% (7/9)	0,00% (0/3)	100,00% (6/6)	0,00% (0/3)
Amplitude 1.º e último ponto	32-83 32-60	0 0-0	14-81 55-63	0-1 1-1	3-40 30-19	0-0 0-0	0-20 20-15	0-0 0-0	0-23 23-1	88-90 90-88	0-59 15-0	78-90 78-83
Tendência												
Direção	+	~0	-	~0	+	~0	-	~0	-	-	+	+

Existe um padrão de resposta consistente no comportamento do sujeito 3 na condição de linha de base na ausência da educadora, pois os valores em cada um dos tipos de brincar são praticamente invariáveis da primeira linha de base para a segunda (Tabela 14): Brincar solitário, 60 no primeiro A e 61 no segundo; Brincar paralelo, 14 no primeiro A e 13,5 no segundo; e, no Brincar de grupo, 4 no primeiro A e 3 no segundo. Estes valores indicam a previsibilidade do comportamento do sujeito 3 na ausência da educadora.

Conseguimos verificar que os valores obtidos para o nível de cada condição apresentam diferenças significativas relativamente aos valores da condição seguinte, tornando bastante claro o impacto da condição de intervenção no comportamento do sujeito. Neste caso específico, pretende-se que o sujeito 3 diminua o comportamento de brincar solitário ou paralelo na presença do educador, o que acontece de forma significativa, como nos indicam a figura 7 e 8. O sujeito passa de valores de brincar solitário na ordem de 60 na condição de linha de base para valores de 0 e 1 na condição de intervenção, que é a presença da educadora. O mesmo se verifica aquando do brincar paralelo, que da ordem dos 14 na condição de linha de base desaparece por completo aquando da intervenção. O brincar de grupo é o comportamento alvo e como mostra a figura 9, é um comportamento que de 4 na linha de base aumenta exponencialmente para 83 e 90 na condição de intervenção. Estes valores permitem aferir que existe um impacto marcante da intervenção.

Relativamente aos envelopes de estabilidade, verifica-se que, na linha de base, os dados apresentam alguma variação, uma vez que estes oscilam entre os 33,33% e os 100% situados fora do envelope de estabilidade. Contudo, na intervenção, não se verifica variabilidade de dados, tendo em conta que nenhum dos pontos se situa fora do envelope de estabilidade. Assim, conclui-se que, com a intervenção, os dados tornaram-se mais estáveis, criando-se um padrão mais regular.

Relativamente às linhas de tendência verifica-se que, na primeira linha de base, os dados do brincar solitário e paralelo apresentam uma tendência crescente, enquanto que na segunda linha de base, que acontece após a primeira situação de intervenção, as linhas apresentam uma tendência decrescente. Durante as condições de intervenção o brincar solitário e paralelo desaparece quase por completo mantendo-se esta tendência ao longo de cada uma destas condições B.

Tabela 15

Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes do sujeito 3

S3	Solitário			Paralelo			Grupo		
	AB	BA	AB	AB	BA	AB	AB	BA	AB
Mudança de nível	-60	61	-60	-14	13,5	-13,5	86	-87	80
Mediana (1. ^a condição)	60	0	61	14	0	13,5	4	90	3
Mediana (2. ^a condição)	0	61	1	0	13,5	0	90	3	83
Mudança absoluta de nível	-60	55	-62	-19	20	-15	89	-73	78
Último ponto (1. ^a condição)	60	0	63	19	0	15	1	88	0
Primeiro ponto (2. ^a condição)	0	55	1	0	20	0	90	15	78
Pontos não sobrepostos	100,00% (3/3)	0,00% (0/6)	100,00% (3/3)	0,00% (0/3)	83,33% (5/6)	0,00% (0/3)	100,00% (3/3)	0,00% (0/6)	100,00% (3/3)

Ainda que o brincar de grupo apareça com tendência decrescente na primeira situação de intervenção, verificamos que logo na condição de linha de base seguinte e na última condição de intervenção mantém uma tendência crescente.

Consolidando os dados apresentados verificamos que as mudanças de nível são negativamente acentuadas ao passar da linha de base para a situação de intervenção quando do brincar solitário e paralelo se trata. Se analisarmos o brincar de grupo verificamos exatamente o contrário, que a condição de intervenção aumenta significativamente a mudança de nível face à linha de base (Tabela 15). Estes valores permitem concluir que se verificou uma mudança imediata após o início da intervenção, com um padrão bastante claro de resposta por parte do sujeito 3 que respondeu positivamente à intervenção que lhe foi colocada e permitindo aferir que a presença da educadora aumenta, neste caso, o brincar de grupo.

Concluimos assim, respondendo à segunda questão do presente estudo, que a presença da educadora tem um impacto determinante no tipo de brincar que as crianças com desenvolvimento atípico adotam em interação na área do jogo simbólico, com pares com desenvolvimento típico. O recurso a linhas de base múltiplas, aquando da recolha de dados, no caso deste estudo especificamente: três sessões na primeira linha de base no grupo 1, seis sessões na primeira linha de base no grupo 2 e nove sessões na primeira linha de base no grupo 3; permite observar que, ainda que existam mais sessões e seja promovida a interação entre os sujeitos e seus pares com desenvolvimento típico, o comportamento de brincar não se altera de forma relevante a não ser aquando da entrada da educadora na condição B, em que o brincar dos sujeitos se torna mais social. Por outro lado, aquando da saída da educadora (segunda linha de base - A), todos os sujeitos voltam a adotar comportamentos de brincar menos sociais que na sua presença. Posteriormente conseguimos, na segunda condição B, observar que, o regresso da educadora volta a fazer aumentar os valores de brincar social em todos os sujeitos do estudo.

Na presença da educadora os valores da mediana relativos ao brincar solitário baixam relativamente aos valores obtidos neste tipo de brincar na sua ausência. Os valores respeitantes ao brincar de grupo revelam em todos os sujeitos uma subida. Apenas se verifica diferença na resposta dos sujeitos no caso do sujeito de investigação 1, relativamente ao brincar paralelo pois enquanto que na presença do educador este tipo de brincar diminui no caso dos sujeitos 2 e 3, no caso do sujeito 1 o valor da mediana aumenta. A passagem para a condição de intervenção promove uma substancial alteração nos dados, com uma diminuição significativa nos valores referentes ao brincar solitário e paralelo e um aumento substancial no que respeita ao brincar de grupo.

Podemos assim concluir, que todos os sujeitos da investigação, na presença da educadora, adotam um tipo de brincar mais social.

Para responder à terceira questão de estudo que pretende aferir se existe relação entre as estratégias utilizadas pela educadora e o tipo de brincar adotado pela criança com desenvolvimento atípico, aquando da interação, com pares com desenvolvimento típico, na área do jogo simbólico, recorreremos ao *output* dos dados obtidos no registo das interações, estratégias e perfil do educador. Foi utilizado o *software* de Análise Estatística SPSS v.23, cujos *outputs* se encontram em anexo (Anexo 12).

Tabela 16

Estratégias das educadoras e tipo de brincar das crianças com incapacidade

	Tipo de brincar			Estratégias da Educadora										Total
	SL	P	G	RF	RP	E	Q	SN	M	PL	T	EI	DA	
S1	98	130	309	0	8	2	40	22	1	2	0	8	22	105
S2	8	10	455	1	7	6	18	17	5	4	0	14	19	91
S3	2	0	519	7	24	13	14	18	10	4	0	41	17	148
Total	108	140	1283	8	39	21	72	57	16	10	0	63	58	

Legenda. S – sujeito; SL – brincar do tipo solitário; P – brincar do tipo paralelo; G – brincar de grupo; RF – reformulação; RP – repetição; E – expansão; Q – questionamento; SN – sinalização; M – modelação; PL – promoção da linguagem; T – tempo de atraso; EI- ensino incidental; DA – dar continuidade à ação

A tabela 16 permite verificar que a educadora do grupo 3 utilizou um maior número de estratégias aquando da interação com as crianças, num total de 148 estratégias ao longo das 6 sessões de 15m cada. É também o S3 que detém um total de comportamentos de brincar de grupo mais elevado (519), o que poderia indicar a influência do número de interações no brincar social da criança. Contudo, verificamos que a educadora do grupo 2 detém o menor total de estratégias utilizadas e o S2 detém um brincar de grupo com total de 455 comportamentos, superior ao S1 cuja educadora utilizou 105 estratégias durante as sessões observadas. Verifica-se então que não se pode afirmar a existência de uma relação direta entre a utilização de um maior número de interações e o comportamento mais social da criança.

Olhando para o tipo de estratégia utilizada, verificamos que a educadora do grupo 1 optou primordialmente pelo questionamento (com total de 40), sinalização e dar continuidade à ação (ambas com um total de 22).

A educadora do grupo 2 usa primordialmente a estratégia de dar continuidade à ação (total de 19), questionamento (total de 18) e sinalização (total de 17).

A estratégia mais utilizada pela educadora do grupo 3 recorre primordialmente à estratégia de ensino incidental (total de 41), repetição (total de 24) e dar continuidade à ação (com total de 17).

A correlação entre o brincar solitário, paralelo e de grupo das crianças com desenvolvimento atípico, e as estratégias que as educadoras utilizam aquando da interação observada é apresentada na tabela 17.

Tabela 17

Totais do tipo de brincar solitário, paralelo e de grupo apresentado pelas crianças com desenvolvimento atípico e as estratégias das educadoras - correlação de Spearman

		RF	E	Q	M	PL	EI	DA
	r^2	-1	-1	1	-1	-.87	-1	1
Brincar Solitário	Sig.	0	0	0	0	.33	0	0
	r^2	-1	-1	1	-1	-.87	-1	1
Brincar Paralelo	Sig.	0	0	0	0	.33	0	0
	r^2	1	1	-1	1	.87	1	-1
Brincar Grupo	Sig.	0	0	0	0	.33	0	0

Legenda. r^2 – Coeficiente de correlação; Sig. – Significância da correlação; RF – reformulação; E – expansão; Q – questionamento; M – modelação; PL – promoção da linguagem; EI- ensino incidental; DA – dar continuidade à ação

A análise aos dados permite verificar a existência de uma forte correlação ($r^2 = 1$; $p < 0$) entre a utilização da reformulação, expansão, modelação e o ensino incidental e, entre o aumento significativo do brincar de grupo. Consequentemente é também verificável a diminuição significativa no brincar solitário e paralelo aquando da utilização das mesmas estratégias ($r^2 = -1$; $p < 0$). Estes valores indicam que sempre que as educadoras utilizam estas estratégias a criança com desenvolvimento atípico demonstra mais comportamentos de tipo social e diminui os comportamentos de brincar solitário e paralelo.

A estratégia de promoção da linguagem detém um valor de correlação forte ($r^2 = .87$; $p < 0.03$) com o aumento do brincar de grupo e na diminuição do brincar solitário e

paralelo. Tal facto indica que a estratégias de promoção da linguagem detêm um papel importante no aumento do brincar social dos sujeitos do estudo.

Terminamos a análise da tabela 17 com a análise dos valores das estratégias: questionamento e dar continuidade à ação, que demonstraram, de forma significativa, correlação com os tipos de brincar correspondentes à variável dependente. Estas duas estratégias correlacionam-se de forma significativa com o aumento do brincar solitário e paralelo ($r^2 = 1$; $p < 0$) e com o decréscimo do brincar de grupo ($r^2 = -1$; $p < 0$). Podemos assim concluir, que com a utilização das estratégias de questionamento e dar continuidade à ação, as educadoras não promovem o brincar social, aumentando até o brincar do tipo solitário e paralelo.

Tendo em atenção o apresentado nas tabelas 16 e 17, verificamos que no caso do grupo 1, tal como referido anteriormente, a estratégia mais utilizada pela educadora foi o questionamento. No caso do grupo 2, havia também já sido referido, que a estratégia privilegiada pela educadora se tratou daquela a que chamámos dar continuidade à ação. Verificámos através dos dados obtidos nas correlações que estas estratégias obtiveram valores negativos no que respeita ao brincar social. A estratégia mais utilizada pela educadora do grupo 3 foi o ensino incidental, estratégia significativamente correlacionada com o brincar de grupo. A relação entre as tabelas 16 e 17 ajudam assim a perceber a razão pela qual aquando da análise de sujeito único relativa ao tipo de brincar adotado na presença da educadora, foi no grupo 3 que se verificaram os valores mais estáveis e tendencialmente crescentes do brincar social.

Podemos assim concluir que a educadora do grupo 3 utiliza primordialmente estratégias com forte correlação com o brincar de tipo social, que reflete um forte impacto na adoção deste tipo de comportamentos na criança com desenvolvimento atípico, aquando das interações de brincadeira livre com os seus pares com desenvolvimento típico na área do jogo simbólico, na presença da educadora. Isto é, não se trata da quantidade de estratégias que são mobilizadas pela educadora, mas sim, da qualidade e pertinência das mesmas face às características específicas dos sujeitos.

A tabela seguinte pretende explicar as interações que tiveram lugar durante os momentos de brincar observados entre as crianças com desenvolvimento atípico e seus pares com desenvolvimento típico, na presença da educadora.

Tabela 18

Totais do tipo de brincar solitário, paralelo e de grupo apresentado pelas crianças com desenvolvimento atípico e o total de interações entre os sujeitos, participantes e educadora

	Tipo de brincar			Interações									
	SL	P	G	S/P	S/E	Total criança	E/S	E/G	Total educador	P/S	P/E	Total pares	Total
S1	98	130	309	9	24	33	86	47	133	8	83	91	257
S2	8	10	455	17	52	69	48	66	114	21	68	89	272
S3	2	0	519	21	96	117	80	88	168	11	60	71	356
Total				47	172		214	201		40	211		885

Legenda. S – sujeito; SL – brincar do tipo solitário; P – brincar do tipo paralelo; G – brincar de grupo; S/P – interação sujeito/pares; S/E – interação sujeito/educador; E/S – interação educador sujeito; E/G – interação educador/grupo; P/S – interação pares/sujeito; P/E – interação pares/educador

O grupo com maior número de interações foi o grupo 3, com um total de 356 interações e uma diferença vencida face ao total de interações dos outros dois grupos participantes no estudo, o grupo 1 com um total de 257 e o grupo 2 com um total de 272 interações. A maioria das interações teve lugar entre as educadoras e os sujeitos com desenvolvimento atípico (214), embora a diferença para as interações entre os pares com desenvolvimento típico e a educadora seja mínima (211). Verificamos pelos valores apresentados na tabela acima (Tabela 18) que as interações mais frequentes são aquelas em que a educadora está presente.

No grupo 1 o tipo de interação maioritário foi da educadora para a criança com desenvolvimento atípico enquanto que no grupo 2 a interação mais utilizada foi por parte dos pares para a educadora. No grupo 3 a interação mais frequente foi da criança com desenvolvimento atípico para a educadora.

As interações que menos se verificaram foram entre os pares e as crianças com desenvolvimento atípico, tanto as que são iniciadas pelos pares (num total de 40 nos três grupos), como dos pares para os sujeitos do estudo (num total de 47 nos três grupos). Este resultado vem demonstrar a dificuldade que as crianças com incapacidade têm na relação social, seja em iniciar interações, seja em serem “escolhidas” pelos pares com desenvolvimento típico para brincadeiras.

Tendo por base os totais obtidos na contagem das interações entre os participantes no estudo, sujeitos e educadoras procedeu-se ao cálculo das correlações entre as interações e os três tipos de brincar respeitantes à variável dependente (solitário, paralelo e grupo). A tabela 19 demonstra os valores obtidos nas correlações.

Tabela 19

Brincar solitário, paralelo e de grupo apresentado pelas crianças com desenvolvimento atípico e o total de interações entre os sujeitos, participantes e educadora - correlação de Spearman

		S/P	S/E	E/S	E/P	P/S	P/E
	r^2	-1	-1	0.5	-1	-0.5	1
Brincar Solitário	Sig.	0	0	0.67	0	0.67	0
	r^2	-1	-1	0.5	-1	-0.5	1
Brincar Paralelo	Sig.	0	0	0.67	0	0.67	0
	r^2	1	1	-0.5	1	0.5	-1
Brincar Grupo	Sig.	0	0	0.67	0	0.67	0

Legenda. r^2 – Coeficiente de correlação; Sig. – Significância da correlação; S/P – interação sujeito/pares; S/E – interação sujeito/educador; E/S – interação educador sujeito; E/G – interação educador/grupo; P/S – interação pares/sujeito; P/E – interação pares/educador

Os dados obtidos demonstram correlação significativa ($r^2 = 1$; $p < 0$) entre as interações sujeito/pares, sujeito/educadora, educadora/pares e pares/educadora e o brincar de grupo. As interações da educadora para a criança com desenvolvimento atípico e as interações dos pares para o sujeito do estudo não cotaram correlação significativa com o brincar do tipo social ($r^2 = 0.5$; $p < 0.67$).

