



**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)**

Tatiana Jorge Grazina Correia da Silva Ferreira

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

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)**

Tatiana Jorge Grazina Correia da Silva Ferreira

Orientador: Professor Doutor Tiago Almeida

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

2018

Agradecimentos

Em primeiro, o meu mais sincero agradecimento às direções das instituições que permitiram o desenvolvimento deste estudo nos seus espaços, manifestando o seu interesse pela problemática em questão. Às educadoras que abraçaram este projeto e disponibilizaram parte do seu tempo de modo a se envolverem ativamente em cada filmagem. Às famílias um agradecimento (muito) especial pelo consentimento da participação dos seus filhos e a estes por também consentirem e participarem verdadeiramente em cada sessão/momento.

Ao Professor Tiago Almeida pelo desafio proposto, pela partilha de conhecimento, pela motivação constante em momentos mais difíceis e por toda a orientação ao longo deste caminho.

Às companheiras desta jornada Joana e Melissa por me terem demonstrado que o verdadeiro trabalho de equipa existe, por serem o maior porto de abrigo desta viagem.

Ao meu marido e à minha mãe por todo o incentivo, presença, compreensão e palavras de ânimo e encorajamento.

Dedico este trabalho à minha filha, Maria do Mar.

A todos vós, o meu obrigada!

RESUMO

O brincar constitui uma atividade natural e espontânea da criança e uma dimensão fundamental na idade pré-escolar, potenciando o processo de socialização ao permitir o estabelecimento de relações interpessoais. Permite também, que a criança desenvolva a sua criatividade, imaginação, competências linguísticas e socioemocionais e conseqüentemente as relações entre pares (Stanton-Chapman,2015). Aqui, importa salientar o papel do(a) educador(a) enquanto agente promotor do desenvolvimento global e social das crianças.

A literatura refere que o desenvolvimento e a manutenção de vínculos sociais em crianças com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) é claramente influenciado por aspetos do seu funcionamento relacionados com a comunicação e o comportamento. Estas crianças apresentam um défice no que respeita às competências de imitação e atenção conjunta, tendendo a uma menor cooperação, reduzida frequência no iniciar de interações e na utilização de um repertório mais limitado, traduzido numa menor criatividade e complexidade, comparativamente a crianças com desenvolvimento dito típico.

O presente estudo descreve e reflete uma investigação ligada ao brincar em crianças com PEA e os seus pares com desenvolvimento típico numa situação proposta com o propósito de identificar as estratégias utilizadas pelo(a) educador(a) - na mesma situação - com papel de mediador da sua interação.

Assim, foram constituídos três grupos, cada um com três crianças com desenvolvimento típico e PEA, na proporção de 2:1. A totalidade das crianças foi previamente submetida a um conjunto de pré-testes que incluiu uma avaliação global do desenvolvimento, uma avaliação da linguagem e um rastreio audiológico. Posteriormente, foram realizadas seis filmagens de cada um dos grupos numa situação de brincadeira na área da casinha, na ausência e presença do(a) educador(a), como já referido, enquanto elemento mediador das interações.

Ulteriormente, procedeu-se à análise do tipo de brincar adotado pelas crianças na presença e ausência do(a) educador(a), bem como das estratégias utilizadas pelo adulto na mediação e integração das crianças com PEA no brincar.

Os resultados indicaram que as crianças com PEA, na ausência do(a) educador(a), assumem maioritariamente um brincar do tipo solitário, comparativamente aos seus pares de desenvolvimento típico. Por outro lado, na presença do(a) educador(a), estas crianças aumentam a sua participação em situações de brincar de grupo.

No que se refere às estratégias utilizadas pelo(a) educador(a) com vista à inclusão das crianças com PEA numa situação de brincar com os seus pares com desenvolvimento típico, é possível aferir que a estratégia mais utilizada é o questionamento, seguido da repetição. Os resultados demonstraram ainda que o uso das estratégias denominadas de repetição e questionamento promovem o brincar de grupo nas crianças com PEA e que o uso da estratégia de ensino incidental diminui o brincar solitário.

Foi ainda possível averiguar que o perfil ativo/diretivo deve ser preferencialmente adotado pelo(a) educador(a) no sentido de minorar o brincar solitário nas crianças com PEA.

Os resultados alcançados corroboram a importância do papel do(a) educador(a) de infância na mediação das interações sociais entre crianças com PEA e pares de desenvolvimento típico nos contextos naturais. Deste modo, é de salientar a necessidade específica de formação dos mesmos nesta área e a importância da presença de profissionais especializados com conhecimentos técnicos para o efeito.

Palavras-Chave: perturbação do espectro do autismo, interações sociais, brincar, pares, pré-escolar, estratégias do(a) educador(a), intervenção no brincar

ABSTRACT

Play is child's natural and spontaneous activity and a fundamental dimension in pre-school age, enhancing the process of socialization by allowing the establishment of interpersonal relationships. It also allows the child to develop his/her creativity, imagination, linguistic and social-emotional skills and, consequently, peer relationships (Stanton-Chapman, 2015). In this context, it is important to emphasize the role of the educator as a promoter of children's global and social development.

Literature reports that the development and maintenance of social bonds in children with Autism Spectrum Disorder (ASD) is clearly influenced by aspects of their functioning related to communication and behaviour. These children have a lack of imitation skills and joint attention, tend to cooperate less, reduced frequency in interaction initiation and the use of a more limited repertoire, translated into less creativity and complexity, compared to children with typical development.

The present study describes and reflects research related to the social interactions of children with ASD and their typically developing peers in a free play situation in order to identify the strategies used by the educator - in the same situation – functioning as mediator of their interaction.

Thus, three groups were formed, each with three children with typical development and PEA, in a ratio of 2: 1. All children were submitted to a set of pre-tests which included an overall assessment of development, language assessment and a hearing screening. Subsequently, each of the groups were filmed six times in a play situation in the dramatic play area, in the absence and presence of the educator, working as a mediating element of the interactions, as previously mentioned.

Subsequently, we analysed the type of play adopted by the children in the presence and absence of the educator, as well as the strategies used by the adult in the mediation and inclusion of children with ASD in play.

The results indicated that children with ASD, in the absence of the educator, mostly assume solitary play compared to their typical development peers. However, in the presence of the educator, these children increase their participation in group play situations.

With regard to the strategies used by the educator to include children with ASD in a situation of free play with their typical development peers, it is possible to verify that questioning is the most used strategy, followed by repetition. The results also showed that the use of strategies such as repetition and questioning promote group play in children with ASD and that the use of an incidental teaching strategy reduces solitary play.

It was also possible to verify that the active / directive profile should be preferably adopted by educators in order to reduce solitary play in children with ASD.

The results obtained corroborate the importance of the role of the childhood educator in the mediation of social interactions between children with ASD and typical development peers in natural contexts. Therefore, it is important to point out the need for specific training in this area and the importance of the presence of specialized professionals with technical knowledge for that purpose.