Concluimos desta análise relativa às correlações das interações com o tipo de brincar, que, todas as interações que partem do sujeito, seja para os pares, seja para o adulto, são significativas no que ao brincar de grupo concerne, permitindo-nos especular acerca da importância das motivações intrínsecas do sujeito com o brincar do tipo social.

Podemos ainda concluir que as interações entre a educadora e os pares, independentemente de quem as inicia, são significativas para o brincar social do sujeito com incapacidade, o que nos leva a uma questão impossível de responder com os dados obtidos neste estudo mas que não deixa de ser pertinente: Será que ao aperceber-se das interações que a educadora tem com as outras crianças a criança com desenvolvimento atípico fica mais motivada para as integrar e investe nesse sentido com sucesso?

Na tabela seguinte apresentamos a correlação existente entre o total de interações e o total de estratégias com o brincar do tipo solitário, paralelo e de grupo.

Tabela 20

Brincar solitário, paralelo e de grupo apresentado pelas crianças com desenvolvimento atípico e o total de interações e total de estratégias entre os sujeitos, participantes e educadora - correlação de Spearman

		INT	EST
	r^2	-1	0.5
Brincar Solitário	Sig.	0	0.67
	r^2	-1	0.5
Brincar Paralelo	Sig.	0	0.67
	r^2	1	-0.5
Brincar Grupo	Sig.	0	0.67

Legenda. r^2 – Coeficiente de correlação; Sig. – Significância da correlação; INT – total de interações; EST – total de estratégias

Os dados da tabela 20 permitem compreender que são as interações e não as estratégias que aparecem associadas ao aumento do brincar de grupo, com uma correlação muito forte ($r^2 = 1$; $p < 0$).

Através dos dados apresentados podemos então responder à terceira questão da investigação que procura averiguar a existência de uma relação entre as estratégias utilizadas pelo educador(a) e o tipo de brincar da criança com desenvolvimento atípico, em interação na área do jogo simbólico, com pares com desenvolvimento típico.

A tabela 20 demonstra de forma clara a correlação entre o total das interações da criança com desenvolvimento atípico e seus pares, na presença da educadora, tornando-se claro que as trocas existentes entre todos numa situação de brincar na área do jogo simbólico contribui de forma significativa para o aumento do brincar social.

Ao estudarmos com mais pormenor as estratégias colocadas em prática pela educadora durante essas interações, podemos concluir que existem efetivamente algumas estratégias que contribuem mais para o brincar social do que outras.

Tendo verificado anteriormente que a presença da educadora contribui positivamente para uma diminuição do brincar solitário e paralelo da criança com desenvolvimento atípico e para um aumento do seu brincar social, concluímos que tal se deve às estratégias que cada uma das educadoras coloca em prática. Tendo verificado que as estratégias primordialmente utilizadas pelas educadoras participantes não são coincidentes, salienta-se mais uma vez que, a qualidade e pertinência da estratégia utilizada face às características individuais dos sujeitos está associada ao aumento da competência social da criança com desenvolvimento atípico.

A última questão da investigação pretende aferir a relação entre o perfil específico do educador(a) e o tipo de brincar da criança com desenvolvimento atípico, em interação na área do jogo simbólico, com pares com desenvolvimento típico.

Tabela 21

Dados relativos ao tipo de brincar dos sujeitos na presença da educadora e ao perfil da educadora

	Tipo de brincar			Perfil da Educadora			
	SL	P	G	Ativo/ Diretivo	Ativo/ Não Diretivo	Passivo/ Diretivo	Passivo/ Não Diretivo
S1	98	130	309	176	4	0	0
S2	8	10	455	136	44	0	0
S3	2	0	519	125	55	0	0
			Total	437	103	0	0

Legenda: S – Sujeito; SL – brincar solitário; P – brincar paralelo; G – brincar de grupo

A tabela 21 permite verificar qual o tipo de perfil característico das educadoras participantes no estudo, tendo-se verificado uma predominância do perfil ativo. Todas as educadoras demonstram um perfil predominantemente ativo/diretivo (educadora 1, cotou 176 vezes no total, a educadora 2, 136 vezes e a educadora 3, 125 vezes), sendo a educadora do grupo 3 a que mais cotou no perfil ativo/não diretivo, com um total de 55 ao longo das 6 sessões.

Verifiquemos o impacto dos dados apresentados no brincar das crianças com desenvolvimento atípico.

Tabela 22

Brincar solitário, paralelo e de grupo das crianças com desenvolvimento atípico e o tipo de perfil da educadora - correlação de Spearman

		Perfil da educadora	
		Ativo diretivo	Ativo Não diretivo
	r^2	1	-1
Brincar Solitário	Sig.	0	0
	r^2	1	-1
Brincar Paralelo	Sig.	0	0
	r^2	-1	1
Brincar Grupo	Sig.	0	0

Legenda. r^2 – Coeficiente de correlação; Sig. – Significância da correlação;

A tabela 22 demonstra de forma clara a significância entre o perfil ativo não diretivo e o aumento do brincar de grupo ($r^2 = 1$; $p < 0$), bem como a diminuição do brincar solitário e paralelo.

O mesmo já não se verifica relativamente ao perfil ativo/diretivo, que se correlaciona significativamente com um aumento do brincar solitário e paralelo e com a diminuição do brincar de grupo ($r^2 = - 1$; $p < 0$).

Podemos concluir que os dados obtidos deram resposta às questões previamente elaboradas para a presente investigação e que, para além de verificarmos que a presença da educadora numa situação de brincadeira com crianças com desenvolvimento típico e atípico tem impacto no tipo de brincar das mesmas, tornando-o mais social, ficámos com pistas importantes relativamente à causa desse aumento. Se atendermos aos resultados que demonstram que as interações que envolvem a educadora estão associadas ao brincar de grupo e que as estratégias de reformulação, expansão, modelação e ensino incidental aparecem também associadas a esse aumento consideramos que é a utilização dessas mesmas estratégias, de forma diferenciada e com respeito especificamente a cada um dos sujeitos que trará evidências importantes para o planeamento de uma intervenção.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados apresentados no capítulo anterior serão discutidos à luz do enquadramento teórico que serviu de base à construção desta investigação.

Os resultados obtidos sugerem que a presença da educadora é facilitadora da interação social, à semelhança daquilo que Stanton-Chapman e Brown (2015) concluíram no seu estudo acerca das interações sociais das crianças com desenvolvimento atípico em ambiente escolar inclusivo. Embora no estudo em apreço as educadoras não obedecessem a nenhum guião específico e apenas lhes fosse indicado que brincassem com as crianças como por hábito fariam, na área do jogo simbólico denominada por “casinha”, os resultados foram significativamente positivos no aumento do brincar social dos três sujeitos. Ferreira (2018) num estudo bastante semelhante ao aqui apresentado, verificou também este aumento do comportamento social nas crianças com desenvolvimento atípico aquando da presença do educador de infância.

Relativamente à primeira questão da investigação (Através da análise da linha de base, verificar, qual o tipo de brincar mais comumente utilizado pelas crianças, com perturbação do desenvolvimento da linguagem, em interação na área do jogo simbólico, com pares com desenvolvimento típico?) foi possível concluir que dois dos sujeitos do presente estudo utilizaram primordialmente o brincar solitário na ausência da educadora, enquanto que um deles recorreu ao brincar paralelo nas mesmas condições. Estes resultados demonstram que as crianças com desenvolvimento atípico optam primordialmente por um brincar com pouco ou nenhum carácter social, mesmo aquando da presença de pares disponíveis para a interação. Vedeler (2004) verificou, ao estudar as iniciativas sociais de crianças com perturbação da linguagem, a dificuldade que estas demonstraram em manter e dar continuidade a uma brincadeira social. Os resultados que respondem a esta primeira questão do estudo vão também ao encontro do trabalho de Guralnick (1999; 2010), bastante representativo no que concerne à perspetiva relativamente à dificuldade que as crianças com desenvolvimento atípico demonstram a nível da interação social com os pares.

A segunda questão (Qual o impacto da presença do educador(a), no brincar da criança com desenvolvimento atípico, em interação na área do jogo simbólico, com pares com desenvolvimento típico?) obteve resultados que apontam para o estudo de Hestenes e Carroll (2000), em que os autores classificam a presença do educador como pertinente para as interações entre crianças com desenvolvimento típico e atípico. Ainda que no estudo em apreço apenas se faça análise ao impacto da presença do educador no brincar das crianças com desenvolvimento atípico, encontrámos dados que

fundamentam o quão determinante é o papel deste adulto na consolidação de um brincar mais social na sua presença, como se verificou nos três sujeitos alvo. Guimarães (2017), num estudo com crianças com perturbação da linguagem e seus pares com desenvolvimento típico, concluiu, também, ser a presença da educadora potenciadora da interação entre as crianças.

Como resposta à terceira questão (Será que existe relação entre as estratégias utilizadas pelo educador(a) e o tipo de brincar da criança com desenvolvimento atípico, em interação na área do jogo simbólico, com pares com desenvolvimento típico?), obtiveram-se resultados significativos relativamente às estratégias de reformulação, expansão, modelação e ensino incidental e o aumento do brincar de grupo, ou seja, um aumento significativo da interação social. Guimarães (2017) no seu estudo verificou também que as estratégias de ensino incidental e modelação são promotoras do brincar social. Por sua vez o estudo de Ferreira (2018) encontra significância entre a estratégia de reformulação e um aumento da interação social. Os resultados obtidos neste trabalho, concordantes com o trabalho de investigadoras no contexto nacional, remetem para o trabalho concretizado por Stanton-Chapman e Hadden (2011) na assunção de que este tipo de estratégias naturalistas, promovidas pelo adulto em situações de vida diária do contexto escolar são promotoras do brincar das crianças e potenciadoras das interações com os pares.

Interessa ainda acrescentar os resultados obtidos através da correlação das estratégias e das interações com o tipo de brincar de grupo, que mostraram correlação significativa das interações e não das estratégias per si, sugerindo que as interações que as educadoras mantêm com as crianças correspondem a um aumento do brincar de grupo mais significativo que as estratégias num todo. A análise da correlação de cada estratégia utilizada pelas educadoras com o brincar, vem então, demonstrar que algumas delas – estratégias (mencionadas no parágrafo anterior) - têm impacto no brincar social fomentando-o. Isto é, trata-se da especificidade da estratégia e não da quantidade.

A última questão (Qual a relação entre o perfil específico do educador(a) e o tipo de brincar da criança com desenvolvimento atípico, em interação na área do jogo simbólico, com pares com desenvolvimento típico?), revela de forma significativa o impacto do perfil ativo não diretivo, especificamente, no aumento do brincar de grupo. O perfil ativo diretivo não promove um aumento do brincar social, pelo contrário, contribui para a sua diminuição. Estes resultados são coerentes com os do estudo de Guimarães (2017), também realizado com crianças com perturbação da linguagem, que demonstra um impacto significativo do perfil ativo não diretivo na interação social.

Podemos concluir então, que a presença das educadoras parece relevante para a inclusão das crianças com desenvolvimento atípico em situações de interação social com os seus pares, bem como, que as interações que esta mantém com as crianças são potenciadora de um brincar social e que tal se deve ao tipo específico de estratégias que coloca em prática.

Num artigo publicado em 2014, Stanton-Chapman revela a importância de um conjunto de estratégias, que ao serem colocadas em prática pelas educadoras em contextos educativos inclusivos contribuem positivamente para o desenvolvimento de todas as crianças, estratégias essas, que incluem a expansão e a modelação, aos quais o estudo em apreço confere importância por se relacionarem, de forma significativa, com o aumento do brincar social. Contribui o presente estudo para a conclusão de que as estratégias de ensino incidental, modelação e expansão devem ser tidas em conta aquando do objetivo da promoção da participação das crianças com perturbação da linguagem em contextos de brincar natural.

Vedeler (2000) considera pertinente a concretização de estudos que tragam à luz a forma como as interações entre educadores e crianças podem ter influência no brincar das crianças com desenvolvimento típico e atípico e, ainda que neste estudo se reflita neste âmbito com algumas conclusões concordantes com o trabalho previamente realizado por colegas noutras investigações semelhantes, considera-se que ainda há um longo caminho a ser trilhado, no sentido de se aferirem estratégias de intervenção capazes de apoiar o desenvolvimento das competências sociais das crianças com desenvolvimento atípico. O desenvolvimento desta estratégia deve resultar de um encontro entre o perfil das crianças e as dificuldades específicas de cada uma e o desenrolar da ação numa situação de brincadeira.

À semelhança do que conclui Guimarães (2017) no seu estudo, também nos parece clara a importância de habilitar os educadores de infância no sentido de selecionarem as estratégias utilizadas para potenciar a competência social das crianças.

Como limitações ao presente estudo consideramos o facto de ser vantajoso concretizar mais filmagens na ausência e na presença da educadora, que não foram possíveis de concretizar por questões de disponibilidade dos participantes, mas que poderiam trazer mais informação acerca do comportamento de brincar das crianças. A análise do comportamento de brincar e do impacto das estratégias do educador nas crianças com desenvolvimento típico, que permitiriam verificar se existe concordância entre os resultados obtidos nos dois grupos (típico e atípico) e o impacto das estratégias especificamente nas crianças com desenvolvimento típico. Consultar previamente as educadoras acerca do brincar típico das crianças e acerca de quais seriam as

estratégias mais determinantes para o mobilizar em concreto, que permitiria não só verificar a existência de uma consciencialização acerca da importância deste comportamento na infância, mas também compreender se as estratégias que são utilizadas têm um fundamento estudado e são concretizadas de forma intencional para o apoio às dificuldades da criança. Uma análise específica acerca da forma como as crianças iniciam e mantêm interações em situações de brincadeira pode apoiar também na conclusão das estratégias a adotar no sentido de motivar a interação social.

É de salientar que ao compreender a pertinência da presença da educadora e do impacto que esta detém nas situações de brincadeira entre crianças com desenvolvimento típico e atípico para a adoção de um tipo de brincar mais social, também ficou explícito que aquando da sua ausência as crianças voltam a comportamentos de ordem menos social e que as interações com os pares, no caso das crianças com perturbação do desenvolvimento da linguagem que estudámos, diminuem substancialmente. Esta conclusão, de que as competências demonstradas na presença da educadora não são apreendidas e que não são capazes de se manter na sua ausência, remetem para a necessidade de estudos que permitam conduzir à aquisição de competências sociais efetivas que sejam apre(e)ndidas.

O estudo que colocamos à vossa apreciação vem consolidar a ideia já discutida em anteriores trabalhos relativamente ao papel do adulto no brincar das crianças com desenvolvimento atípico, contudo, não deixa de ser importante continuar a explorar este domínio com distintos grupos de diversos tipos de desenvolvimento atípico e com rácios de proporção diversificados.

Estratégias colocadas em prática pelo educador, com um objetivo previamente definido e validadas pela generalização, como no caso do estudo de Stanton-Chapman e Snell (2011) são importantes de serem exploradas e adaptadas ao contexto nacional por forma a consolidar uma intervenção adequada para apoiar o desenvolvimento das crianças com perturbação da linguagem e a sua competência social.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo pretensão deste estudo conhecer o brincar das crianças com desenvolvimento atípico em interação com pares de desenvolvimento típico e o educador, bem como o papel deste adulto nessas mesmas interações, podemos afirmar que, ainda que tenha sido um processo repleto de desafios, se concretizou numa experiência motivante, estimulante e repleta de interessantes conclusões.

Tendo-se verificado o efetivo impacto que a presença do educador imprime no comportamento lúdico das crianças com desenvolvimento atípico e tendo em conta que, nas palavras de Jobling (1988), o brincar “é o comportamento predominante da infância” (p.120), torna-se clara a pertinência de se desenharem intervenções significativas, através das atividades naturais das crianças, com recurso a um perfil ativo mas não diretivo por parte do educador, por forma a serem respeitados os interesses, motivações e iniciações das mesmas (Stanton-Chapman, 2014). Por mais simples que esta assunção possa parecer de concretizar aos olhos dos profissionais que trabalham com as crianças, parece-nos de extrema importância que se assegure contudo a “desescolarização” do brincar, que sobretudo no que às crianças com desenvolvimento atípico concerne, passa de atividade natural da infância para ferramenta/estratégia de ensino – trabalho. O foco no resultado e no propósito da intervenção deita, muitas vezes, por terra princípios importantes inerentes ao brincar (atividade prazerosa e intrinsecamente motivada), nas palavras de Jobling (1988) “danger of concentrating play on its end products” (p.122).

Estabelecer um quadro conceptual para uma intervenção facilitará, ao educador, o planeamento refletido das oportunidades e métodos para estimular e apoiar as crianças aquando das interações com os seus pares com recurso a estratégias que demonstrem potencialidades para tal (Stanton-Chapman, 2014).

Só através de uma consciencialização refletida dos profissionais, sustentada em estudos que reforcem a importância e os mecanismos da colocação em prática de uma intervenção adequada, poderemos considerar estar a entrar, no caminho do desenvolvimento de uma efetiva competência social de relação com os pares, como a descrita por Guralnick no seu vasto trabalho.

O estudo em apreço sustenta, sobretudo no âmbito da educação especial, o papel determinante do adulto na adoção de medidas, estudadas e refletidas, que possam apoiar a criança com desenvolvimento atípico nas suas necessidades. Conflui para a aceitação de uma responsabilidade inerente ao papel do educador para com a criança, numa procura incessante para que se vejam cumpridos os princípios da inclusão, no acesso e participação de todos, a todos os espaços de um contexto

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

REFERÊNCIAS

- Achenbach, T.M., Rescorla, L.A., Dias, P., Lima, V.S., Machado, B.C., Gonçalves, M. & Ramalho, V. (Coord.). (2014). Manual do Sistema de Avaliação Empíricamente Validado (ASEBA) para o Período Pré-Escolar: Um Sistema Integrado de Avaliação com Múltiplos Informadores. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Aguiar, C., Moiteiro, A.R., Correia, N. & Pimentel, J.C. (2011). Desenhos de investigação de sujeito único em educação especial. *Análise Psicológica*, 1(XXIX), 167-178.
- Almeida, T. (no prelo). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(2), pp.1-15.
- Assembleia Geral nas Nações Unidas. (1989). *A Convenção sobre os Direitos da Criança*. Ratificação por Portugal a 21 de setembro de 1990.
- Baptista, I. (2014). *Instrumento de regulação ético-deontológica – Carta Ética*. Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Índex para a inclusão* (A. B. da Costa & J. V. Pinto, Trad.). Sintra: Cidadãos do Mundo
- Brodin, J. (1999). Play in children with severe multiple disabilities: play with toys – a review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 25-34.
- Brodin, J. (2005). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care*. 175 (7-8), pp. 635-646.
- Carter, E. W., Sisco, L.G., Chung, Y. & Stanton-Chapman, T.L. (2010). Peer interactions of students with intellectual disabilities and/or autism: A map of the intervention literature. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 35(3-4), 63-79.
- Casby, M. (2003). Developmental Assessment of Play: A Model for Early Intervention. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4), 175-183.
- Cohen, S., Semmes, M. & Guralnick, M.J. (1979). Public Law 94-142 and the education of preschool handicapped children. *Law Review – The Council for Exceptional Children*. 279-285

- Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. (1978). *The Warnock Report*. Consultado em <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html#04>
- Coplan, R. J., Rubin, K. H. & Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. In Fromberg, D. P. & Bergen, D. (2006). *Play from birth to twelve* (2nd edition). New York: Garland.
- Cubas, M. B. & Levratto, V. (2019). Avaliação psicopedagógica baseada em el juego en educación infantil: un análisis comparativa entre instrumentos. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-20.
- Decreto-Lei nº54/2018 de 6 de julho. *Diário da República nº 129/2018 – 1ª Série*. Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa.
- Dinis, I. (2015). *Brincar na Educação de Infância: Oportunidades e Concepções dos Encarregados de Educação e das Educadoras de Infância*. Manuscrito não publicado.
- Doctoroff, S. (1996). Supporting social pretend play in young children with disabilities. *Early Child Development and Care*, 119, 27-28.
- Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dymnicki A. B., Taylor, R. B. & Schellinger, K. B. (2011, janeiro/fevereiro). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Farias, N. & Buchalla, C. S. (2005). A classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde da Organização Mundial de Saúde: conceitos, usos e perspectivas. *Revista Brasileira de Epidemiologia*, 8(2), 187-193.
- Ferreira, T. (2018). *Tipos de brincadeira de crianças com perturbação do espectro do autismo e os seus pares com desenvolvimento típico na presença e ausência do(a) educador(a)*. Manuscrito não publicado.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Ed. Monitor
- Fromberg, D.P & Bergen, D. (Eds.). (2006). *Play from birth to twelve* (2.ªed.). Nova Iorque.
- Gast, D.L. (2010). *Single Subject Research Methodology in Behavioral Sciences*. Nova Iorque: Routledge, Taylor & Francis.
- Groos, K. (1901). *The play of man*. Londres: William Heinemann.

- Ginsburg, K.R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics*, 119, 182-191.
- Guimarães, J. (2017). *As interações sociais de crianças com perturbação da linguagem e os seus pares com desenvolvimento típico numa situação de jogo livre*. Manuscrito não publicado.
- Guralnick, M.J. (1980). Social interactions among preschool children. *Excepcional Children*, 46(4), 348-353.
- Guralnick, M.J. (1993). Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of children's peer relations. *TECSE*, 13(3), 344-371.
- Guralnick, M.J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5, 21-29.
- Guralnick, M.J. (2001). A developmental systems model for early intervention. *Infants and Young Children*, 14(2), 1-17.
- Guralnick, M.J. (2001). A framework for change in early childhood inclusion. In M.J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion: Focus on change* (pp. 3-35). Baltimore: Brookes.
- Guralnick, M. J. (2002). Involvement with peers: comparisons between young children with and without Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 379-393.
- Guralnick, M.J. (2006). Peer relationships and the mental health of young children with intellectual delays. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 49-56.
- Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Infants & Young Children*, 23(2),73-83.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A. & Connor, R. T. (2003). Subtypes of nonsocial play: comparisons between young children with and without developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 108(5), 347-362.
- Guralnick, M.J., Connor, R.T., Hammond, M.A., Gottman, J.M. & Kinnish, K. (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, 67, 471-489.

- Hamre, B., La Paro, K. & Pianta, R. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) Manual, Pre-K*. London: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hanline, M.F. & Fox, L. (1993). Learning within the context of play: providing typical early childhood experiences for children with severe disabilities. *The Association for Persons with Severe Handicaps*, 18(2), 121-129.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J., Thies, K. & Travers, J. (2013). *The Development of Children and Adolescents*. New Jersey: Wiley.
- Hestenes, L.L. & Carroll, D.E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 229-246.
- Hoogsteen, L. & Woodgate, R. L. (2010). Can I play? A concept analysis of participation in children with disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 30(4), pp. 325- 339.
- Huizinga, J. (1980). *Homo Ludens*. Grã-Bretanha, Redwood Burn Ltd trowbridge & Esher.
- Jobling, A. (1988). The “play” focus in early intervention: children with intellectual disabilities. *The Exceptional Child*, 35(2), pp. 119-124.
- King, N. R. (1979). Play: The kindergartners’ perspective. *The Elementary School Journal*, 80(2), 80-87.
- Kishimoto, T. M. (1995). *O jogo e a educação infantil*. Pro-Posições, 6(2), 46-63.
- Leite, T. (2012). Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos. In I. Sanches, M. Costa, A. Mota & A. Santos (Org.), *Para uma Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Lieber, J. (1993). A comparison of social pretend play in young children with and without disabilities. *Early Education and Development*, 4(3), 148-161.
- Lieber, J. & Beckman, P.J. (1991). The role of toys in individual and dyadic play among young children with handicaps. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 189-203.
- Lima, J.A. & Pacheco, J.A. (Org.). (2005). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora.
- Neto, C. (2015). *Estamos a criar crianças totós, de uma imaturidade inacreditável*. Entrevista ao observador. Consultado em <https://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/>

- Neto, C. & Lopes, F. (2018). *Brincar em todo o lado*. Câmara Municipal de Cascais. Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Parten, M. B. (1932). Social participation among preschool children. *Journal of Abnormal Psychology*, 27, 243-269.
- Pellegrini, A.D. & Smith, P.K. (1998). The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child psychology & Psychiatry Review*, 3(2), 51-57.
- Rosado, M. (2014). *A brincadeira como promotora de desenvolvimento: um estudo exploratório*. Manuscrito não publicado.
- Rubin, K.H. (1980). Fantasy play: Its role in the development of social skills and social cognition. *New Directions for Child Development*, 9, 69-84.
- Rubin, K.H., (rev. 2001). The Play Observation Scale. Universidade de Maryland.
- Sarmiento, T., Ferreira, F.I. & Madeira, R. (Orgs.). (2018). *Brincar e Aprender na Infância*. Porto: Porto Editora.
- Sanches, I., Costa, M., Mota, A. & Santos, A. (2012). *Para uma Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas*, ed. 1. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Edições universitárias Lusófona.
- Smith, P. Takhvar, M. Gore, N., Vollstedt, R. (1985). Play in young children: problems of definition, categorisation and measurement. *Early Child Development and Care*, 19, 25-41.
- Snell, M.E., Forston, L.D., Stanton-Chapman, T.L., Walker, V.L. (2013). A review of 20 years of research on professional development interventions for preschool teachers and staff. *Early Child Development and Care*, 183(7), 857-873.
- Soares, E. (2013). Tradução, adaptação e validação do conteúdo do instrument Assessment of Peer Relations tendo em conta a realidade cultural portuguesa. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Stanton-Chapman, T. (2014). Promoting positive peer interactions in the preschool classroom: the role and the responsibility of the teacher in supporting children's sociodramatic play. *Early Childhood Education Journal*, pp. 1-9.
- Stanton-Chapman, T. L. (2015). Promoting positive peer interactions in the preschool classroom: the role and the responsibility of the teacher in supporting children's sociodramatic play. *Early Childhood Education Journal*, 43, 99-107.
- Stanton-Chapman, T.L. & Brown, T. S. (2015). A strategy to increase the social interactions of 3-year-old children with disabilities in an inclusive classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 4-14.

- Stanton-Chapman, T. L. & Hadden, D. S. (2011). Encouraging peer interactions in preschool classrooms: the role of the teacher. *Young Exceptional Children*, 14(1), 17-28.
- Stanton-Chapman, T.L., Denning, C.B. & Jamison, K.R. (2008). Exploring the effects of a social communication intervention for improving requests and word diversity in preschoolers with disabilities. *Psychology in the Schools*, 45(7), 644-664.
- Stanton-Chapman, T.L. & Snell, M. E. (2011). Promoting turn-taking skills in preschool children with disabilities: The effects of a peer-based social communication intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 303-319.
- Stanton-Chapman, T. L., Walker, V. & Jamison, K.R (2014). Building social competence in preschool: the effects of a social skills intervention targeting children enrolled in Head Start. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35, 185-200.
- Tonucci, F. (2005). Citizen child: Play as welfare parameter for urban life. *Topoi*, 24, 183-195.
- United Nations Children's Fund. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.
- Vedeler, V. (2004). Social coping strategies in pre-school play. How do children with disabilities succeed in play groups with other children?. *SJDR*, 6(3), 192-205.
- Vygotsy, L.S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18.
- Wajskop, G. (2012). *Brincar na educação infantil*. São Paulo: Cortez Editora
- Warnock, M. (1979). Children with special needs: the Warnock Report. *British Medical Journal*, 2, 667-668.
- Whitebread, D. (2012). *The importance of play*. Bélgica: Toy Industries of Europe.

ANEXOS

Anexo 1. Formulário de consentimento informado para a instituição

Exmo. Sr. Diretor/Coordenador:

No âmbito do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa, para a obtenção do grau de mestre, as Licenciadas Sílvia Patrícia Antunes Ferreira e Telma Vanessa Marcos Adriano, orientadas pelo Professor Doutor Tiago Almeida, vêm por este meio solicitar a colaboração da vossa instituição na permissão de recolha de dados junto de um grupo de crianças do pré-escolar e respetivas/os educadoras/es.

O projeto subordinado à temática da participação do adulto no brincar das crianças com e sem incapacidade tem como principal objetivo estudar a natureza das interações sociais e o tipo de brincadeira entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com desenvolvimento atípico, com e sem a presença do educador, numa amostra de 9 crianças e 3 educadoras/es de infância.

Será necessário recolher dados relativamente:

- a) ao seu desenvolvimento (anamnese; registos do educador);
- b) às interações sociais e tipo de brincadeira, através de filmagens das crianças participantes a brincarem em grupo no seu contexto de sala;
- c) às estratégias utilizadas pelas/os educadoras/es no momento de interação com as crianças em situações de brincadeira;

Solicitamos permissão para pedir a participação das crianças às respetivas famílias, seguindo os procedimentos da livre participação e consentimento informado, bem como proceder a filmagens das atividades no espaço da vossa instituição.

Atenciosamente,

O Coordenador e Orientador do Estudo

As Mestrandas

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu,

Diretor/Coordenador do _____, declaro que li e compreendi a informação acima descrita e autorizo a recolha de dados junto de um grupo de crianças do pré-escolar e respetivas/os educadoras/es na nossa instituição para o estudo subordinado à temática da participação do adulto no brincar das crianças com e sem incapacidade. Compreendo também que os registos são confidenciais e que o anonimato será salvaguardado.

Autorizo/não autorizo que seja efetuado o pedido de participação das crianças às respetivas famílias, seguindo os procedimentos da livre participação e consentimento informado, bem como proceder a filmagens das atividades no espaço da instituição.
(riscar o que não interessa)

_____/_____/_____

O Diretor/Coordenador

Anexo 2. Formulário de consentimento informado para as famílias

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

No âmbito do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa, para a obtenção do grau de mestre, as Licenciadas Sílvia Patrícia Antunes Ferreira e Telma Vanessa Marcos Adriano, orientadas pelo Professor Doutor Tiago Almeida, vêm por este meio solicitar a participação do vosso educando no projeto subordinado à temática da participação do adulto no brincar das crianças com e sem incapacidade. Este tem como principal objetivo estudar a natureza das interações sociais e o tipo de brincadeira entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com desenvolvimento atípico, com e sem a presença do/a educador/a, numa amostra de 9 crianças e 3 educadoras/es de infância.

Será necessário recolher dados relativamente:

- a) ao seu desenvolvimento (anamnese; registos do educador);
- b) às interações sociais, o tipo de brincadeira e interação adulto-criança (CLASS), através de filmagens de cada grupo de crianças;

Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito deste estudo e não serão guardados quaisquer registos das filmagens após a conclusão do mesmo. Os resultados obtidos serão publicados numa tese de mestrado e em publicações científicas sem que seja possível identificar os participantes, uma vez que o seu anonimato estará SEMPRE garantido.

Atenciosamente,

O Coordenador e Orientador do Estudo

As Mestrandas

FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu,

Encarregado de Educação do (a) menor

_____, declaro que li e compreendi a informação acima descrita e autorizo que o meu educando(a) participe em todas as etapas do estudo subordinado à temática da participação do adulto no brincar das crianças com e sem incapacidade. Compreendo que os registos são confidenciais, que o anonimato será salvaguardado e que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito deste estudo, não sendo guardados após a conclusão do mesmo

Autorizo/não autorizo a recolha de dados referentes (riscar o que não interessa):

- a) ao seu desenvolvimento (anamnese; registos do educador);
- b) às interações sociais, o tipo de brincadeira e interação adulto-criança (CLASS), através de filmagens das crianças participantes a brincarem em grupo no seu contexto de sala;

____/____/____

O/A Encarregado (a) de Educação

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

No âmbito do projeto subordinado à temática da participação do adulto no brincar das crianças com e sem incapacidade serão recolhidas filmagens das crianças em brincadeira livre, garantindo-se a total manutenção da privacidade e confidencialidade dos dados. Este registo será única e exclusivamente utilizado para fins académicos de obtenção do grau de mestre e para publicações científicas. Em qualquer dos produtos apresentados no âmbito dos dados recolhidos será garantido o anonimato das crianças e das instituições participantes. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito deste estudo e não serão guardados quaisquer registos das filmagens após a conclusão do mesmo.