Keywords: autism spectrum disorder, social interactions, play, peer, preschool, educator strategies, play intervention

ÍNDICE GERAL

1. Introdução	1
2. Enquadramento teórico	3
2.1. Evolução histórica e conceptual da PEA	3
2.2. O brincar	6
2.3. Interação entre pares nas crianças com PEA	9
2.4. Intervenção na PEA e no brincar	12
2.5. O papel dos(as) educadores(as) no suporte às interações sociais	14
3. Problemática	16
4. Metodologia	18
4.1. Desenho Quase-Experimental	18
4.2. Participantes	19
4.3. Tarefas e medidas (instrumentos)	21
4.3.1. Avaliação global do desenvolvimento	21
4.3.2. Avaliação formal da linguagem	21
4.3.3. Rastreo audiológico	22
4.3.4. Filmagem e cotação com The Play Observation Scale (POS)	22
4.3.5. Estratégias alvo dos(as) educadores(as)	23
5. Apresentação dos resultados	25
6. Discussão dos resultados	30
7. Considerações finais	34
Referências	36
Anexos	40
Anexo A. Declaração consentimento para as instituições	41
Anexo B. Declaração consentimento para participação no estudo para as famílias	43
Anexo C. Declaração consentimento para filmagens para as famílias	45
Anexo D. Declaração de consentimento para as filmagens para os(as) educadores(as)	48
Anexo E. Ficha de caracterização dos(as) educadores(as)	50
Anexo F. Folhas de cotação das estratégias usadas pelos(as) educadores(as)	52
Anexo G. Folhas de cotação dos parâmetros atividade/ passividade, diretividade / não diretividade	55
Anexo H. <i>Outuput</i> do SPSS	58

LISTA DE ABREVIATURAS

AC	Atenção Conjunta
DSM V	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V</i>
ELI	Equipa Local de Intervenção
ESE	Escola Superior de Educação
IP	Intervenção Precoce
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
ISCE	Instituto Superior de Ciências Educativas
JI	Jardim-de-Infância
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
POS	<i>Play Observation Scale</i>
SGS II	<i>Schedule of Growing Skills</i>
TFF ALPE	Teste Fonético Fonológico ALPE
TL ALPE	Teste de Linguagem ALPE

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Média e desvio padrão da idade e dos resultados das avaliações: SGS II, TFF ALPE, TL ALPE (compreensão e expressão) e rastreio audiológico20

Tabela 2. Dados de caracterização dos(as) educadores(as): escola de formação, habilitações literárias, anos de serviço, tipo de jardim-de-infância (JI), meio sociocultural predominante, tipo de sala e modelo pedagógico que seguem 20

Tabela 3. Média e desvio-padrão dos totais de brincar do tipo solitário, paralelo e de grupo adotado pelas crianças com PEA e com desenvolvimento típico na ausência e presença dos(as) educadores(as)26

Tabela 4. Média, desvio padrão e frequência das estratégias utilizadas pelos(as) educadores(as) na interação com as crianças com PEA28

Tabela 5. Correlação entre as estratégias repetição e questionamento e os totais de brincar do tipo solitário, paralelo e de grupo das crianças com PEA29

Tabela 6. Correlação entre os perfis dos(as) educadores(as) ativo/diretivo e ativo/não diretivo e os totais de brincar do tipo solitário, do tipo paralelo e de grupo das crianças com PEA.....30

1. INTRODUÇÃO

O brincar constitui não só uma fonte de prazer para a criança mas também uma atividade de aprendizagem que incluiu as dimensões cognitivas, linguísticas, interpessoais e sociais (Saldanha, 2014). É através do brincar - atividade que ocupa a maior parte do seu tempo - que a criança se relaciona com a realidade externa, explorando o mundo que a rodeia e potenciando não só o auto-conhecimento mas também o conhecimento do outro. Neste sentido, dificuldades nas dimensões anteriores comprometem o desempenho nesta atividade e, conseqüentemente, dificultam as interações sociais com pares. Dependendo do nível de criatividade, competências linguísticas e tipo de relações estabelecidas, as crianças podem assumir diferentes tipos de brincar, nomeadamente do tipo solitário (brincar não social), do tipo paralelo ou de grupo (brincar social), de complexidade crescente (Coplan, Rubin & Findlay, 2006; Jamison, Forston & Stanton-Chapman, 2012).

Nos seus contextos naturais ou microssistemas, na família e no contexto educativo, as crianças aprendem e praticam as suas habilidades sociais, consideradas vitais para o sucesso no seio da escola e da sociedade. O Modelo Bioecológico de Bronfenbrenner (1989) valoriza o processo de influência mútua que ocorre nestes contextos salientando a importância da organização e estrutura dos mesmos e a qualidade e características das interações estabelecidas entre adultos e crianças. É neste sentido que importa sublinhar o papel do adulto e mais especificamente do(a) educador(a) como potenciador do desenvolvimento infantil. Os adultos assumem um papel facilitador na interação das crianças com os seus pares, suportando e expandindo o seu brincar (Vygotsky, 1962 citado por Stanton-Chapman & Hadden, 2011) podendo utilizar uma variedade de estratégias estimuladoras dos comportamentos sociais (Stanton-Chapman, 2014).

Importa referir que este papel assumido pelo(a) educador(a) torna-se ainda mais significativo se o grupo de pares incluir crianças com desenvolvimento atípico com alterações no desenvolvimento da atividade lúdica. Conseqüentemente torna-se fundamental a sua deteção e posterior intervenção no sentido de prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento, minimizando os seus efeitos quer a curto quer a longo prazo.

O Decreto-Lei 281/2009 de 6 de outubro alude à correspondência da Intervenção Precoce (IP) a um conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança e na família, que deverá incluir ações de caráter preventivo e reabilitativo nos domínios da educação, saúde e ação social. Assentando numa perspetiva sistémica e bioecológica, a IP assume a sua ação nos vários contextos de vida da criança sendo o contexto pré-escolar um dos em que existe maior teor de intervenção.

Face ao exposto, o presente estudo adita conhecimento na área da IP e pretende especificamente contribuir para a melhoria das práticas educativas com crianças com PEA, no contexto pré-escolar na medida em que os seus resultados evidenciam a utilização de certo tipo de estratégias - nas suas rotinas e contextos naturais - com efeito ao nível do seu desenvolvimento social.

O presente estudo está integrado num projeto alargado que visa analisar as interações sociais de crianças com desenvolvimento atípico (com perturbação da linguagem, com PEA e com surdez) e os seus pares com desenvolvimento típico numa situação de brincar.

A literatura indica que nas crianças com PEA, um programa de IP deve ter como objetivos principais o desenvolvimento das habilidades comunicativas e sociais, devendo, o mesmo, contemplar a utilização de padrões de interação social que ocorrem naturalmente e incluir o recurso ao brincar como estratégia de intervenção (Lampreia, 2007).

Face ao exposto foram definidas cinco questões de investigação:

- a. Será que a presença/ausência do(a) educador(a) em pequenos grupos numa situação de brincar tem influência no tipo de brincar que as crianças com PEA e os seus pares com desenvolvimento típico adotam?
- b. Será que existe alguma alteração no tipo de brincar das crianças com PEA na presença do(a) educador(a)?
- c. Quais as estratégias maioritariamente utilizadas pelo(a) educador(a) para facilitar a participação das crianças com PEA numa situação de brincar?
- d. Qual a relação entre as estratégias utilizadas pelo(a) educador(a) e o tipo de brincar adotado pelas crianças com PEA numa situação de brincar?