Eu,

Encarregado de Educação do (a) menor _____, autorizo que o meu educando(a) seja filmado em brincadeira livre, em contexto de sala e que os dados sejam utilizados para os fins descritos nas condições apresentadas. Compreendo que os registos são confidenciais, que o anonimato será salvaguardado e que os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito deste estudo, não sendo guardados após a conclusão do mesmo

_____/_____/_____

O/A Encarregado (a) de Educação

Anexo 3. Formulário de consentimento informado para as educadoras

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

No âmbito do Mestrado em Educação Especial da Escola Superior de Educação de Lisboa, para a obtenção do grau de mestre, as Licenciadas Sílvia Patrícia Antunes Ferreira e Telma Vanessa Marcos Adriano, orientadas pelo Professor Doutor Tiago Almeida, vêm por este meio solicitar a sua participação no projeto subordinado à temática da participação do adulto no brincar das crianças com e sem incapacidade. Este tem como principal objetivo estudar a natureza das interações sociais e o tipo de brincadeira entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com desenvolvimento atípico, com e sem a presença do/a educador/a, numa amostra de 9 crianças e 3 educadoras/es de infância.

Será necessário recolher dados relativamente:

- c) ao seu desenvolvimento (anamnese; registos do educador);
- d) às interações sociais, o tipo de brincadeira e interação adulto-criança (CLASS), através de filmagens de cada grupo de crianças;

Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito deste estudo e não serão guardados quaisquer registos das filmagens após a conclusão do mesmo. Os resultados obtidos serão publicados numa tese de mestrado e em publicações científicas sem que seja possível identificar os participantes, uma vez que o seu anonimato estará SEMPRE garantido.

Atenciosamente,

O Coordenador e Orientador do Estudo

As Mestrandas

Eu,

declaro que li e compreendi a informação acima descrita e concordo em participar nas várias etapas do estudo subordinado à temática da participação do adulto no brincar das crianças com e sem incapacidade. Compreendo também que os registos são confidenciais e que o anonimato será salvaguardado.

Autorizo/não autorizo a recolha de dados referentes (riscar o que não interessa):

- c) ao desenvolvimento das crianças participantes (anamnese; registos do educador);
- d) às interações sociais, o tipo de brincadeira e interação adulto-criança (CLASS), através de filmagens do/a educador/a e das crianças participantes a brincarem em grupo no seu contexto de sala;

____/____/____

O/A Educador/a de Infância

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

No âmbito do projeto subordinado à temática da participação do adulto no brincar das crianças com e sem incapacidade serão recolhidas filmagens das crianças em brincadeira livre, garantindo-se a total manutenção da privacidade e confidencialidade dos dados. Este registo será única e exclusivamente utilizado para fins académicos de obtenção do grau de mestre e para publicações científicas. Em qualquer dos produtos apresentados no âmbito dos dados recolhidos será garantido o anonimato das crianças, dos educadores e das instituições participantes. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito deste estudo e não serão guardados quaisquer registos das filmagens após a conclusão do mesmo.

Eu, _____,

Educador/a de Infância da Instituição _____,
autorizo que seja filmado/a em interação com as crianças, em contexto de sala e que os dados sejam utilizados para os fins descritos nas condições apresentadas.

_____/_____/_____

O/A Educador/a de Infância

Anexo 4. Caregiver-Teacher Report Form for Ages 1½-5 (C-TRF)

Segue-se uma lista de afirmações que descrevem características de crianças. Para cada afirmação que descreve a criança, **agora** ou nos **últimos 2 meses**, por favor assinale/circunde 2 se a afirmação é **muito verdadeira** ou **muitas vezes verdadeira** em relação à criança. Assinale/circunde 1 se a afirmação é **de alguma forma ou algumas vezes verdadeira**. Se a afirmação **não é verdadeira** em relação à criança, assinale 0. Por favor responda a todos os itens o melhor que possa, mesmo que alguns pareçam não se aplicar à criança.

0 = Não é verdadeira 1 = De alguma forma ou algumas vezes verdadeira 2 = Muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira

0	1	2	1. Tem dores (sem causa médica conhecida; não incluir dores de estômago ou de cabeça)	0	1	2	41. Sustém a respiração
0	1	2	2. Age de forma demasiado infantil para a sua idade	0	1	2	42. Magoa animais ou pessoas sem intenção
0	1	2	3. Tem medo de experimentar coisas novas	0	1	2	43. Parece triste ou infeliz sem razão aparente
0	1	2	4. Evita olhar os outros nos olhos	0	1	2	44. Zanga-se com facilidade
0	1	2	5. Não consegue concentrar-se, prestar atenção durante muito tempo	0	1	2	45. Tem náuseas, sente-se mal disposto (sem causa médica conhecida)
0	1	2	6. Não é capaz de ficar sentado(a) sossegado(a), é irrequieto(a) ou hiperativo(a)	0	1	2	46. Tem movimentos nervosos ou tiques (descreva) _____
0	1	2	7. Não tolera ter coisas fora do lugar	0	1	2	47. É nervoso(a), irritável ou tenso(a)
0	1	2	8. Não aguenta esperar/quer tudo no momento	0	1	2	48. Tem dificuldade em cumprir as tarefas atribuídas
0	1	2	9. Mastiga coisas que não são de comer	0	1	2	49. Tem medo da sua creche ou escola
0	1	2	10. Agarra-se aos adultos ou é muito dependente	0	1	2	50. Cansa-se demasiado
0	1	2	11. Procura constantemente ajuda	0	1	2	51. Fica irrequieto(a)
0	1	2	12. É apático(a) ou desmotivado(a)	0	1	2	52. É gozado(a)/arreliado(a) por outras crianças
0	1	2	13. Chora muito	0	1	2	53. Agride fisicamente as pessoas
0	1	2	14. É cruel com os animais	0	1	2	54. Tira coisas do nariz, arranca coisas da pele ou de outras partes do corpo (descreva) _____
0	1	2	15. É provocador(a)/desafiador(a)	0	1	2	55. Brinca demasiado com os seus órgãos sexuais
0	1	2	16. Os seus pedidos devem ser satisfeitos imediatamente	0	1	2	56. Tem fraca coordenação ou é desajeitado(a)
0	1	2	17. Destroí as suas próprias coisas	0	1	2	57. Tem problemas visuais (sem causa médica conhecida) (descreva) _____
0	1	2	18. Destroí coisas da sua família ou dos outros	0	1	2	58. Os castigos/punições não mudam o seu comportamento
0	1	2	19. Sonha acordado(a) ou perde-se nos seus pensamentos	0	1	2	59. Muda rapidamente de uma atividade para outra
0	1	2	20. É desobediente	0	1	2	60. Tem irritações de pele/borbulhas ou outros problemas de pele (sem causa médica conhecida)
0	1	2	21. Fica perturbado(a) por qualquer mudança na rotina	0	1	2	61. Recusa-se a comer
0	1	2	22. É cruel, abusivo(a) ou mau(má) para os outros	0	1	2	62. Recusa-se a jogar jogos ativos
0	1	2	23. Não responde quando as pessoas falam com ele(a)	0	1	2	63. Agita/abana repetidamente a cabeça ou o corpo
0	1	2	24. Tem dificuldade em seguir instruções/pedidos	0	1	2	64. Fica desatento(a) ou distraído(a) facilmente
0	1	2	25. Não se dá bem com outras crianças	0	1	2	65. Mente ou faz batota
0	1	2	26. Não sabe como divertir-se/age como um pequeno adulto	0	1	2	66. Grita muito
0	1	2	27. Não parece sentir-se culpado(a) depois de se ter comportado mal	0	1	2	67. Parece não responder/reagir aos afetos
0	1	2	28. Perturba as outras crianças	0	1	2	68. Mostra-se embaraçado(a) ou pouco à-vontade
0	1	2	29. Sente-se frustrado(a) facilmente	0	1	2	69. É egoísta ou não quer partilhar
0	1	2	30. Tem ciúmes com facilidade, é invejoso(a)	0	1	2	70. Mostra pouco afeto para com os outros
0	1	2	31. Come ou bebe coisas que não são comida (não incluir doces) (descreva) _____	0	1	2	71. Demonstra pouco interesse nas coisas à sua volta
0	1	2	32. Tem medo de certos animais, situações ou lugares que não a sua creche ou escola (descreva) _____	0	1	2	72. Demonstra muito pouco medo de se magoar
0	1	2	33. Os seus sentimentos são facilmente magoados	0	1	2	73. É muito envergonhado(a) ou tímido(a)
0	1	2	34. Magoa-se muito, tem tendência para acidentes	0	1	2	74. As outras crianças não gostam dele(a)
0	1	2	35. Envolva-se em muitas lutas/brigas	0	1	2	75. É extremamente ativo(a)/hiperativo(a)
0	1	2	36. Mete-se em tudo	0	1	2	76. Tem problemas de linguagem/fala (descreva) _____
0	1	2	37. Fica muito afito(a) quando se separa dos pais	0	1	2	77. Fica de olhar fixo e vazio ou parece preocupado(a)
0	1	2	38. Tem um comportamento explosivo e imprevisível	0	1	2	78. Tem dores de estômago ou cólicas (sem causa médica conhecida)
0	1	2	39. Tem dores de cabeça (sem causa médica conhecida)	0	1	2	79. Submete-se às regras em demasia
0	1	2	40. Bate nos outros	0	1	2	80. Tem comportamentos estranhos (descreva) _____

DIREITOS RESERVADOS DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR. ESTE QUESTIONÁRIO NÃO PODE SER REPRODUZIDO POR TODOS E QUAISQUER MEIOS, INDEPENDENTEMENTE DOS MOTIVOS E OBJECTIVOS (INCLUINDO ACADÉMICOS, CONSULTAS, INVESTIGAÇÃO), SENDO IGUALMENTE NÃO AUTORIZADO A DIGITALIZAÇÃO E O ARQUIVAMENTO EM QUALQUER SISTEMA OU BASE DE DADOS. CASO ESTE QUESTIONÁRIO NÃO ESTEJA ESCRITO A AZUL, ESTÁ PERANTE UMA CÓPIA NÃO AUTORIZADA, O QUE CONSTITUI UMA ILICITUDE À LUZ DA LEI PORTUGUESA.

0 1 2	81. É teimoso(a), rabugento(a)/mal-humorado(a) ou irritável	0 1 2	94. Tem uma aparência pouco cuidada
0 1 2	82. Tem mudanças repentinas de humor ou sentimentos	0 1 2	95. Deambula, vagueia, afasta-se
0 1 2	83. Amua muito	0 1 2	96. Quer muita atenção
0 1 2	84. Goza muito com os outros	0 1 2	97. Choraminga
0 1 2	85. Tem birras, temperamento exaltado	0 1 2	98. Isola-se, não se envolve com os outros
0 1 2	86. Precupa-se demasiado com a limpeza e o asseio	0 1 2	99. É preocupado(a)
0 1 2	87. É muito medroso(a) ou ansioso(a)	0 1 2	100. Por favor indique outros problemas da criança que não tenham sido referidos:
0 1 2	88. Não é cooperativo(a)		_____
0 1 2	89. É pouco ativo(a), vagaroso(a), tem falta de energia		_____
0 1 2	90. É infeliz, triste ou deprimido		_____
0 1 2	91. Faz demasiado barulho/Fala demasiado alto		_____
0 1 2	92. Aborrece-se com novas situações ou pessoas (descreva)		_____
0 1 2	93. Vomita (sem causa médica conhecida)		_____

Verifique, por favor, se respondeu a todas as questões. Obrigada pela sua colaboração.

C-TRF Escalas Orientadas para o DSM-5 para Rapazes e Raparigas

	Rapaz	Rapariga	Rapaz	Rapariga	Rapaz	Rapariga	Rapaz	Rapariga	Rapaz	Rapariga	T
	14	14	14	14	24	24	26	26			100
					23	23					
		13	13	13	22	22	25	25			95
	13				21	21			24	24	
		12	12	12	20	20	24	24			90
	12				19	19			23	23	
		11	11	11	19	18	23	23			
					18	17			22	22	85
	11		10	10	17	17					
		10	10	10	16	16	22	22			
					15	15			21	21	80
	10		9	9	15	14	21	21	14	14	
		9	9	9	14	14			20	20	
					13	13			13	13	
	9		8	8	13	12	20	20	19	19	75
		8	8	8	12	12			12	12	
					12	11					70
	8		7	7	11	10	19	19	11	11	
		7	7	7	10	9	17	17	10	10	
					9	8	18	18	16	16	
	7		6	6	9	8	17	17	15	15	
		6	6	6	8	7	16	16	14	14	
					8	7	15	15	13	13	65
	6		5	5	8	7	14	14	12	12	
		5	5	5	7	6	13	13	11	11	
					7	6	12	12	10	10	60
	5		4	4	6	5	11	11	9	9	
		4	4	4	5	4	10	10	8	8	
					4	3	9	9	7	7	55
	4		3	3	3	2	8	8	6	6	
		3	3	3	2	1	7	7	5	5	
					1		6	6	4	4	
	3		2	2			5	5	3	3	
		2	2	2			4	4	2	2	
							3	3	1	1	
	2		1	1			2	2	1	1	
		1	1	1			1	1	0	0	
							0	0	0	0	50
	1		0	0	0	0	0	0	0	0	
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	

Nível Clínico

Nível Normativo

- | | | | | |
|---|---|---|---|---|
| <p>1. Problemas Depressivos</p> <ul style="list-style-type: none"> _12 Apático _13 Chora Muito _43 Parece Infeliz _50 Cansa-se Muito _71 Pouco Interesse _89 Pouco Ativo _90 Infeliz __Total | <p>2. Problemas de Ansiedade</p> <ul style="list-style-type: none"> _10 Dependente _32 Medo _37 Aliso face à Separação _47 Nervoso _49 Medo da Escola _87 Medroso _99 Preocupado __Total | <p>3. Problemas do Espectro do Autismo</p> <ul style="list-style-type: none"> _4 Evita Olhar _7 Coisas Fora do Lugar _21 Mudança na Rotina _23 Não Responde _25 Não se Dá Bem com Crianças _63 Agita a Cabeça _67 Não Responde a Aletos _70 Pouco Afeto _76 Problemas na Fala _80 Comportamento Estranho _92 O Novo Aborrece _98 Isolamento __Total | <p>4. Problemas de Défice de Atenção/Hiperatividade</p> <ul style="list-style-type: none"> _5 Não se Concentra _6 Não Fica Sentado _8 Não Espera _10 Pedidos Satisfeitos _19 Sonha Acordado _24 Dificuldade Regras _28 Perturba Crianças _36 Mete-se em Tudo _48 Dificuldade Tarefas _51 Irrequieto _59 Troca Rapidamente _64 Desatento _75 Hiperativo __Total | <p>5. Problemas de Oposição</p> <ul style="list-style-type: none"> _15 Provocador _20 Desobediente _22 Cruel _44 Zanga-se Facilmente _81 Termosia _85 Birras _88 Não Coopera __Total |
|---|---|---|---|---|



Achenbach & Rescorla, 2000. ©Copyright Psiquilíbrios Edições, 2014. Direitos reservados de acordo com a legislação em vigor. Proibida a cópia através de qualquer meio e para qualquer fim.