- e. Qual a relação entre o perfil ativo/ passivo e não diretivo/ diretivo do(a) educador(a) e o tipo de brincar adotado pelas crianças com PEA numa situação de brincar?

O presente trabalho está estruturado em sete secções.

Em primeiro é feita uma introdução ao tema em estudo, seguidamente a exposição do quadro teórico com referência à evolução histórica e conceptual da PEA, ao brincar, à interação entre pares nas crianças com PEA, à intervenção no brincar na PEA e ao papel dos(as) educadores(as) no suporte às interações sociais. Posteriormente é apresentada a problemática do estudo com definição dos objetivos e das questões de investigação. Seguidamente é descrita a metodologia, com definição do tipo de estudo e explicitação do processo de seleção dos participantes, bem como apresentados os procedimentos e instrumentos utilizados para a recolha e tratamentos dos dados. Ulteriormente são apresentados os resultados obtidos e, à luz da literatura, os mesmos são discutidos com referência às limitações do presente estudo, tal como apelo a sugestões para futuras investigações. O presente trabalho finda com as considerações finais, seguida da bibliografia que serviu de suporte a todo o trabalho desenvolvido.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Durante um típico dia no contexto pré-escolar, as crianças têm um grande número de oportunidades para socializar. É no período das suas rotinas diárias que se envolvem em vários tipos de atividades e interações, adotando diversos tipos de comportamentos. Os(as) educadores(as) são a chave para que os comportamentos sociais positivos que incluem interações apropriadas sejam promovidos entre as crianças (Stanton-Chapman, 2015). Guralnick (1999) refere que a utilização de estratégias sociais adequadas e eficazes permite o desenvolvimento da competência social, dependente e relacionada com as competências linguísticas, motoras, cognitivas e afectivas.

2.1. Evolução histórica e conceptual da PEA

O conceito de autismo tem sofrido várias alterações, desde a introdução do conceito em 1911 por Bleuler, passando pelos finais dos anos setenta em que era considerado uma “psicose infantil”. A perspectiva de vários autores levou à evolução conceptual do conceito, que ao longo do tempo foi definido como uma “esquizofrenia

infantil”, um desenvolvimento do eu atípica, uma psicose simbiótica e, posteriormente, a partir de uma perspectiva evolutiva, um transtorno profundo do desenvolvimento, transtorno do espectro autista (García-Sánchez, 1992). Nos últimos anos, a partir do modelo que integra a “Teoria da Mente”, considera-se o autismo como um transtorno específico, sendo designado por PEA.

No que concerne à evolução histórica, a primeira definição de Autismo surge em 1943 por Kanner (síndrome de Kanner) a partir do estudo de um grupo de onze crianças que se destacavam pelo distanciamento social e marcadas alterações ao nível comportamental. A partir deste estudo, o autor identificou um conjunto de características conceptuais diferenciais que incluíam a incapacidade de relacionamento com os outros, ansiedade, défice na comunicação, interesse exacerbado por determinados objetos ou temas e a necessidade de as coisas permanecerem no mesmo sítio e da mesma maneira (Ozonoff, Rogers & Hendren, 2003, citado por Lima, 2012). Deste modo, Kanner (1943, citado por Saldanha, 2014) descreve o autismo infantil precoce como uma condição que se manifesta desde o início de vida, assentando em parâmetros de desenvolvimento atípico, diferenciando-o de outras psicoses infantis.

Asperger (1944) define o “Síndrome de Asperger”, diferenciando-o do distúrbio identificado por Kanner nas áreas linguística e cognitiva, e caracterizando-o por um contato social desadequado com comunicação peculiar e défice no uso de comunicação não-verbal e com a presença de estereotípias e competências cognitivas normais ou acima da média (Lima, 2012).

Nos anos 40 e 50 foram discutidas a etiologia e intervenção baseadas em várias fundamentações teóricas. No ano de 1981, Bettelheim descreveu vários casos de crianças com características de crianças autistas, “crianças selvagens”, trazendo à discussão o papel da influência do meio no desenvolvimento infantil. Seguindo esta linha de pensamento, é de referir que Kanner (1943) descreveu igualmente as características dos pais das crianças autistas, levando alguns autores a postular o autismo como uma reação ao comportamento dos pais o que suscitou alguma controvérsia no mundo científico. Nos últimos anos, vários estudos e investigações têm levado a mudanças significativas e o diagnóstico reside, fundamentalmente, nas suas manifestações clínicas.

Em 2006, Howlin, Baron- Cohen e Hadwin (citado por Saldanha, 2014) definiram o autismo como um transtorno complexo no qual a comunicação e o desenvolvimento

social se encontram perturbados, assumindo rígidos padrões de comportamento e interesses obsessivos.

Atualmente, os critérios que definem a PEA estão descritos no manual de referência designado *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V (DSM V)* (American Psychiatric Association, 2015):

A. Défices persistentes na comunicação social e na interação social em vários contextos, manifestados pelas seguintes alterações, que ocorrem no presente ou na história passada (os exemplos são ilustrativos e não exaustivos):

1. Défice na reciprocidade social e emocional, variando desde a aproximação social desajustada e falha nos turnos de conversação a reduzida partilha de interesses, emoções e afetos, a falha em iniciar ou em responder a interações sociais;
2. Défice nos comportamentos comunicativos não verbais usados na interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal, a alterações no contato ocular e linguagem corporal ou défices na compreensão e uso da comunicação não verbal, assim como ausência total de expressões faciais ou gestos;
3. Défice em desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando desde a dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade na partilha de jogo imaginativo, a ausência de interesse por pares.

B. Padrões de comportamento, interesses ou atividades restritas e repetitivas, manifestadas por, pelo menos, duas das seguintes alterações que ocorrem no presente ou ocorreram na história passada (os exemplos são apenas ilustrativos e não exaustivos):

1. Discurso, movimentos motores e uso dos objetos repetitivo ou estereotipado como, por exemplo: estereotípicas motoras, alinhamento de brinquedos, ecolalia, uso repetitivo de frases idiossincráticas;
2. Resistência excessiva a mudanças, aderência excessiva a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal, que se podem traduzir em alguns dos seguintes exemplos: stress extremo em relação a pequenas mudanças, dificuldades com transições, padrões rígidos de pensamento, rituais de saudação, necessidade de fazer o mesmo caminho ou ingerir os mesmos alimentos diariamente;

3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais na intensidade e no foco que se traduzem por: ligação a ou preocupação excessiva com objetos pouco comuns, interesses recorrentes e excessivamente circunscritos;

4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse pouco usual por aspetos sensoriais do ambiente, que se traduzem por: aparente indiferença a dor/temperatura, reação adversa a sons ou texturas específicas, cheirar ou tocar objetos de forma excessiva, fascinação visual por luzes ou movimento.

C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as exigências sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).

D. Os sintomas causam uma perturbação clínica significativa nas áreas sociais, ocupacionais, ou outras áreas importantes do funcionamento atual;

E. Estas alterações não são melhor explicadas por uma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) ou Atraso Global do Desenvolvimento Psicomotor (AGDPM). A PDI e a PEA ocorrem com frequência em comorbilidade, e para fazer o diagnóstico desta a comunicação social deve estar abaixo do espectável para o nível de desenvolvimento.

Os níveis de gravidade para os critérios A e B estão relacionados com a necessidade de especificar dentro do diagnóstico de PEA qual a gravidade com que ocorrem os sintomas e qual o grau de apoio necessário, existindo três níveis: nível 1- necessita de apoio; nível 2 – necessita de apoio substancial; nível 3- necessita de muito apoio.

Estes foram os critérios utilizados para a seleção dos participantes com PEA. Os processos de seleção e de avaliação dos participantes serão explicados na secção metodológica.

2.2. O brincar

Como nota metodológica e para efeitos de definição conceptual traduziu-se a palavra *play* para brincar pelo facto de na língua portuguesa se considerar a palavra brincar mais próxima de uma ação sem regras e o jogo com uma conotação mais associada a regras (Almeida, 2018 no prelo).

Saldanha (2014) refere que a atividade lúdica assume diversas funções, entre elas, a promoção do processo de socialização, no qual se inserem as capacidades de resolução de conflitos e tomada de decisão, o desenvolvimento de competências como a espontaneidade, atenção e criatividade e a estruturação da linguagem e do pensamento.

Autores como Vygotsky (1999, citado por Saldanha, 2014) preconizaram a importância do brincar no desenvolvimento infantil, com valor socializador e relacionado com a capacidade de imaginação, dependendo esta das necessidades, experiências, interesses e sentimentos, e com dois tipos fundamentais de comportamento humano, a atividade reprodutora e a atividade criadora e combinatória.

O brincar - processo sociocultural suportado pela exploração e manipulação de objectos - assume um papel fundamental na aprendizagem e subsequente desenvolvimento das crianças ao nível cognitivo, social, emocional, motor e linguístico, constituindo a atividade em que as crianças passam a maior parte do seu tempo. “Piaget considerou o brincar como a maior ferramenta para facilitar e suportar o desenvolvimento mental das crianças” (Tsao, 2008, p.40).

Stanton-Chapman (2015) refere que o brincar permite à criança desenvolver a sua criatividade, imaginação, as suas competências linguísticas e socioemocionais e, conseqüentemente, as relações entre pares, sendo possível aprender a partilhar, a resolver problemas, implementando ideias e assumindo os mais variados papéis.

Coplan, Rubin e Findaly (1998) referem que no que respeita ao brincar, existem diferenças individuais no grau em que cada criança assume iniciativas e disposições para agir socialmente sendo estas diferenças influenciadas por características disposicionais tais como o temperamento, mecanismos fisiológicos de regulação emocional, influências e estilos parentais, qualidade da vinculação, motivações sociais, a competência social e a própria cultura. Coincidentemente, Rubin, Fein e Vandenberg (1983, citado por Coplan et al.,1998) referem que a capacidade de brincar provém de uma motivação intrínseca e um envolvimento ativo, sendo este espontâneo, consequência de ser livre de sanções e regras externas, diferenciando-se da capacidade de exploração por si só.

Por sua vez, Warreyn, Paelt e Roeyers (2014) referem existir três habilidades especialmente importantes no desenvolvimento infantil e conseqüentemente no desenvolvimento a nível social: a imitação, a atenção conjunta e o brincar. A imitação, como processo ativo e criativo, assume um grande papel no brincar das crianças,

envolvendo a reprodução de elementos de experiências anteriores, com o objetivo de utilizar o mesmo comportamento do modelo para que o mesmo objetivo seja atingido. O que diferencia o brincar meramente motor do brincar simbólico é a imitação (Piaget, 1971, citado por Saldanha, 2014).

A atenção conjunta (AC) é a capacidade que a criança tem em partilhar a atenção com outro acerca de um objeto ou acontecimento, olhando alternadamente para o objeto e para o outro (Lima, 2012), começa a emergir entre os 6 e os 18 meses e constitui um dos fatores essenciais no diagnóstico precoce de PEA. Partilhar a atenção oferece à criança a possibilidade de vivenciar experiências e emoções com outra pessoa enquanto constrói e mantém a relação com essa pessoa (Warreyn et al., 2014) desenvolvendo desta forma a comunicação e a linguagem.

Fabes, Martins e Hanish (2009) aludem ao facto de que durante o desenvolvimento infantil, à medida que as dinâmicas sociais se tornam mais diferenciadas, o brincar vai evoluindo de solitário para mais interativo e recíproco. Assim, o brincar pode assumir a dimensão social e não social. Coplan et al. (1998) definem as atividades que se desenrolam quando dois ou mais participantes interagem literal e não literalmente com um outro como brincar social. Normalmente este tipo de brincar ocorre entre díades ou grupos maiores e a criança assume uma motivação para envolver os demais em atividades dramáticas, com regras, que incluem as dimensões funcional, sensorio-motora e construtiva conseguindo regular as suas emoções nas várias ações de negociação necessárias para o seu desenrolar. Este tipo de brincar constitui um contexto para o desenvolvimento social, cognitivo e emocional e espera-se que crianças mais velhas assumam um maior número de interações que envolvem este tipo de brincar.

Por outro lado, Coplan, Rubin e Findlay (2006) definem as atividades solitárias na presença de pares disponíveis para a interação como brincar não social, correspondendo às primeiras fases do brincar hierárquico, típico de crianças com idade mais precoce ou refletindo um défice na adaptação psicossocial. Podem ainda ser distinguidas várias categorias que correspondem, como referido anteriormente, a diferentes fases do brincar hierárquico. No que respeita ao brincar não social, as crianças assumem um comportamento reticente (observam de forma prolongada, permanecem desocupadas, vagueando e olhando sem foco específico), um brincar solitário-passivo (exploram pouco ativamente os objetos, optam por atividades de construção e permanecem sozinhas) ou um brincar solitário-ativo (realizam uma dramatização solitário

e/ou optam por ações sensoriomotoras com ou sem objetos). Deste modo, o brincar não social pode ser considerado como um construto multidimensional composto por distintos subtipos que correspondem a diferentes padrões comportamentais e níveis de desenvolvimento (Coplan, 2000; Coplan, Rubin, Fox, Calkins & Stewart, 1994; Harrist, Zaia, Bates, Dodge & Pettit, 1997; Rubin, 1982; Rubin, Stewart & Coplan, 1995, citado por Guralnick, Hammond & Connor, 2003).

Como contraste, o brincar do tipo social pode ser associativo (interação com pares sem a presença de papéis específicos na partilha de objetos) ou cooperativo (interação com pares com presença de papéis específicos com partilha de objetos e padrões de brincar inerentes ao brincar de faz de conta) (Jamison et al., 2012). O brincar simbólico é visto como uma competência mais avançada, ensinada às crianças após a aquisição de competências mais básicas como o brincar exploratório e combinado (Warreyn et al., 2014). Szabó (2013) refere que todos os tipos de brincar têm o seu papel no desenvolvimento da criança mas um deles necessita de uma capacidade simbólica crescente: o brincar simbólico, imaginativo, representacional, sociodramático “O brincar simbólico é definido como a capacidade para criar eventos imaginários e inventar múltiplas identidades para os objetos, ambientes e pessoas (incluindo o Self)” (Jarrold, Boucher e Smith, 1993, citado por Warreyn et al., 2014, p.713).