A fotocópia é crime. www.psiquilibrios.pt

Linhas Tracejadas = Nível Borderline

Nome _____

ID _____ Data de Preenchimento _____

Rapaz Rapariga Idade _____ Preenchido por _____

Informação sobre as Escalas Orientadas para o DSM

As escalas orientadas para o DSM incluem problemas consideradas consistentes com as categorias de diagnóstico do *Diagnostic and Statistical Manual (DSM-5)* da *American Psychiatric Association's* (2013). Psiquiatras e psicólogos da infância de 12 culturas classificaram cada item como *não consistente*, *pouco consistente*, ou *muito consistente* com os diagnósticos do DSM. Com base nos itens que foram classificados como *muito consistentes* com um diagnóstico particular, as escalas orientadas para o DSM correspondem aos diagnósticos listados abaixo:

1. **Problemas Depressivos** – Perturbação Depressão Major, Perturbação Depressiva Persistente
2. **Problemas de Ansiedade** – Perturbação de Ansiedade Generalizada, Perturbação de Ansiedade de Separação, Perturbação de Ansiedade Social, Fobia Específica
3. **Problemas do Espectro do Autismo** – Perturbação do Espectro do Autismo
4. **Problemas de Défice de Atenção/Hiperatividade** – Perturbação de Défice de Atenção/Hiperatividade
5. **Problemas de Oposição** – Perturbação de Oposição

As escalas 1 – 2 correspondem a múltiplos diagnósticos por causa das sobreposições entre os critérios do DSM e entre os itens ASEBA classificados como *muito consistentes* com o diagnóstico.

- Para calcular a pontuação da escala:**
- (1) Copie a classificação dos itens da C-TRF nos espaços ao lado dos itens abaixo do perfil (o modelo em papel está disponível para que coloque sobre a C-TRF para indicar a classificação de cada escala).
 - (2) Some as classificações 1 e 2 para obter a pontuação **TOTAL** para cada escala.
 - (3) Na coluna acima da escala, circunde o número correspondente à pontuação **TOTAL** para cada escala.
 - (4) Ligue os números circundados para formar um perfil.

Para a pontuação de cada escala, pode observar o percentil correspondente para a amostra normativa no lado esquerdo e a nota T no lado direito. As pontuações acima da linha tracejada estão no nível clínico, indicando mais problemas do que foram relatados por 97% da amostra normativa. As pontuações que estão entre as linhas tracejadas estão no nível *borderline* (percentil 93 – 97 da amostra normativa). Para as aplicações das escalas orientadas para o DSM, consulte o Guia das Escalas orientadas para o DSM da Bateria ASEBA.

Scanned by CamScanner

Anexo 5. Child Behavior Checklist for Ages 1½-5 (CBCL)

Questionário de Comportamentos da Criança - CBCL 1 1/2 - 5

©Copyright T.M. Achenbach & Rescorla, L. 2000. Reproduced under License #734-07-20-12
ASEBA, University of Vermont 1 South Prospect St., Burlington, VT 05401-3456

Por favor, escreva em letra **MAIÚSCULA**

Para uso oficial

ID n.º _____

Nome da criança _____		Apelido _____				
Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	Idade: _____ anos	Nacionalidade _____		Ocupação dos pais , mesmo que atualmente não trabalhem. Por favor seja específico (ex. Mecânico, Professor, Dona de casa, Comerciante de calçado). Profissão do pai: _____ Profissão da mãe: _____ Preenchido por (Nome completo): _____ <input type="checkbox"/> Mãe <input type="checkbox"/> Pai <input type="checkbox"/> Outro		
Data de nascimento: Dia _____ Mês _____ Ano _____	Data de preenchimento: Dia _____ Mês _____ Ano _____					
Por favor preencha este questionário refletindo o seu ponto de vista em relação ao comportamento da criança, mesmo que outras pessoas não concordem com as suas respostas. Sinta-se livre para escrever informação adicional à frente de cada item e no espaço para o efeito na página 2. Assegure-se de que respondeu a todos os itens.						

Segue-se uma lista de afirmações que descrevem características de crianças. Para cada afirmação que descreve a criança, **agora** ou nos **últimos 2 meses**, por favor assinale/circunde **2** se a afirmação é **muito verdadeira** ou **muitas vezes verdadeira** em relação à criança. Assinale **1** se a afirmação é **de alguma forma** ou **algumas vezes verdadeira** em relação à criança. Se a afirmação **não é verdadeira** em relação à criança, assinale **0**. Por favor responda a todos os itens o melhor que possa, mesmo que alguns pareçam não se aplicar à criança.

0 = Não é verdadeira 1 = De alguma forma ou algumas vezes verdadeira 2 = Muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira

0 1 2	1. Tem dores (sem causa médica conhecida; não incluir dores de estômago ou de cabeça)	0 1 2	28. Não quer sair de casa
0 1 2	2. Age de forma demasiado infantil para a sua idade	0 1 2	29. Sente-se frustrado(a) facilmente
0 1 2	3. Tem medo de experimentar coisas novas	0 1 2	30. Tem ciúmes com facilidade, é invejoso(a)
0 1 2	4. Evita olhar os outros nos olhos	0 1 2	31. Come ou bebe coisas que não são comida – não incluir doces (descreva)
0 1 2	5. Não consegue concentrar-se, prestar atenção durante muito tempo	0 1 2	32. Tem medo de certos animais, situações ou lugares (descreva)
0 1 2	6. Não é capaz de ficar sentado(a) sossegado(a), é irrequieto(a) ou hiperativo(a)	0 1 2	33. Os seus sentimentos são facilmente magoados
0 1 2	7. Não tolera ter coisas fora do lugar	0 1 2	34. Magoa-se muito, tem tendência para acidentes
0 1 2	8. Não aguenta esperar, quer tudo no momento	0 1 2	35. Envolve-se em muitas lutas/brigas
0 1 2	9. Mastiga coisas que não são de comer	0 1 2	36. Mete-se em tudo
0 1 2	10. Agarra-se aos adultos ou é muito dependente	0 1 2	37. Fica muito aflito(a) quando se separa dos pais
0 1 2	11. Procura constantemente ajuda	0 1 2	38. Tem dificuldades em adormecer
0 1 2	12. Tem prisão de ventre, obstipação (quando não está doente)	0 1 2	39. Tem dores de cabeça (sem causa médica conhecida)
0 1 2	13. Chora muito	0 1 2	40. Bate nos outros
0 1 2	14. É cruel com os animais	0 1 2	41. Sustém a respiração
0 1 2	15. É provocador(a)/desafiador(a)	0 1 2	42. Magoa os animais ou pessoas sem intenção
0 1 2	16. Os seus pedidos devem ser satisfeitos imediatamente	0 1 2	43. Parece triste ou infeliz sem razão aparente
0 1 2	17. Destroí as suas próprias coisas	0 1 2	44. Zanga-se com facilidade
0 1 2	18. Destroí coisas da sua família ou dos outros	0 1 2	45. Tem náuseas, sente-se mal disposto(a) (sem causa médica conhecida)
0 1 2	19. Tem diarreia (quando não está doente)	0 1 2	46. Tem movimentos nervosos ou tiques (descreva)
0 1 2	20. É desobediente	0 1 2	47. É nervoso(a), irritável ou tenso(a)
0 1 2	21. Fica perturbado por qualquer mudança na rotina	0 1 2	48. Tem pesadelos
0 1 2	22. Não quer dormir sozinho(a)	0 1 2	49. Come demais
0 1 2	23. Não responde quando as pessoas falam com ele/ela	0 1 2	50. Cansa-se demasiado
0 1 2	24. Não come bem (descreva)	0 1 2	51. Demonstra pânico sem razão aparente
0 1 2	25. Não se dá bem com outras crianças	0 1 2	52. Tem cólicas (sem causa médica conhecida)
0 1 2	26. Não sabe como divertir-se; age como um pequeno adulto	0 1 2	53. Agrede fisicamente as pessoas
0 1 2	27. Não parece sentir-se culpado(a) depois de se ter comportado mal	0 1 2	54. Tira coisas do nariz, arranca coisas da pele ou de outras partes do corpo (descreva)

DIREITOS RESERVADOS DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR. ESTE QUESTIONÁRIO NÃO PODE SER REPRODUZIDO POR TODOS E QUAISQUER MEIOS, INDEPENDENTEMENTE DOS MOTIVOS E OBJECTIVOS (INCLUINDO ACADÉMICOS, CONSULTAS, INVESTIGAÇÃO), SENDO IGUALMENTE NÃO AUTORIZADO A DIGITALIZAÇÃO E O ARQUIVAMENTO EM QUALQUER SISTEMA OU BASE DE DADOS. CASO ESTE QUESTIONÁRIO NÃO ESTEJA ESCRITO A AZUL, ESTÁ PERANTE UMA CÓPIA NÃO AUTORIZADA, O QUE CONSTITUI UMA ILICITUDE À LUZ DA LEI PORTUGUESA.

Segue-se uma lista de afirmações que descrevem características de crianças. Para cada afirmação que descreve a criança, agora ou nos últimos 2 meses, por favor assinale/circunde **2** se a afirmação é **muito verdadeira** ou **muitas vezes verdadeira** em relação à criança. Assinale **1** se a afirmação é **de alguma forma** ou **algumas vezes verdadeira** em relação à criança. Se a afirmação **não é verdadeira** em relação à criança, assinale **0**. Por favor responda a todos os itens o melhor que possa, mesmo que alguns pareçam não se aplicar à criança.

0 = Não é verdadeira 1 = De alguma forma ou algumas vezes verdadeira 2 = Muito verdadeira ou muitas vezes verdadeira

0 1 2	55. Brinca demasiado com os seus órgãos sexuais	0 1 2	79. Alterna rapidamente entre tristeza e excitação
0 1 2	56. Tem fraca coordenação ou é desajeitado(a)	0 1 2	80. Tem comportamentos estranhos (descreva): _____
0 1 2	57. Tem problemas visuais (sem causa médica conhecida) (descreva): _____	0 1 2	81. É teimoso(a), rabugento(a)/mal-humorado(a) ou irritável
0 1 2	58. Os castigos/punições não mudam o seu comportamento	0 1 2	82. Tem mudanças repentinas de humor ou sentimentos
0 1 2	59. Muda rapidamente de uma atividade para outra	0 1 2	83. Amua muito
0 1 2	60. Tem irritações de pele/borbulhas ou outros problemas de pele (sem causa médica conhecida)	0 1 2	84. Fala ou chora durante o sono
0 1 2	61. Recusa-se a comer	0 1 2	85. Tem birras, temperamento exaltado
0 1 2	62. Recusa-se a jogar jogos ativos	0 1 2	86. Preocupa-se demasiado com a limpeza e o asseio
0 1 2	63. Agita/abana repetidamente a cabeça ou o corpo	0 1 2	87. É muito medroso(a) ou ansioso(a)
0 1 2	64. Resiste a ir para a cama à noite	0 1 2	88. Não é cooperativo(a)
0 1 2	65. Resiste em deixar as fraldas (usar sanita/penico) (descreva): _____	0 1 2	89. É pouco ativo(a), vagaroso(a), tem falta de energia
0 1 2	66. Grita muito	0 1 2	90. É infeliz, triste ou deprimido(a)
0 1 2	67. Parece não responder/reagir aos afetos	0 1 2	91. Faz demasiado barulho/Fala demasiado alto
0 1 2	68. Mostra-se embaraçado(a) ou pouco à-vontade	0 1 2	92. Aborrece-se com novas situações ou pessoas (descreva): _____
0 1 2	69. É egoísta ou não quer partilhar	0 1 2	93. Vomita (sem causa médica conhecida)
0 1 2	70. Mostra pouco afeto para com os outros	0 1 2	94. Acorda muitas vezes durante a noite
0 1 2	71. Demonstra pouco interesse nas coisas à sua volta	0 1 2	95. Deambula, vagueia, afasta-se
0 1 2	72. Demonstra pouco medo de se magoar	0 1 2	96. Quer muita atenção
0 1 2	73. É muito envergonhado(a) ou tímido(a)	0 1 2	97. Choraminga
0 1 2	74. Dorme menos do que a maioria das crianças durante o dia e/ou noite (descreva): _____	0 1 2	98. Isola-se, não se envolve com os outros
0 1 2	75. Suja-se ou brinca com as fezes	0 1 2	99. É preocupado(a)
0 1 2	76. Tem problemas de linguagem/fala (descreva): _____	0 1 2	100. Por favor indique outros problemas da criança que não tenham sido referidos: _____ _____ _____
0 1 2	77. Fica de olhar fixo e vazio ou parece preocupado(a)		
0 1 2	78. Tem dores de estômago ou cólicas (sem causa médica conhecida)		

Por favor confirme que respondeu a todas as questões. Sublinhe as questões que o/a preocupam.

A criança tem alguma doença, deficiência física ou mental? Não Sim

Descreva, por favor:

O que é que o/a preocupa mais sobre a criança?

Por favor, descreva o que o(a) seu filho(a) tem de melhor

DIREITOS RESERVADOS DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR. ESTE QUESTIONÁRIO NÃO PODE SER REPRODUZIDO POR TODOS E QUAISQUER MEIOS, INDEPENDENTEMENTE DOS MOTIVOS E OBJECTIVOS (INCLUINDO ACADEMICOS, CONSULTAS, INVESTIGAÇÃO), SENDO IGUALMENTE NÃO AUTORIZADO A DIGITALIZAÇÃO E O ARQUIVAMENTO EM QUALQUER SISTEMA OU BASE DE DADOS. CASO ESTE QUESTIONÁRIO NÃO ESTEJA ESCRITO A AZUL, ESTÁ PERANTE UMA CÓPIA NÃO AUTORIZADA, O QUE CONSTITUI UMA ILICITUDE À LUZ DA LEI PORTUGUESA.

Questionário de Desenvolvimento da Linguagem 18-35 meses - LDS

O Questionário de Desenvolvimento da Linguagem avalia o vocabulário e a combinação de palavras da criança. Preenchendo cuidadosamente o questionário pode ajudar-nos a obter um retrato fiel do desenvolvimento da linguagem da criança.

I. A criança nasceu mais cedo do que os 9 meses após a concepção?
Não Sim Quantas semanas mais cedo? _____ semanas

II. Quanto é que a criança pesava à nascença? _____ gramas

III. Quantas infeções dos ouvidos a criança teve antes dos 24 meses?
0-2 3-5 6-8 9 ou mais

IV. Há alguma língua, para além do português, falada em casa?
Não Sim Por favor enumere as línguas: _____

V. Há alguém na família que tenha sido mais lento a aprender a falar?
Não Sim
Por favor descreva qual a relação dessa pessoa com a criança? Por exemplo pai, irmão: _____

VI. Está preocupado com o desenvolvimento da linguagem da criança?
Não Sim
Porquê? _____

VII. A criança diz palavras espontaneamente, em alguma língua? (não apenas imita ou compreende palavras)
Não Sim
Se sim, por favor complete o item VIII e as páginas seguintes. Se não, dê por finalizado o preenchimento deste questionário.

VIII. A criança combina 2 ou mais palavras em frases? Por exemplo: "mais papa", "vamos embora".
Não Sim Por favor escreva cinco das mais longas e melhores frases ou afirmações da criança. Para cada frase que não seja em português, escreva o nome da Língua.

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____
- 4 _____
- 5 _____

Por favor assinale cada palavra que a criança diz espontaneamente (não apenas imita ou percebe). Se a criança diz palavras da lista mas não em Português, assinale a palavra em Português e escreva a primeira letra da língua (e.g. E para Espanhol). Por favor inclua palavras mesmo que não sejam pronunciadas claramente ou sejam pronunciadas em "fala de bebê" (por exemplo: "papa" para comida).