2.3. Interação entre pares nas crianças com PEA

Como já referido anteriormente, a PEA tem um impacto em múltiplos domínios da funcionalidade, conduzindo a alterações de âmbito comunicacional e comportamental, particularmente na imaginação e no brincar simbólico e ao nível social.

Nas interações com os seus pares, as crianças com PEA assumem muitas vezes o brincar de tipo não social e/ou demonstram formas menos complexas de brincar social, iniciando interações de uma forma menos frequente que os seus pares com desenvolvimento típico. O estudo de Stanton-Chapman e Brown (2015) revelou que crianças em idade pré-escolar com alterações no desenvolvimento ou em risco de apresentarem alterações, permanecem por maior período de tempo no brincar solitário e não social. Guralnick, Hammond e Connor (2003) sugerem que crianças com desenvolvimento atípico assumem uma estrutura multidimensional no seu brincar não social que é semelhante ao das crianças com desenvolvimento típico e os fatores que definem os padrões de brincar não social estão intimamente ligados com características

como o temperamento da criança ou dimensões da sua competência social. Grunn, Trembath e Hudry (2014) encontraram evidências de que crianças com PEA passam a maior parte do tempo no brincar solitário, quando se encontram em contextos não estruturados de brincar. Quando as mesmas se envolvem em brincar paralelo, é mais frequente fazerem-no com pares de desenvolvimento típico apesar da presença maioritária de crianças com PEA; na comparação entre contextos semi-estruturados e estruturados (nível de suporte do(a) educador(a)), as crianças com PEA iniciam mais frequentemente as interações e mantêm a AC por períodos de tempo mais longos com os seus pares (com PEA ou desenvolvimento típico) nos segundos. Existe igualmente uma forte evidência de que uma série de fatores não relacionadas com a criança tenham um impacto no modo como as crianças com PEA interagem com os seus pares, nomeadamente o tamanho do grupo ou o nível de estruturação do ambiente (Grunn et al., 2014).

No que se relaciona com a capacidade de imitação, essencial no funcionamento social, como referido anteriormente, o estudo de Rogers, Hepburn, Stackhouse e Wehner (2003) demonstra que existe um défice ao nível desta competência nas crianças com PEA, apresentando baixa cooperação social relacionada com o desempenho linguístico, encontraram igualmente uma forte relação entre a imitação oral e facial. Estudos de Charman, Baron-Cohen, Swettenham, Baird, Drew e Cox (1998, citado por Warreyn et al., 2014), demonstraram haver uma associação positiva entre imitação e o desenvolvimento da linguagem e do brincar em crianças com PEA.

No que respeita à AC, crianças com PEA apresentam dificuldades nas várias etapas de aquisição desta competência, nomeadamente o olhar na mesma direção, o estar atento ao outro, o alternar o olhar entre o objeto e o outro, o seguir o olhar do outro, dar atenção ao outro para partilha de experiências e estados emocionais. Lima (2015, p.85) refere que “os bebés que são posteriormente diagnosticados com PEA olham menos tempo para o rosto das pessoas, mostrando mais interesse pelos objetos que o rodeiam”. A AC passiva (quando a criança segue a oferta de AC de um outro) parece ser mais fácil de adquirir em crianças com PEA embora a AC imperativa (serve uma função instrumental) também esteja presente (Bruinsma e Koegel, 2004, citado por Warreyn et al., 2014). O défice na iniciação de AC declarativa (partilhar um interesse com o outro) parece ser o problema mais sério e persistente em crianças com PEA (Warreyn, Roeyers, Wetswinkel & De Groote, 2007 citado por Warreyn et al., 2014). Mundy, Sigman e Kasari

(1990, citado por Tsao, 2008), examinaram a relação entre AC e o desenvolvimento da linguagem e encontraram evidências de que o défice ao nível das competências não verbais e gestos na AC parecem ser preditores da PEA. Jamison et al. (2012) referem que a importância do estabelecimento de contato ocular durante os períodos de AC pode contribuir para o défice nas tentativas de AC em crianças com PEA.

Adicionalmente, nas crianças com PEA existe um défice sensório-perceptivo e problemas no uso convencional dos objetos (Kékes Szabó & Szokolszky, 2012; Williams & Kendell-Scott, 2006, citado por Szabó, 2013) o que origina dificuldades nas ligações sociais e no entendimento da realidade que as rodeia e nas relações com os outros. Neste tipo de crianças, o desenvolvimento da simbolização encontra-se comprometido, surgindo uma limitada manifestação do brincar simbólico espontâneo (Szabó, 2013). Estudos de Williams (2003, citado por Warreyn et al., 2014), encontraram evidências de que crianças com PEA apresentam padrões atípicos de exploração (passar um longo tempo visualizando apenas parte do objeto), um atraso geral no desenvolvimento do brincar exploratório, o brincar funcional menos variado, elaborado e integrado e um défice no brincar simbólico. Charman et al. (1998) demonstraram que crianças de 20 meses com PEA falharam no uso do olhar fixo declarativo na tarefa de AC, demonstraram uma pobre resposta empática, um menor número de ações imitadas modeladas com objetos e ausência de respostas espontâneas no brincar simbólico. Tsao (2008) refere que este tipo de crianças não usa os brinquedos de um modo complexo e criativo, sendo o seu brincar repetitivo e estereotipado, apresentando falhas ao nível da típica inovação do brincar simbólico normal. Jarrold (2003, citado por Tsao, 2008), concluiu que crianças com PEA podem revelar algum entendimento e capacidade para simbolizar mas falham em mostrá-lo espontaneamente, aduzindo assim, dificuldades na produção fluente, criativa e flexível do brincar simbólico.

Outro dos fatores que caracteriza as interações sociais nas crianças com PEA é o défice na compreensão das convenções e normas sociais subjacentes às interações com os pares e adultos. Tsao (2008) refere que as crianças com PEA apresentam um défice ao nível da motivação social, do entendimento e na flexibilidade social. De facto, durante a interação, as crianças com PEA perdem muita informação inerente ao contexto da troca social, devido à dificuldade em interpretar as situações sociais de uma forma global (*central coherence*) e ao facto de se fixarem em detalhes. Estes aspetos dificultam muito a interação com o outro, comprometendo a perceção do contexto geral (*the big picture*)

(Briskman, Happe F & Frith, 2001, citado por Lima, 2012). Por outro lado, outro dos fatores que compromete a interação social nas crianças com PEA remete para as suas dificuldades na percepção de estados mentais subjetivos, da perspectiva do outro apresentando um atraso no desenvolvimento da “Teoria da Mente”. Esta última, essencial para a compreensão e previsão do comportamento do outro, remetendo para a habilidade de compreender que as pessoas têm sentimentos, pensamentos e crenças que podem não corresponder com a realidade, constituindo um aspeto importante da compreensão social (Colle, Baron-Cohen & Hill, 2007). Charman et al. (1998) demonstraram que comportamentos precoces de comunicação social estão funcionalmente relacionados com a emergência de competências tais como o desenvolvimento da “Teoria da Mente”. Peterson (2014) encontrou fortes evidências de que crianças com PEA revelam menos empatia nas suas interações sociais diárias no contexto educativo pré-escolar do que os seus pares com desenvolvimento típico estando igualmente presente uma enorme variabilidade individual.