COMIDA	64. pato	129. acertar	196. olhos	261. sapatinhas/tênis
1. maçã	65. elefante	130. abraçar	197. chave	262. meias
2. banana	66. peixe	131. saltar	198. dinheiro	263. camisola
3. pão	67. sapo	132. chutar	199. papel	OUTROS
4. manteiga	68. cavalo	133. beijar	200. caneta	264. qualquer letra
5. bolo	69. macaco	134. bater	201. lápis	265. embora
6. rebuçado	70. porco	135. olhar	202. moeda	266. dói-dói
7. cereais	71. cachorro	136. amar	203. carteira	267. tchau tchau
8. queijo	72. cobra	137. almoçar	204. lenço	268. desculpe
9. café	73. tigre	138. fazer	205. escova de dentes	269. aqui
10. bicoito	74. peru	139. dormir a sesta	206. guarda-chuva	270. olá
11. bolachas	75. tartaruga	140. abrir	207. mochila	271. em
12. bebida		141. para fora/sair		272. eu
13. ovo	PARTES DO CORPO	142. jogar à macaca	LUGARES	273. miau
14. comida	76. braço	143. jogar escondidas	208. igreja	274. teu
15. uvas	77. umbigo	144. fazer chichi	209. casa	275. mim
16. chiclete/pastilha	78. rabo	145. empurrar	210. hospital	276. boa noite
17. hamburguer	79. queixo	146. ler	211. biblioteca	277. não
18. salsicha	80. ouvido	147. guiar	212. parque	278. desligado
19. gelado	81. cotovelo	148. correr	213. escola	279. ligado
20. sumo	82. olho	149. ver	214. loja	280. fora
21. carne	83. cara	150. mostrar	215. jardim zoológico	281. por favor
22. leite	84. dedo	151. calar	QUALIDADES	282. Noddy/Ruca
23. laranja	85. pé	152. cantar	216. foram embora	283. cala-te
24. piza	86. cabelo	153. sentar	217. tudo bem	284. obrigado
25. queque	87. mão	154. dormir	218. mau	285. ali
26. uvas passas	88. joelho	155. parar	219. grande	286. de baixo
27. coca-cola	89. perna	156. levar	220. preto	287. de nada
28. sopa	90. boca	157. atirar	221. azul	288. o quê?
29. massa	91. pescoço	158. fazer cócegas	222. partido	289. onde?
30. chá	92. nariz	159. em cima/colo	223. limpo	290. porquê?
31. torrada	93. dentes	160. passear	224. frio	291. au au
32. água	94. polegar	161. querer	225. escuro	292. sim
	95. dedo do pé	162. lavar	226. sujo	293. tu
BRINQUEDOS	96. barriga		227. seco	294. "nham/nham"
33. bola	VEÍCULOS	CASA	228. bom	295. qualquer número
34. balão	97. bicicleta	163. banheira	229. feliz	PESSOAS
35. legos/blocos de construção	98. barco	164. cama	230. pesado	296. tia
36. livro	99. autocarro	165. lençol	231. quente	297. bebé
37. lápis	100. carro	166. garrafa	232. com fome	298. rapaz
38. boneco	101. moto	167. taça	233. pequeno	299. pai
39. desenho	102. avião	168. cadeira	234. meu/é meu	300. médico
40. presente	103. carrinho de bebé	169. relógio	235. mais	301. rapariga
41. escorrega	104. comboio	170. berço	236. simpático	302. avó
42. baloço	105. eléctrico	171. chávvena	237. bonito	303. avó
43. ursinho de peluche	106. camião	172. porta	238. vermelho/encarnado	304. senhora
		173. chão	239. mal cheiroso	305. homem
EXTERIOR	AÇÕES	174. garfo	240. aquilo	306. mãe
44. flores	107. tomar banho	175. copo	241. isto	307. nome próprio
45. nuvem	108. tomar peq. almoço	176. faca	242. cansado	308. nome animal
46. lua	109. trazer	177. luz	243. molhado	estimação
47. chuva	110. apanhar	178. espelho	244. branco	309. tio
48. passeio	111. bater palmas	179. almofada	245. amarelo	310. nome personagem
49. céu	112. fechar	180. prato	246. nojento/"nhaque"	de TV ou história
50. neve	113. andar	181. pote/penico		
51. estrela	114. tossir	182. radio	VESTUÁRIO	
52. rua	115. cortar	183. quarto	247. cinto	
53. sol	116. dançar	184. banca/pia	248. botas	
54. árvore	117. jantar	185. sabonete	249. casaco	
55. abelha	118. "cu-cu"/"ta-ta"	186. colher	250. fralda	
	119. em baixo/chão	187. escadas	251. vestido	
ANIMAIS	120. comer	188. mesa	252. luvas	
56. urso	121. dar de comer	189. telefone	253. chapéu	
57. pássaro	122. acabar	190. toalha	254. polo/t-shirt	
58. inseto	123. fixar	191. lixo	255. luvas	
59. coelho	124. buscar	192. televisão	256. pijama	
60. gato	125. dar	193. janela	257. calças	
61. galinha	126. ir	PESSOAL	258. camisa	
62. vaca	127. ter	194. escova	259. sapatos	
63. cão	128. ajudar	195. pente	260. chinelos	

DIREITOS RESERVADOS DE ACORDO COM A LEGISLAÇÃO EM VIGOR. ESTE QUESTIONÁRIO NÃO PODE SER REPRODUZIDO POR TODOS E QUAISQUER MEIOS, INDEPENDENTEMENTE DOS MOTIVOS E OBJECTIVOS (INCLUINDO ACADEMICOS, CONSULTAS, INVESTIGAÇÃO), SENDO IGUALMENTE NÃO AUTORIZADO A DIGITALIZAÇÃO E O ARQUIVAMENTO EM QUALQUER SISTEMA OU BASE DE DADOS. CASO ESTE QUESTIONÁRIO NÃO ESTEJA ESCRITO A AZUL, ESTÁ PERANTE UMA CÓPIA NÃO AUTORIZADA, O QUE CONSTITUI UMA ILICITUDE À LUZ DA LEI PORTUGUESA.

CBCL/1½-5 Escalas Baseadas Empiricamente para Rapazes e Raparigas

Nome _____ ID _____ Rapaz Rapariga Idade _____

Nível Clínico	Internalização				Externalização			T
	I	II	III	IV	V	VI	VII	T
	18	16	22	16	14	38	100	
	17		21	15		37		
		15	20				95	
	16		19	14	13			
	15		18	13		34		80
		14	17					
	14		16	12	12			
	13		15	11				85
	12		14	10	11			
	11		12	9		10		80
	10		11	8		9		75
%ile	10		9	7		8		
90	9	9	7	6	9	7	25	70
	8	8	6	5	8	6	24	
	7		5		8		23	
93	6	7	5		7	6	22	65
	5	6	4	4	6	5	21	
84	4	5	3	3	5	4	20	60
	3	4	2	2	4	3	19	
69	2	3	1	1	3	2	18	55
50	0-1	0-1	0-1	0	2	2	9-10	50
							0-1	
							0-1	

- | | | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|-------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|
| I
Reatividade Emocional | II
Ansiedade/
Depressão | III
Queixas Somáticas | IV
Isolamento | V
Problemas de Sono | VI
Problemas de Atenção | VII
Comportamento |
| 21. Mudança Rotina | 10. Dependente | 1. Tem Dores | 2. Altos Infantis | 22. Não Dorme Sozinho | 5. Não se Concentra | Agressivo |
| 46. Tiques | 33. Sentimentos | 7. Coisas Fora do Lugar | 4. Evita Olhar | 38. Dificuldades em Adormecer | 6. Não Fica Sentado | 8. Não Espera |
| 51. Demonstra Pânico | Magoados | 12. Obstipação | 23. Não Responde | 56. Fraca Coordenação | 59. Troca | 15. Provocador |
| 79. Mudanças Rápidas | 37. Aflição | 19. Diarreia | 62. Recusa Jogos Ativos | 48. Pesadelos | 64. Resiste Ir Para a Cama | 16. Pedidos Satisfeitos |
| 82. Mudança Humor | Separação | 24. Não Come | 67. Não Responde Afetos | 70. Pouco Afeto | 74. Dorme Menos | 18. Destroi Coisas |
| 83. Amua | 43. Parece Infeliz | 39. Dores de Cabeça | 71. Pouco Interesse | 84. Fala Durante o Sono | 94. Acorda Muitas Vezes | 20. Desobediente |
| 92. O Novo Abarrece | 47. Nervoso | 45. Náuseas | 86. Preocupação Limpeza | 93. Vômito | 99. Total | 27. Não Sente Culpa |
| 97. Choraminga | 68. Embaraçado | 52. Cólicas | 90. Total | 99. Total | | 29. Frustrado |
| 99. Preocupado | 87. Medroso | 78. Dores de Estômago | | | | 35. Lutava |
| 90. Total | 90. Total | | | | | 40. Bate nos Outros |
| | | | | | | 42. Magoa os Outros |
| | | | | | | 44. Zanga Facilmente |
| | | | | | | 53. Agride |
| | | | | | | 58. Castigos |
| | | | | | | 66. Grita Muito |
| | | | | | | 69. Egoísta |
| | | | | | | 81. Teimoso |
| | | | | | | 85. Birras |
| | | | | | | 88. Não Cooperava |
| | | | | | | 96. Quer Atenção |
| | | | | | | 99. Total |

Data de Preenchimento _____

Preenchido por _____

Cóculos

Escaia I _____

II _____

III _____

+ IV _____

Internal _____ T _____

Escaia VI _____

VII _____

External _____ T _____

Outros Prob _____

+ Escaia V _____

Total Prob _____ T _____

Outros Problemas

3. Medo do Novo

9. Mastiga Coisas

11. Procura Ajuda

13. Chora Muito

14. Cruel com Animais

17. Destroi as Próprias Coisas

25. Não se dá Bem com Crianças

26. Não se Sabe Divertir

28. Não Quer Sair de Casa

30. Ciúmes

31. Come Coisas

32. Medo

34. Magoa-se Muito

36. Mete-se em Tudo

41. Sustém a Respiração

49. Come Demais

50. Cansa-se Muito

54. Tira Coisas

55. Orgãos Sexuais

57. Problemas Visuais

60. Problemas de Pele

61. Recusa Comer

63. Agita Cabeça

65. Resiste Fraldas

72. Pouco Medo

73. Envergonhado

75. Brinca com Fezes

76. Problemas da Fala

77. Olhar Fixo

80. Comportamento Estranho

89. Pouco Ativo

91. Muito Barulho

100. Outros Problemas

Total

Internal.	External.		Score Total		
	Brutas	T	Brutas	T	
72	100	48	100	197.200	100
70-71	99	47	97	191.196	99
69	98	46	95	185.190	98
67-68	97	45	92	179.184	97
66	96	44	89	172.178	96
64-65	95	43	88	166.171	95
62-63	94	42	86	160.165	94
61	93	41	85	151.159	93
59-60	92	40	83	147.151	92
58	91	39	82	143.146	91
56-57	90	38	80	135.140	90
55	89	37	79	130.134	89
53-54	88	36	77	127.129	88
52	87	35	76	125.126	87
50-51	86	34	74	122.124	86
48-49	85	33	73	119.121	85
47	84	32	71	117.118	84
45-46	83	31	70	114.116	83
44	82	30	69	111.113	82
42-43	81	29	68	109.110	81
40-41	80	28	67	106.108	80
39	79	27	66	103.105	79
37-38	78	26	65	101.102	78
36	77	25	64	98.100	77
34-35	76	24	63	95.97	76
33	75	23	62	93.94	75
31-32	74	22	61	90.92	74
29-30	73	21	60	87.89	73
28	72	20	59	85.86	72
26-27	71	19	58	82.84	71
25	70	18	57	78.81	70
24	69	17	56	75.77	69
23	68	16	55	72.74	68
22	67	15	54	68.69	67
21	66	14	52	66.67	66
19-20	65	13	51	63.65	65
18	64	12	50	61.62	64
17	63	11	49	58.60	63
16	62	10	47	56.57	62
15	61	9	46	54.55	61
14	60	8	44	52.53	60
13	59	7	43	48.51	59
12	58	6	42	45.47	58
11	56	5	40	43.44	57
10	55	4	39	41.42	56
9	53	3	37	40	55
8	51	2	35	38.39	54
7	49	1	32	36.37	53
6	47	0	28	34.35	52
5	45			32.33	51
4	43			30.31	50
3	41			29	49
2	37			27.28	48
1	33			26	47
0	29			24.25	46
				22.23	45
				21	44
				19.20	43
				18	42
				16.17	41
				14.15	40
				13	39
				12	38
				10.11	37
				9	36
				8	35
				7	34
				6	33
				5	32
				4	31
				3	30
				2	29
				0.1	28

Linhas Tracejadas = Nível Borderline

PSIQUILIBRIOS EDIÇÕES ASEBA

Achenbach & Rescorla, 2000. ©Copyright Psiquilíbrios Edições, 2014. Direitos reservados de acordo com a legislação em vigor. Proibida a cópia através de qualquer meio e para qualquer fim. A fotocópia é crime. www.psiquilíbrios.pt

CBCL/1½-5 Escalas Orientadas para o DSM-5 para Rapazes e Raparigas

	20	20	24		T
	19	19	23		100
	18	18	22		95
	17	17	21		90
	16	16	19		85
	15	15	17		80
	14	14	16		75
	13	13	15		70
	12	12	14		65
	11	11	13	12	60
	10	10	12	11	55
	9	11	10	10	50
	8	10	9	9	45
	7	9	8	11	40
	6	8	7	10	35
	5	7	6	9	30
	4	6	5	8	25
	3	5	4	7	20
	2	4	3	6	15
	1	3	2	5	10
	0	0.2	0.1	4	5
				3	0
				2	0
				1	0
				0	0

Nome _____
 ID _____ Data de Preenchimento _____
 Rapaz Rapariga Idade _____ Preenchido por _____

Informação sobre as Escalas Orientadas para o DSM

As escalas orientadas para o DSM incluem problemas consideradas consistentes com as categorias de diagnóstico do *Diagnostic and Statistical Manual (DSM-5)* da *American Psychiatric Association's* (2013). Psiquiatras e psicólogos da infância de 12 culturas classificaram cada item como *não consistente*, *pouco consistente*, ou *muito consistente* com os diagnósticos do DSM. Com base nos itens que foram classificados como *muito consistentes* com um diagnóstico particular, as escalas orientadas para o DSM correspondem aos diagnósticos listados abaixo:

1. **Problemas Depressivos** – Perturbação Depressão Major, Perturbação Depressiva Persistente
2. **Problemas de Ansiedade** – Perturbação de Ansiedade Generalizada, Perturbação de Ansiedade de Separação, Perturbação de Ansiedade Social, Fobia Específica
3. **Problemas do Espectro do Autismo** – Perturbação do Espectro do Autismo
4. **Problemas de Déficit de Atenção/Hiperatividade** – Perturbação de Déficit de Atenção/Hiperatividade
5. **Problemas de Oposição** – Perturbação de Oposição

As escalas 1 – 2 correspondem a múltiplos diagnósticos por causa das sobreposições entre os critérios do DSM e entre os itens ASEBA classificados como *muito consistentes* com o diagnóstico.

Para calcular a pontuação da escala:

- (1) Copie a classificação dos itens da CBCB/1½-5 nos espaços ao lado dos itens abaixo do perfil (o modelo em papel está disponível para que coloque sobre a CBCB/1½-5 para indicar a classificação de cada escala).
- (2) Some as classificações 1 e 2 para obter a pontuação **TOTAL** para cada escala.
- (3) Na coluna acima da escala, circunde o número correspondente à pontuação **TOTAL** para cada escala.
- (4) Ligue os números circundados para formar um perfil.

Para a pontuação de cada escala, pode observar o percentil correspondente para a amostra normativa no lado esquerdo e a nota T no lado direito. As pontuações acima da linha tracejada estão no nível clínico, indicando mais problemas do que foram relatados por 97% da amostra normativa. As pontuações que estão entre as linhas tracejadas estão no nível *borderline* (percentil 93 – 97 da amostra normativa). Para as aplicações das escalas orientadas para o DSM, consulte o Guia das Escalas orientadas para o DSM da Bateria ASEBA.