2.4. Intervenção na PEA e no brincar

Existem vários modelos de intervenção na PEA, entre estes, o Modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children*), o Modelo ABA (*Applied Behavioural Analysis*), o Modelo DIR Floortime e o Modelo Son-Rise. Competências ao nível social, da linguagem e do brincar simbólico são as áreas mais comuns e que remetem à elaboração de programas de intervenção em crianças com PEA (National Research Council, 2001, citado por Tsao, 2008).

Mais especificamente, existem intervenções que envolvem pares mais experientes e o brincar como recurso facilitador das habilidades sociais neste tipo de crianças, que têm demonstrado uma redução ou resolução de problemas comuns de crianças em idade pré-escolar (Shaefer, 2013). McConnel (2002) refere que a promoção e o ensino de interações sociais em ambientes naturais e a utilização de pares como parceiros no brincar fazem parte de programas na área social bem-sucedidos e eficazes. Adicionalmente, Stanton-Chapman e Hadden (2011) referem que as crianças com desenvolvimento atípico, com dificuldades em iniciar e manter o brincar com os seus pares, necessitam da presença do adulto como modelo e apoio para participarem em situações de brincar social.

Simultaneamente, a investigação demonstra que as estratégias de sucesso para a intervenção envolvem mediação de pares (Rogers, 2000, citado por Tsao, 2008),

promoção de competências em contextos naturais de vida (National Research Council, 2001, citado por Tsao, 2008) e realização de atividades relacionadas com o brincar (Vaughn, Kim, Morris, Sloan, Hughs, Elbaum e Sridar, 2003, citado por Tsao, 2008). Tsao (2008) reforça a importância de incorporar o treino de competências nos contextos naturais onde ocorrem interações altamente estruturadas, envolvendo pares com desenvolvimento típico e o uso de métodos específicos originalmente fundamentados nas abordagens comportamentais. Especificamente, a intervenção baseada na mediação de pares que envolve crianças com desenvolvimento típico as quais assumem o papel de agentes de mudança comportamental, beneficia não apenas as crianças com PEA mas também os seus pares, promovendo situações sociais onde aprendem a jogar com crianças com PEA (Terpstra, Higgins e Pierce, 2002, citado por Tsao, 2008). No mesmo sentido, Sperry, Neitzel e Engelhardt- Wells (2010, citado por Grunn et al., 2014), referem que o treino precoce com pares com desenvolvimento típico para a implementação de intervenções sociocomunicacionais em contextos pode ter benefícios generalizados a todas as crianças envolvidas. Por outro lado, Grunn et al. (2014) encontraram evidências no sentido de trazerem pares com desenvolvimento típico para o espaço da interação, como parte de um programa de inclusão, sem a aplicação de estratégias específicas ou suporte, por si só não tem um impacto substancial no brincar e nas interações de crianças com PEA.

A linguagem e a comunicação constituem um pré-requisito necessário para o desenvolvimento das interações entre pares, entre a comunicação social e a linguagem, o brincar serve de ponte e significado da intervenção na PEA. Tsao (2008) conclui que o brincar deve ser o objetivo primordial das intervenções nas crianças com PEA pela sua tríade entre desenvolvimento social, da linguagem e da comunicação. A intervenção desde as interações precoces oferece uma oportunidade para prevenir ou minorar consequências secundárias do Autismo (Jordan, 2003, citado por Tsao, 2008). A investigação recente conclui que a maioria das intervenções ao nível do brincar inclui uma abordagem comportamental nos contextos naturais de vida, seguindo os interesses da criança (Jung e Sainato, 2013, citado por Warreyn et al., 2014). O reforço e a mediação do uso funcional de objetos e de respostas comportamentais e a introdução de objetos não funcionais nas rotinas de brincar podem aumentar o desenvolvimento da capacidade de brincar simbólico (Charman, Swettenham, Baron-Cohen, Cox, Baird & Drew, 1998).

Jamison et al. (2012) referem que o aumento da proximidade entre pares e das oportunidades de momentos de AC preparará as crianças com alterações ao nível do desenvolvimento para interações de sucesso com pares e conseqüentemente serão promovidas competências sociais necessárias em situações de brincar que envolvem maior complexidade.

Schuler e Wolfberg (2000, citado por Lampreia, 2007) postulam que o brincar com pares pode constituir uma oportunidade para as crianças apreenderem as necessidades e perspectivas dos outros pois envolve a AC, a alternância de turno e a imitação recíproca. Num estudo com crianças de desenvolvimento atípico em idade pré-escolar desenvolvido por Stanton-Chapman e Snell (2010) verificou-se que uma intervenção baseada no respeito pelos turnos de comunicação permite um aumento de situações de brincar com os pares, um aumento da iniciativa das crianças com desenvolvimento atípico com resposta positiva por parte dos pares e a diminuição dos níveis de brincar solitário.

2.5. O papel dos(as) educadores(as) no suporte às interações sociais

Face ao exposto e tendo como base a eficácia da intervenção baseada no brincar, torna-se fundamental abordar o papel dos(as) educadores(as) na promoção do desenvolvimento global das crianças, mais concretamente na área da socialização, nomeadamente no planeamento e gestão de atividades, na adoção de estratégias específicas e facilitadoras e na organização das áreas de brincadeira entre pares. É de salientar que em crianças com desenvolvimento atípico, este papel torna-se ainda mais relevante no suporte e assistência nas suas interações sociais com as crianças de desenvolvimento típico (Stanton-Chapman, Kaiser & Wolery, 2006 citado por Stanton-Chapman & Hadden, 2011).