- | | | | | |
|--|--|--|---|---|
| <p>1. Problemas Depressivos</p> <p>_13 Chora Muito
 _24 Não Come
 _38 Dificuldade em Adormecer
 _43 Parece Infeliz
 _49 Come Demasiado
 _50 Cansa-se Muito
 _71 Pouco Interesse
 _74 Dorme Menos
 _89 Pouco Ativo
 _90 Infeliz
 ___ Total</p> | <p>2. Problemas de Ansiedade</p> <p>_10 Dependente
 _22 Não Dorme Sozinho
 _28 Não Quer Sair de Casa
 _32 Medo
 _37 Afrito face à Separação
 _47 Nervoso
 _48 Pesadelos
 _51 Demonstra Pânico
 _87 Medroso
 _99 Preocupado
 ___ Total</p> | <p>3. Problemas do Espectro do Autismo</p> <p>_4 Evita Olhar
 _7 Coisas Fora do Lugar
 _21 Mudança na Rotina
 _23 Não Responde
 _25 Não se Da Bem com Crianças
 _63 Agita a Cabeça
 _67 Não Responde a Afetos
 _70 Pouco Afeto
 _76 Problemas na Fala
 _80 Comportamento Estranho
 _92 O Novo Aborrece
 _98 Isolamento
 ___ Total</p> | <p>4. Problemas de Déficit de Atenção/Hiperatividade</p> <p>_5 Não se Concentra
 _6 Não Fica Sentado
 _8 Não Espera
 _23 Não Responde
 _25 Não se Da Bem com Crianças
 _59 Troca Rapsadamente
 ___ Total</p> | <p>5. Problemas de Oposição</p> <p>_15 Provocador
 _20 Desobediente
 _44 Zanga-se Facilmente
 _81 Teimosia
 _85 Birras
 _88 Não Coopera
 ___ Total</p> |
|--|--|--|---|---|

Linhas Tracejadas = Nível Borderline

PSIQUILIBRIOS EDIÇÕES ASEBA

Achenbach & Rescorla, 2000. ©Copyright Psiquilíbrios Edições, 2014. Direitos reservados de acordo com a legislação em vigor. Proibida a cópia através de qualquer meio e para qualquer fim. A fotocópia é crime. www.psiquilibrios.pt

Anexo 6. Assessment of Peer Relations (APR)

AVALIAÇÃO DAS RELAÇÕES COM PARES						
Secção I						
Visão global		Não observado	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre
Envolvimento	Tende a estar desocupado/a [desocupado(a)]					
	Brinca com brinquedos ou materiais, mas fá-lo sozinho/a [brincar solitário]					
	Brinca perto dos outros, utilizando brinquedos ou materiais semelhantes [brincar paralelo]					
	Quando não está a brincar com brinquedos ou materiais, observa ativamente as atividades das outras crianças [espectador(a)]					
	Prefere os pares aos adultos quando ambos estão disponíveis [prefere os pares aos adultos]					
	Apercebe-se, mas depois ignora as abordagens e iniciações dos outros [ignora]					
	Parece não se aperceber das iniciações dos outros [não se apercebe]					
	Quando brinca com os pares (brincadeira de grupo)					
	Envolve-se em respostas ou trocas simples e breves (habitualmente não mais que duas interações por criança) [trocas breves]					
	Envolve-se em trocas de papéis no decorrer das brincadeiras sociais [brincadeira complementar ou recíproca]					
Envolve-se em brincadeiras que são mantidas por períodos extensos e que variam em diversidade (frequentemente com papéis complementares) e habitualmente como parte de uma sequência de brincadeira de faz de conta [manter a brincadeira]						
Envolve-se no brincar ao faz de conta social que inclui comunicação explícita (planeamento e negociação) em relação a temas, papéis e guiões [brincadeira complexa de faz de conta]						

		Não observado	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre
Objetivo das iniciais	Obter a atenção dos outros [atenção]					
	Adquirir brinquedos ou materiais dos outros [aquisição]					
	Parar a ação ou atividade de um par [parar]					
	Pedir ou dar afeto [afeto]					
	Obter informação ou clarificação por parte dos pares [informação]					
	Solicitar permissão às outras crianças [permissão]					
	Envolver-se, habitualmente, em contacto social [social]					
	Propor atividades em conjunto ("nós", "vamos") [conjunto]					
Sucesso das iniciais	Os pares respondem aos pedidos de ajuda da criança [ajuda]					
	Os pares reconhecem ou aderem aos pedidos de ação [ação]					
	Os pares respondem adequadamente aos pedidos de clarificação [clarificação]					
	Os pares respondem aos esforços da criança para obter a sua atenção [atenção]					
	Os pares respondem adequadamente a questões gerais sobre objetos, acontecimentos e sentimentos [questões]					
	Os pares respondem prontamente a iniciais com objetivos sociais [permissão/ social/conjunto]					
Processos base		Não observado	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre
Regulação emocional	Fica ansioso(a) quando os outros o(a) abordam, o que é indicado através de gestos, expressões faciais ou evitamento ativo [ansioso(a)]					
	Rejeita, de forma veemente, manifestações sociais dos pares [rejeita]					
	Brinca com um nível considerável de entusiasmo e expressividade [entusiasmo]					
	Fica zangado(a) ou hostil durante as interações com os pares [hostil]					
	Circula próximo dos outros, durante a brincadeira, hesitando entre aproximação e evitamento [hesita]					

	Responde positivamente, de forma recíproca e razoável às iniciações dos outros [responde de forma recíproca]					
	Responde positivamente às interações dos pares, mas de forma silenciosa ou retardada [resposta retardada]					
	As interações com os pares parecem ocorrer rapidamente e sem pensar muito [resposta impulsiva]					
	Fica desorganizado(a) e perturbado(a) durante as interações com os pares [desorganizado(a)]					
	Consegue acalmar-se num período de tempo razoável [acalma-se]					
		Não observado	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre
Compreensão partilhada	Regras sociais					
	Parece compreender o sentido de posse, demonstrando-o pela natureza dos pedidos (permissão), das justificações para o seu próprio comportamento (exigências), ou comportamentos (devolução do objeto) [sentido de posse]					
	Parece compreender as regras gerais da sala relativas à partilha e ao pegar e dar a vez [pegar e dar a vez]					
	Reconhece que as crianças têm diferentes competências e capacidades e ajusta os pedidos e outras formas de comunicação a essas diferenças [adapta-se às competências]					
	Altera o estilo de interação de forma adequada, atendendo ao facto de o par ser desconhecido (ex. menos exigente com estranhos) ou familiar (incluindo amigos) [adapta-se ao estatuto do(a) companheiro(a)]					
	Complexidade e diversidade do brincar ao "faz de conta"					
	Envolve-se no brincar ao faz de conta usando ações únicas e simples [ações simples]					
	Usa ações múltiplas no brincar ao faz de conta [ações múltiplas]					
	Envolve-se em sequências organizadas, coerentes e elaboradas no brincar ao faz de conta [ações elaboradas]					
Quando envolvida em ações múltiplas e elaboradas, a criança exibe uma diversidade considerável de ações [diversidade]						

Adapta as interações do brincar ao faz de conta de acordo com as mudanças exigidas pelo desenvolvimento do tema da brincadeira [adapta-se/faz de conta]					
Eventos do dia a dia	Não observado	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Quase sempre
Demonstra, através de ações ou de relatos, um conhecimento básico, semelhante às outras crianças do grupo, relativamente a temas partilhados que envolvem acontecimentos do dia a dia (ex. festas de aniversário, almoços, momento de grande grupo, compras, fazer bolos) [guiões]					
Estes guiões relativos a acontecimentos do dia a dia têm um carácter sequencial bem desenvolvido [ordem temporal]					
Estes guiões são concordantes com os guiões das outras crianças nas ações principais da atividade [guiões concordantes]					
Aspetos do desenvolvimento					
Desenvolvimento da linguagem					
Resuma de forma sucinta o nível de linguagem recetiva e expressiva da criança. Tome também nota de dificuldades de articulação ou outros problemas relacionados com inteligibilidade, voz e/ou fluência.					

Desenvolvimento Cognitivo

Resuma de forma sucinta o nível cognitivo geral da criança incluindo resultados disponíveis de testes de inteligência e qualquer outra informação que tenha em conta a capacidade da criança para prestar atenção e processar informação complexa.

Desenvolvimento afetivo

Elabore uma descrição da capacidade da criança para reconhecer e exibir emoções. Inclua avaliações da rapidez e vigor com os quais estas emoções são, normalmente, exibidas bem como qualquer problema que a criança possa ter em regular o seu afeto.

Desenvolvimento motor

Disponibilize informação acerca do desenvolvimento motor da criança, com especial referência à mobilidade e à capacidade para usar gestos.

Outras características da criança

Tenha em atenção outras características da criança que não se encaixem nos domínios prévios, mas que têm probabilidade de ser relevantes para a capacidade de a criança formar e manter interações com os pares. Défices auditivos ou visuais, características faciais invulgares, a estatura da criança, ou características similares devem ser aqui descritos.

Forças ao nível do desenvolvimento

Realce pontos fortes do desenvolvimento desta criança que possam ser de grande importância para o desenho de programas de intervenção relacionados com a potenciação da interação com pares.

<i>Visão Global</i>	
Envolvimento	
<i>Áreas de preocupação</i>	<i>Áreas de forças</i>
Objetivo das iniciações	
<i>Áreas de preocupação</i>	<i>Áreas de forças</i>

Sucesso das iniciações	
<i>Áreas de preocupação</i>	<i>Áreas de forças</i>
Processos base	
Regulação emocional	
<i>Áreas de preocupação</i>	<i>Áreas de forças</i>
Compreensão partilhada – regras sociais	
<i>Áreas de preocupação</i>	<i>Áreas de forças</i>

Compreensão partilhada – eventos diários	
<i>Áreas de preocupação</i>	<i>Áreas de forças</i>
Compreensão partilhada – diversidade e complexidade do jogo de faz de conta	
<i>Áreas de preocupação</i>	<i>Áreas de forças</i>
Aspectos do desenvolvimento considerar possíveis efeitos das interações com pares	
<i>Áreas de preocupação</i>	<i>Áreas de forças</i>

Notas ou breve resumo



A large empty rectangular box with a thin black border, intended for notes or a brief summary. A large, light gray watermark reading "NÃO COPIAR" is diagonally overlaid across the box.

Anexo 7. Questionário sociodemográfico

Este questionário pretende conhecer as perceções dos profissionais de educação de infância relativas ao brincar, sendo parte integrante e essencial de um trabalho de investigação do Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Lisboa, das alunas Sílvia Patrícia Antunes Ferreira e Telma Vanessa Marcos Adriano, sob orientação do Professor Doutor Tiago Almeida.

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração com o preenchimento do questionário, salientando que asseguramos o seu anonimato e confidencialidade. As respostas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Parte 1

Dados de caracterização

Idade *

20-30

31-40

41-50

+ 50

Género *

Masculino

Feminino

Habilitações Literárias *

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento

Percurso profissional

Escola de formação *

Ano de conclusão do curso *

Anos de serviço *

Situação profissional atual

Tipo de instituição onde trabalha atualmente *

- Público
- Privado
- IPSS

Há quantos anos trabalha na instituição *

Meio sociocultural predominante *

- Favorecido
- Desfavorecido
- Misto

Tipo de sala

	3 anos	4 anos	5 anos
J.I - Sala homogénea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	3 e 4 anos	4 e 5 anos	3, 4 e 5 anos
J.I - Sala heterogénea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bercário	1 ano	2 anos
Creche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Outro

Coordenação, ATL, etc.

Segue algum modelo pedagógico *

- Não
- Sim

Se sim, qual o modelo?

A tabela seguinte discrimina algumas ações que podem ser desenvolvidas pelas crianças. Assinale as que no seu entender correspondem a brincar, quando escolhidas livremente pela criança. *

Adaptado do questionário elaborado por Inês Dinis (2015) Brincar na Educação de Infância: oportunidades e conceções dos encarregados de educação e das educadoras de infância, para compreender as atividades que pais e educadores consideram como Brincar.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Recortar | <input type="checkbox"/> Empurrar um carrinho no chão |
| <input type="checkbox"/> Ouvir música | <input type="checkbox"/> Despejar uma caixa cheia de legos |
| <input type="checkbox"/> Jogar à apanhada | <input type="checkbox"/> Baloçar-se ao som de música |
| <input type="checkbox"/> Tomar banho | <input type="checkbox"/> Arrumar a loiça com o adulto |
| <input type="checkbox"/> Fazer colares de contas | <input type="checkbox"/> Desenhar |
| <input type="checkbox"/> Andar de bicicleta/triciclo | <input type="checkbox"/> Alimentar animais |
| <input type="checkbox"/> Correr | <input type="checkbox"/> Falar sozinho |
| <input type="checkbox"/> Escavar na areia/terra | <input type="checkbox"/> Ir ao supermercado com um adulto |
| <input type="checkbox"/> Pintar | <input type="checkbox"/> Dar comida a uma boneca |
| <input type="checkbox"/> Pontapear uma bola | <input type="checkbox"/> Passear num parque florestal |
| <input type="checkbox"/> Cantar | <input type="checkbox"/> Soprar bolas de sabão |
| <input type="checkbox"/> Tocar um instrumento | <input type="checkbox"/> Andar de balancé |
| <input type="checkbox"/> Dar banho às bonecas | <input type="checkbox"/> Arrumar brinquedos numa caixa |
| <input type="checkbox"/> Empilhar blocos | <input type="checkbox"/> Ver um livro |

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Vestir-se | <input type="checkbox"/> Enfiar argolas |
| <input type="checkbox"/> Tregar para cima de um sofá | <input type="checkbox"/> Observar animais |
| <input type="checkbox"/> Manipular utensílios de cozinha | <input type="checkbox"/> Vestir uma boneca |
| <input type="checkbox"/> Construir uma tenda com mantas | <input type="checkbox"/> Aprender uma rima/trava-línguas |
| <input type="checkbox"/> Jogar às cartas | <input type="checkbox"/> Jogar às escondidas |
| <input type="checkbox"/> Abanar uma roca | <input type="checkbox"/> Imitar um animal |

A tabela seguinte discrimina algumas ações que podem ser desenvolvidas pelas crianças. Assinale as que no seu entender correspondem a brincar, quando promovidas pelo adulto. *

Adaptado do questionário elaborado por Inês Dinis (2015) Brincar na Educação de Infância: oportunidades e conceções dos encarregados de educação e das educadoras de infância, para compreender as atividades que pais e educadores consideram como Brincar.

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Recortar | <input type="checkbox"/> Empurrar um carrinho no chão |
| <input type="checkbox"/> Ouvir música | <input type="checkbox"/> Despejar uma caixa cheia de legos |
| <input type="checkbox"/> Jogar à apanhada | <input type="checkbox"/> Baloçar-se ao som de música |
| <input type="checkbox"/> Tomar banho | <input type="checkbox"/> Arrumar a loiça com o adulto |
| <input type="checkbox"/> Fazer colares de contas | <input type="checkbox"/> Desenhar |
| <input type="checkbox"/> Andar de bicicleta/triciclo | <input type="checkbox"/> Alimentar animais |
| <input type="checkbox"/> Correr | <input type="checkbox"/> Falar sozinho |
| <input type="checkbox"/> Escavar na areia/terra | <input type="checkbox"/> Ir ao supermercado com um adulto |
| <input type="checkbox"/> Pintar | <input type="checkbox"/> Dar comida a uma boneca |
| <input type="checkbox"/> Pontapear uma bola | <input type="checkbox"/> Passear num parque florestal |
| <input type="checkbox"/> Cantar | <input type="checkbox"/> Soprar bolas de sabão |
| <input type="checkbox"/> Tocar um instrumento | <input type="checkbox"/> Andar de balancé |
| <input type="checkbox"/> Dar banho às bonecas | <input type="checkbox"/> Arrumar brinquedos numa caixa |
| <input type="checkbox"/> Empilhar blocos | <input type="checkbox"/> Ver um livro |

- Vestir-se
- Trepar para cima de um sofá
- Manipular utensílios de cozinha
- Construir uma tenda com mantas
- Jogar às cartas
- Abanar uma roca
- Enfiar argolas
- Observar animais
- Vestir uma boneca
- Aprender uma rima/trava-línguas
- Jogar às escondidas
- Imitar um animal

Agradecemos a sua colaboração!

Este questionário pretende conhecer as perceções dos profissionais de educação de infância relativas ao brincar, sendo parte integrante e essencial de um trabalho de investigação do Mestrado em Educação Especial, da Escola Superior de Educação de Lisboa, das alunas Sílvia Patrícia Antunes Ferreira e Telma Vanessa Marcos Adriano, sob orientação do Professor Doutor Tiago Almeida.

Vimos por este meio solicitar a sua colaboração com o preenchimento do questionário, salientando que asseguramos o seu anonimato e confidencialidade. As respostas serão utilizadas exclusivamente para fins científicos.

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

Parte 2

Entendendo brincadeira como:

Oportunidade de desenvolver uma ação na qual a criança faz uso da sua imaginação/criatividade, com elevado grau de envolvimento e selecionado um espaço e materiais (de entre os colocados à sua disposição), sozinha ou com os seus pares.