Durante as situações de brincar, tipicamente, os(as) educadores(as) assumem um papel que envolve a gestão da brincadeira, nomeadamente a escolha de materiais e a sugestão de ações a desenvolver (Kontos, 1999 citado por Stanton-Chapman & Hadden, 2011). Este nível de suporte por parte do adulto revela-se extremamente apropriado e potenciador para crianças com desenvolvimento atípico que deste modo vivenciam o brincar como uma experiência de qualidade. O suporte anteriormente mencionado pode também surgir sob outros formatos que envolvem a comunicação do adulto, a avaliação do brincar e a aplicação de estratégias de intervenção naturalista (Stanton-Chapman &

Hadden, 2011). Assim, o estilo de comunicação do adulto abrange o modo como este estimula a comunicação no contexto, apoiando as crianças nas suas interações mediante a criação de oportunidades no momento das suas rotinas. Poderá assumir a forma de uma ajuda específica que tem como objetivo tornar as crianças mais aptas no que respeita às suas competências comunicacionais, podendo apresentar-se sob diferentes formatos (Sharpe, 2008, citado por Stanton-Chapman & Hadden, 2011) entre eles, a reformulação, a repetição, a expansão, o questionamento e a sinalização. Por sua vez, a avaliação do brincar compreende a observação direta do mesmo, avaliando a sua extensão, complexidade, conteúdo e qualidade e ainda os temas e brinquedos utilizados. Deste modo, o(a) educador(a) poderá descrever o brincar das crianças, as suas tendências, preferências e padrões, o estilo individual de cada uma delas e a influência da sua presença ou ausência no brincar. A utilização de estratégias de intervenção naturalista compreende a sua aplicação dentro das rotinas típicas e durante as atividades nos contextos naturais onde o(a) educador(a) está presente (Noonan e McCornick, 1993, citado por Stanton-Chapman & Hadden, 2011). As estratégias gerais do(a) educador(a) são caracterizadas pelo uso de eventos que ocorrem naturalmente durante o desenrolar das atividades na sala (Warren, 1991, citado por Stanton-Chapman & Hadden, 2011). Importa salientar que o(a) educador(a) deve seguir a criança e promover o uso da linguagem para fins sociais, encorajando deste modo, a comunicação e modelando as interações. Kamps, Kravits e Ross (2002, citado por Stanton-Chapman & Hadden, 2011) referem que a modelação, a promoção da linguagem, o tempo de atraso e o ensino incidental são as estratégias típicas utilizadas com crianças no período pré-escolar. Tradicionalmente estas técnicas são utilizadas com uma única criança e o adulto podendo ser igualmente utilizadas com a criança, um par e o adulto aproveitando o início de uma interação social ou o foco num objeto.

Partindo dos pressupostos anteriormente desenvolvidos de que a modelação por parte de um adulto traz benefícios no que respeita à interação entre pares e, seguindo o pensamento de Guralnick (2006) de que a máxima participação das crianças com desenvolvimento atípico em atividades que envolvem crianças com desenvolvimento típico é promotora das suas competências sociais, podemos definir o pressuposto de que a inclusão e a modelação ajudam a potenciar o impacto da intervenção.

Fiese (2002, citado por Guralnick, 2006) postula que, aumentando o envolvimento das crianças com desenvolvimento atípico em atividades de cariz social fornece-lhes

oportunidades de interiorizar as rotinas associadas à manutenção de relações com os seus pares. Guralnick (2006) refere ainda que são as características das crianças com desenvolvimento típico que irão aumentar o nível de interação social das crianças com desenvolvimento atípico.

3. PROBLEMÁTICA

Evidências indicam que nas interações com os seus pares, as crianças com PEA demonstram formas menos complexas de brincar social e iniciam interações de uma forma menos frequente que os seus pares com desenvolvimento típico. Lima (2015) alude ao facto de que no estágio do desenvolvimento em que as crianças começam a revelar interesse pelo outro, ocorrendo um aumento dos momentos de partilha social e comportamental, as crianças com PEA preferem uma brincadeira mais solitária, revelando dificuldades no brincar simbólico e na partilha com os seus pares. Concomitantemente, Grunn et al. (2014) encontraram evidências de que crianças com PEA passam a maior parte do tempo em brincar solitário, quando se encontram em contextos não estruturados de brincar. Os mesmos autores apontam para o facto de que o envolvimento de pares com desenvolvimento típico no espaço da interação, como parte de um programa de inclusão, sem a aplicação de estratégias específicas ou suporte, por si só, não tem um impacto substancial no brincar e nas interações de crianças com PEA. Adicionalmente, Guralnick, Neville, Hammond e Connor (2007) aludem ao facto de que as dificuldades ao nível da regulação das emoções, típica das crianças com desenvolvimento atípico, muitas vezes resultam na rejeição por parte dos pares com desenvolvimento típico.

Sendo o brincar uma das dimensões das interações sociais, a literatura tem demonstrado que este oferece à criança a oportunidade de ser criativa, desenvolver as suas competências comunicacionais e aprender a forma de se relacionar com os seus pares (Stanton-Chapman & Hadden, 2011). Complementarmente, Tsao (2008) conclui que o brincar deve traduzir o objetivo primordial das intervenções nas crianças com PEA pela, já referida, triangularidade única entre desenvolvimento social, da linguagem e da comunicação. Uma análise de Guralnick, Neville, Hammond e Connor (2007) refere que a grande maioria das intervenções que têm como objetivo promover as interações de pares em crianças com desenvolvimento atípico focam-se apenas na alteração do comportamento da criança. Deste modo torna-se relevante adotar um tipo de intervenção

que promova a comunicação, a regulação das emoções e subsequentemente redução do isolamento social que caracteriza a maioria das crianças com PEA sendo assim, necessário, um campo de intervenção orientado para a promoção do estabelecimento de relações produtivas e significativas numa perspectiva desenvolvimentista. Guralnick, Connor e Johnson (2011) constataram nos seus estudos que as crianças com desenvolvimento atípico apresentam níveis de brincar de grupo mais baixos e que estas dificuldades podem ser, em parte, colmatadas por alguns fatores protectores, como o estabelecimento de relações privilegiadas com um par ou adulto, oferecendo assim estrutura e suporte. Tsao (2008) também refere que se torna essencial incorporar o treino de competências nos contextos naturais onde ocorrem interações altamente estruturadas, envolvendo pares com desenvolvimento típico.

Por outro lado, Guralnick (2010) constata que um dos maiores desafios é o de identificar as estratégias de intervenção capazes de incorporar a coordenação e as características integrativas centrais em todos os modelos contemporâneos de competências sociais. Questiona-se também relativamente ao tempo que os(as) educadores(as) encontram para incluir as interações entre pares nas suas preocupações enquanto profissionais. Por último questiona o nível de intensidade necessário para que as intervenções tenham impacto. Preconizando a importância destes profissionais, Stanton-Chapman (2015) refere que o(a) educador(a) no contexto pré-escolar constitui a chave para o sucesso das interações entre pares e que o seu envolvimento requer um planeamento cuidadoso, devendo incluir criatividade, reflexão e a seleção e uso de estratégias de intervenção naturalista baseado na observação direta da extensão e qualidade da brincadeira em contexto bem como a eleição de temas, brinquedos e a atenção às características dos pares. Vários estudos demonstraram que o uso de estratégias de intervenção naturalista em contexto melhora a qualidade das interações sociais entre o adulto e a criança, podendo ser igualmente utilizado entre duas crianças em contexto pré-escolar (Kaiser et al., 2000; Peterson et al., 2005; Wetherby & Woods, 2006 citado por Stanton-Chapman & Hadden, 2011).