Quanto tempo dedica diariamente à brincadeira em contexto de sala? *

Assinale com um X a opção que melhor se adequa

- Menos de 30m
- Entre 30m a 1h
- Entre 1h a 1h30m
- Entre 1h30m a 2h
- Entre 2h a 2h30m
- Mais de 2h30m

Quanto tempo dedica diariamente à brincadeira no espaço exterior? *

Assinale a opção que melhor se adequa

- Menos de 30m
- Entre 30m a 1h
- Entre 1h a 1h30m
- Entre 1h30m a 2h
- Entre 2h a 2h30m
- Mais de 2h30m

Quanto tempo dedica diariamente a brincar com as crianças em ações escolhidas por estas? *

Assinale a opção que melhor se adequa

- Menos de 30m
- Entre 30m a 1h
- Entre 1h a 1h30m
- Entre 1h30m a 2h
- Entre 2h a 2h30m
- Mais de 2h30m

Adaptado do questionário elaborado por Inês Dinis (2015) Brincar na Educação de Infância: oportunidades e conceções dos encarregados de educação e das educadoras de infância, para compreender as atividades que pais e educadores consideram como Brincar

Classifique cada afirmação de acordo com a seguinte escala: *

Adaptado do questionário elaborado por Inês Dinis (2015) Brincar na Educação de Infância: oportunidades e concepções dos encarregados de educação e das educadoras de infância, para compreender as atividades que pais e educadores consideram como Brincar. Adaptado do questionário elaborado por Manuela Rosado (2014) A brincadeira como promotora de desenvolvimento: um estudo exploratório, para compreender a opinião das educadoras sobre o Brincar.

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Brincar é importante para o desenvolvimento cognitivo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincar promove a aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincar permite aprender a viver	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincar apoia o desenvolvimento motor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincar apoia a aprendizagem de regras e normas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincar estimula a formação da personalidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincar é apenas um entretenimento para as crianças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincar dá prazer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincar desenvolve a imaginação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincar desenvolve a concentração	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincar estimula a autonomia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincar é indispensável para o bem-estar das crianças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brincar promove a socialização	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quando brinca a criança expressa sentimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando brinca a criança aprende a relacionar-se com os outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando brinca a criança toma conhecimento do que a envolve	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando brinca a criança descarrega energias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando brinca a criança desenvolve a criatividade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando brinca a criança desenvolve a linguagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Quando brinca a criança não aprende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Faço questão de assistir diariamente a algumas brincadeiras das crianças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Integro o brincar no planeamento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Brinco com as crianças quando é possível	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Todos os dias brinco com as crianças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aproveito os momentos de brincadeira livre, iniciadas pelas crianças, para aplicar estratégias de intervenção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participo nas brincadeiras iniciadas livremente pelas crianças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Promovo brincadeiras específicas como estratégia de intervenção	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É importante o adulto brincar com a criança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimulo o desenvolvimento de competências através da brincadeira livre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utilizo as brincadeiras como forma de avaliação das aprendizagens	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Em situações de brincadeira *

Classifique cada afirmação de acordo com a seguinte escala: Tabela criada com base na escala Classroom assessment scoring system (CLASS) criada por Hamre, B., La Paro, K. & Pianta, R. (2008)

	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Coloco questões às crianças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respondo às perguntas das crianças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lanço desafios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dou sugestões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Colaboro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reforço o cumprimento de regras	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimulo a vivência de normas sociais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Incentivo a colaboração e partilha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio a modelagem da linguagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Participo ativamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coloco questões abertas (que implicam mais que resposta de sim/não)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio a resolução de problemas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reforço as conquistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dou afeto verbal/físico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promovo a resolução de conflitos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encorajo a comunicação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reforço a persistência	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dou pistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clarifico ideias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acompanho as minhas ações com descrição verbal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reforço as tentativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dou feedback	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amplio o vocabulário das crianças	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expando as ideias das crianças com informação adicional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Solicito a partilha de opiniões	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Agradecemos a sua colaboração!

Anexo 8. Play Observational Scale (POS)

Escala de Observação do Brincar

Play Observation Scale

Grupo: _____ Sessão: _____		Amostra de tempo					
		:10	:20	:30	:40	:50	:60
Não codificável							
Fora da sala							
Transição							
Desocupado							
Observação							
Comportamentos solitários	Ocupado						
	Construtivo						
	Exploratório						
	Funcional						
	Dramático						
	Jogos						
Comportamentos paralelos	Ocupado						
	Construtivo						
	Exploratório						
	Funcional						
	Dramático						
	Jogos						
Comportamentos em grupo	Ocupado						
	Construtivo						
	Exploratório						
	Funcional						
	Dramático						
	Jogos						
Conversa entre pares							
Comportamentos duplamente codificáveis	Ansioso						
	Aproximação						
	Agressão						
	Euforia						

Rubin, 2001

Versão traduzida e adaptada por Sílvia Ferreira e Telma Adriano

Anexo 9. Tabela para registo das interações e estratégias utilizadas pelo adulto.

Tabela para registo das interações e estratégias utilizadas pelo adulto.

Grupo
Sessão

Iniciadas por: (de/para)	Nº de interações positivas		Nº de interações negativas	Total positivas	Total negativas
	Criança	Pares			
<i>Interações</i> Criança	Pares				
	Educador				
Educador	Criança				
	Grupo				
Pares	Criança				
	Educador				
Total					

Estratégias Específicas		Início	Fim	Duração
Reformulação	<i>Criança reformula</i>	<i>Criança não reformula</i>		
Repetição				
Expansão				
Questionamento	<i>Criança responde</i>	<i>Criança não responde</i>		
Sinalização				
Estratégias Gerais				
Modelação				
Promoção da linguagem				
Tempo de atraso				
Ensino Incidental	<i>Coletivo</i>	<i>Individual</i>		
Dar continuidade à ação	<i>A criança segue</i>	<i>A criança não segue</i>		

Adaptado da grelha criada por Ferreira (2018) e Guimarães (2017) das estratégias definidas por Stanton-Chapman e Hadden (2011).

Anexo 10. Tabela para registo do perfil do educador

Tabela para registo do perfil do educador

Grupo				
Sessão				
	Ativo/Diretivo	Ativo/Não diretivo	Passivo/Diretivo	Passivo/Não diretivo
Perfil do Educador				

Sessão				
	Ativo/Diretivo	Ativo/Não diretivo	Passivo/Diretivo	Passivo/Não diretivo
Perfil do Educador				

Sessão				
	Ativo/Diretivo	Ativo/Não diretivo	Passivo/Diretivo	Passivo/Não diretivo
Perfil do Educador				

Sessão				
	Ativo/Diretivo	Ativo/Não diretivo	Passivo/Diretivo	Passivo/Não diretivo
Perfil do Educador				

Sessão				
	Ativo/Diretivo	Ativo/Não diretivo	Passivo/Diretivo	Passivo/Não diretivo
Perfil do Educador				

Sessão				
	Ativo/Diretivo	Ativo/Não diretivo	Passivo/Diretivo	Passivo/Não diretivo
Perfil do Educador				

Adaptado da grelha criada por Ferreira (2018) e Guimarães (2017) das estratégias definidas por Stanton-Chapman e Hadden (2011).

Anexo 11. Cotação CBCL e C-TRF

Idade	CBCL									CBCL - DSM-5					C-TRF						CTRF-DSM-5						
	RE	AD	QS	I	PS	PA	CA	IN	EX	D	A	EA	HDA	O	RE	AD	QS	I	PA	CA	IN	EX	D	A	EA	HD A	O
S1 48	55	51	50	51	53	50	50	49	42	50	63	54	51	50	100	96	64	74	67	61	92	64	70	96	79	62	62
P1 64	55	52	50	63	59	51	70	55	66	60	55	58	52	67													
P2 55	50	56	53	56	56	61	62	51	62	50	57	54	65	55													
S2 63	62	51	50	60	51	57	53	55	55	50	55	58	54	55	63	53	50	59	50	53	58	50	57	54	65	50	51
P3 64	59	56	50	60	70	53	59	58	58	63	63	58	58	59													
P4 65	59	59	50	56	51	57	59	58	59	51	63	54	60	55													
S3 66	55	59	53	63	53	67	60	60	62	56	60	70	65	59	63	51	50	73	90	69	65	72	74	50	76	81	61
P5 66	50	51	57	51	56	57	50	49	46	52	57	50	52	50													
P6 68	50	50	50	50	53	50	50	37	35	51	50	50	50	50													
M 62,1	55,0	53,8	51,4	56,6	55,7	55,8	57,0	52,4	53,8	53,6	58,1	56,2	56,3	55,5	75,3	66,6	54,6	68,6	69,0	61,0	71,6	62,0	67,0	66,6	73,3	64,3	58,0
D 1	0	9	4	7	8	9	0	4	9	7	1	2	3	6	3	7	7	7	0	0	7	0	0	7	3	3	0
P 6,43									10,5						21,3	25,4			20,0		17,9	11,1		25,4		15,6	
	4,42	3,62	2,46	5,15	5,93	5,64	6,84	7,04	1	4,87	4,51	6,04	5,89	5,57	6	2	8,08	8,39	7	8,00	5	4	8,89	8	7,37	3	6,08

Anexo 12. Output SPSS

NONPAR CORR

```

/VARIABLES=SolitárioPresente ParaleloPresente GrupoPresnte Reformulação Repetição Expansão
Questionamento Sinalização Modelação Promoçãodalinguagem Tempodeatraso Insinoincidental
Darcontinuidadeàação CriançaPares CriançaEducador EducadorCriança EducadorGrupo ParesCriança
ParesEducador AtivoDiretivo AtivoNdiretivo PassivoDiretivo PassivoNdiretivo Total_Interações
Total_Estratégias
/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
    
```

Correlações não paramétricas

		Observações	
Saída criada			11-NOV-2019 18:35:42
Comentários			
Entrada	Dados	/Users/Tiago/Dropbox/1. IPL/1. ESELisboa/Base de Dados e Output Telma e Sílvia/Base_dados_Sílvia.sav	
	Conjunto de dados ativo	ConjuntodeDados1	
	Filtro	<none>	
	Ponderação	<none>	
	Arquivo Dividido	<none>	
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho		3
	Tratamento de valor omisso	Definição de omisso	Os valores omissos definidos pelo usuário são tratados como omissos.
Casos utilizados		As estatísticas para cada par de variáveis são baseadas em todos os casos com dados válidos para aquele par.	
Sintaxe		NONPAR CORR /VARIABLES=SolitárioPresente ParaleloPresente GrupoPresnte Reformulação Repetição Expansão Questionamento Sinalização Modelação Promoçãodalinguagem Tempodeatraso Insinoincidental Darcontinuidadeàação CriançaPares CriançaEducador EducadorCriança EducadorGrupo ParesCriança ParesEducador AtivoDiretivo AtivoNdiretivo PassivoDiretivo PassivoNdiretivo Total_Interações Total_Estratégias /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG /MISSING=PAIRWISE.	
Recursos	Tempo do processador		00:00:00,05
	Tempo decorrido		00:00:00,00
	Número de Casos Permitidos	112347 casos ^a	

a. Baseado na disponibilidade de memória da área de trabalho

			SolitárioPresente	ParaleloPresente	GrupoPresnte
rô de Spearman	SolitárioPresente	Coefficiente de Correlação	1,000	1,000**	-1,000**
		Sig. (2 extremidades)	.	.	.
		N	3	3	3
	ParaleloPresente	Coefficiente de Correlação	1,000**	1,000	-1,000**
		Sig. (2 extremidades)	.	.	.
		N	3	3	3
	GrupoPresnte	Coefficiente de Correlação	-1,000**	-1,000**	1,000
		Sig. (2 extremidades)	.	.	.
		N	3	3	3
	Reformulação	Coefficiente de Correlação	-1,000**	-1,000**	1,000**
		Sig. (2 extremidades)	.	.	.
		N	3	3	3
	Repetição	Coefficiente de Correlação	-,500	-,500	,500
		Sig. (2 extremidades)	,667	,667	,667
		N	3	3	3
	Expansão	Coefficiente de Correlação	-1,000**	-1,000**	1,000**
		Sig. (2 extremidades)	.	.	.
		N	3	3	3
	Questionamento	Coefficiente de Correlação	1,000**	1,000**	-1,000**
		Sig. (2 extremidades)	.	.	.
		N	3	3	3

		Sig. (2 extremidades)	.	.	.
		N	3	3	3
Sinalização		Coefficiente de Correlação	,500	,500	-,500
		Sig. (2 extremidades)	,667	,667	,667
		N	3	3	3
Modelação		Coefficiente de Correlação	-1,000**	-1,000**	1,000**
		Sig. (2 extremidades)	.	.	.
		N	3	3	3
Promoção da linguagem		Coefficiente de Correlação	-,866	-,866	,866
		Sig. (2 extremidades)	,333	,333	,333
		N	3	3	3
Tempo de atraso		Coefficiente de Correlação	.	.	.
		Sig. (2 extremidades)	.	.	.
		N	3	3	3
Insino incidental		Coefficiente de Correlação	-1,000**	-1,000**	1,000**
		Sig. (2 extremidades)	.	.	.
		N	3	3	3
Dar continuidade à ação		Coefficiente de Correlação	1,000**	1,000**	-1,000**
		Sig. (2 extremidades)	.	.	.
		N	3	3	3
Criança/Pares		Coefficiente de Correlação	-1,000**	-1,000**	1,000**
		Sig. (2 extremidades)	.	.	.
		N	3	3	3

Criança/Educador	Coefficiente de Correlação	-1,000**	-1,000**	1,000**
	Sig. (2 extremidades)	.	.	.
	N	3	3	3
Educador/Criança	Coefficiente de Correlação	,500	,500	-,500
	Sig. (2 extremidades)	,667	,667	,667
	N	3	3	3
Educador/Grupo	Coefficiente de Correlação	-1,000**	-1,000**	1,000**
	Sig. (2 extremidades)	.	.	.
	N	3	3	3
Pares/Criança	Coefficiente de Correlação	-,500	-,500	,500
	Sig. (2 extremidades)	,667	,667	,667
	N	3	3	3
Pares/Educador	Coefficiente de Correlação	1,000**	1,000**	-1,000**
	Sig. (2 extremidades)	.	.	.
	N	3	3	3
Ativo/Diretivo	Coefficiente de Correlação	1,000**	1,000**	-1,000**
	Sig. (2 extremidades)	.	.	.
	N	3	3	3
Ativo/Ndiretivo	Coefficiente de Correlação	-1,000**	-1,000**	1,000**
	Sig. (2 extremidades)	.	.	.
	N	3	3	3
Passivo/Diretivo	Coefficiente de Correlação	.	.	.
	Sig. (2 extremidades)	.	.	.

	N		3	3	3
Passivo/Ndiretivo	Coeficiente de Correlação		.	.	.
	Sig. (2 extremidades)		.	.	.
	N		3	3	3
Total_Interações	Coeficiente de Correlação		-1,000**	-1,000**	1,000**
	Sig. (2 extremidades)		.	.	.
	N		3	3	3
Total_Estratégias	Coeficiente de Correlação		-,500	-,500	,500
	Sig. (2 extremidades)		,667	,667	,667
	N		3	3	3

Anexo 13. Coeficiente de Kappa, acuerdo interobservadores

Solitário

Observador 2

Observador 1

	Presente	Ausente	Somatório
Presente	2065	0	2065
Ausente	3	2522	2525
Somatório	2068	2522	4590

Porporção de Acordo

Observado 0,999346

Porporção de Acordo Acaso 0,504956

Kappa 1,00

Paralelo

Observador 2

Observador 1

	Presente	Ausente	Somatório
Presente	873	3	876
Ausente	0	3714	3714
Somatório	873	3717	4590

Porporção de Acordo

Observado 0,999346

Porporção de Acordo Acaso 0,691552

Kappa 1,00

Grupo

Observador 2

Observador 1

	Presente	Ausente	Somatório
Presente	1649	0	1649
Ausente	0	2941	2941
Somatório	1649	2941	4590

Porporção de Acordo

Observado 1

Porporção de Acordo Acaso 0,539616

Kappa 1,00