Assim, este estudo pretende **analisar o tipo de brincadeira de crianças com desenvolvimento atípico (com PEA) e os seus pares com desenvolvimento típico e identificar as estratégias utilizadas pelos(as) educadores(as), na mesma situação, para mediar a interação.** Para analisar esta problemática, definiram-se as seguintes questões de investigação:

1. Será que a presença/ausência do(a) educador(a) em pequenos grupos numa situação de brincar tem influência no tipo de brincar que as crianças com PEA e os seus pares com desenvolvimento típico adotam?
2. Será que existe alguma alteração no tipo de brincar das crianças com PEA na presença do(a) educador(a)?
3. Quais as estratégias maioritariamente utilizadas pelo(a) educador(a) para facilitar a participação das crianças com PEA numa situação de brincar?
4. Qual a relação entre as estratégias utilizadas pelo(a) educador(a) e o tipo de brincar adotado pelas crianças com PEA numa situação de brincar?
5. Qual a relação entre o perfil ativo/ passivo e não diretivo/ diretivo do(a) educador(a) e o tipo de brincar adotado pelas crianças com PEA numa situação de brincar?

4. METODOLOGIA

4.1. Desenho Quase-Experimental

A presente investigação constitui um estudo quase-experimental na medida em que não controla a totalidade das variáveis que influenciam a validade interna, havendo apenas um controlo experimental de acordo com as características reais da situação, sendo este o tipo de desenho aplicado nos casos em que é impossível haver um controlo experimental absoluto, muito comuns na área da educação (Tuckman, 2000).

Trata-se igualmente de um estudo com desenho de investigação de sujeito único do tipo A-B, envolvendo um número reduzido de sujeitos, utilizados como seu próprio controlo, com o objetivo de identificar a eficácia de uma determinada prática através de procedimentos de observação direta (Aguiar, Moiteiro, Correia & Pimentel, 2011).

Especificamente, através de análise e medições de comportamentos ao nível do brincar e das interações sociais das crianças, com duas fases distintas - cada participante foi exposto a uma condição de controlo ou linha de base (A) e uma condição de intervenção (B) - pretende-se aferir o impacto da mediação por parte de um(a) educador(a) em contexto natural, com o objectivo de perceber se existe alguma alteração na resposta do sujeito (Correia, Daniel & Aguiar, 2014).

Trata-se de um estudo que se insere num projeto mais amplo, o qual inclui além de crianças com PEA, crianças com PL e crianças surdas, num total de 27 participantes.

A fase que envolveu a aplicação de um conjunto de testes foi realizada em parceria pelas investigadoras envolvidas no projeto, experimentadas e treinadas na aplicação dos respetivos instrumentos das suas áreas profissionais.

Assim, cada participante foi submetido à aplicação de um conjunto de pré-testes com o objetivo de avaliar detalhadamente o seu nível de desenvolvimento. Após a sua aplicação, cada uma das crianças, a partir dos resultados obtidos nos diferentes testes, foi caracterizada segundo a sua adequação ao nível do desenvolvimento global, perfil ao nível da linguagem e aptidão audiológica, permitindo assim, a sua seleção e integração com base nas suas características no grupo de crianças com desenvolvimento típico ou no grupo de crianças com PEA.

4.2. Participantes

A amostra foi selecionada por conveniência e é constituída por 9 crianças com idades compreendidas entre os três anos e sete meses e os cinco anos que frequentam diferentes estruturas educativas (valência de pré-escolar) de um concelho do distrito de Lisboa.

Foram recrutadas três crianças com diagnóstico confirmado de PEA, segundo critérios DSM V, acompanhadas pela Equipa Local de Intervenção Precoce do respetivo concelho.

Deste modo, para que fossem constituídos os grupos, foram selecionadas igualmente crianças com desenvolvimento típico e, para que fossem incluídas como participantes, tiveram que cumprir os seguintes critérios: a) ter nascido no mesmo ano do que a criança com PEA do respetivo grupo experimental; b) obter resultados espectáveis para a respetiva faixa etária na avaliação global do desenvolvimento bem como na avaliação formal da linguagem; c) revelar aptidão no rastreio auditivo; d) frequentar a mesma sala de pré-escolar de cada uma das crianças com PEA.

As crianças foram distribuídas por cada um dos três grupos experimentais na proporção de 2:1, isto é, por cada criança com PEA participaram duas crianças com desenvolvimento típico. Esta proporção foi decidida de forma a manter o mesmo rácio das investigações de Guralnick (2010).

A tabela 1 apresenta a média e o desvio padrão das idades em meses das crianças participantes, assim como as médias e os desvios padrão obtidos nas avaliações realizadas (em meses e em percentil), bem como a sua aptidão no rastreio audiológico.

Tabela 1

Média e desvio padrão da idade e dos resultados das avaliações: SGS II, TFF ALPE, TL ALPE (compreensão e expressão) e rastreio audiológico.

Grupo	Idade (meses)			SGS II (meses)		TFF ALPE (percentil)		TL ALPE C (percentil)		TL ALPE E (percentil)		Rastreio audiológico
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Apto/ não apto
Típico	6	50.00	8.45	54.75	26.95	52.30	3.14	61.00	18.50	62.50	13.37	A
PEA	3	50.67	8.02	32.08	14.10	22.00	27.62	12.67	21.94	15.00	25.98	A
Total	9	52.33	7.89	47.19	14.29	42.20	20.66	44.89	30.30	46.67	29.06	A

Legenda: PEA – Perturbação do espectro do autismo, SGS II - Schedule of Growing Skills II, TFF ALPE – Teste Fonético Fonológico ALPE, TL ALPE C– Teste da Linguagem ALPE compreensão, TL ALPE E – Teste da Linguagem ALPE expressão, A – Apto.

Cada grupo experimental incluía igualmente um(a) educador(a), fazendo estes, parte da amostra do presente estudo. Na tabela 2 são apresentados os dados da sua caracterização.

Tabela 2

Dados de caracterização dos(as) educadores(as): escola de formação, habilitações literárias, anos de serviço, tipo de jardim-de-infância (JI), meio sociocultural predominante, tipo de sala e modelo pedagógico que seguem.

Educador (a)	Escola de formação	Habilitações literárias	Anos de serviço	Tipo de JI	Meio sociocultural	Tipo de sala (idade crianças)	Modelo pedagógico
1	ESE Santarém	Licenciatura	16	IPSS	Misto	3-4-5	Movimento Escola Moderna
2	ESE Lisboa	Mestrado	4	IPSS	Favorecido	4	Trabalho de projeto
3	ISCE	Licenciatura	5	IPSS	Misto	3-4	Vários

Legenda: ESE - Escola Superior de Educação; ISCE – Instituto Superior de Ciências Educativas; IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social.

4.3. Tarefas e medidas (instrumentos)

Inicialmente foram selecionadas três estruturas educativas e apresentado o presente estudo à Direção das mesmas. Deste modo, e após a sua aceitação, respeitando os princípios éticos e deontológicos da investigação, a primeira fase implicou a entrega e recolha de consentimentos institucionais (Anexo A), consentimentos informados para a participação no estudo (Anexo B) e filmagens (Anexo C) às famílias dos participantes selecionados e finalmente, consentimentos para a recolha audiovisual (Anexo D) aos (às) educadores(as).

No sentido de caracterizar a amostra dos(as) educadores(as) de infância, cada um respondeu a um breve questionário (Anexo E) que incluiu os seguintes dados: NUTS, habilitações literárias, anos de serviço, tipo de jardim-de-infância onde exerce, meio sociocultural predominante, tipo de sala e modelo pedagógico seguido.

O conjunto de pré-testes aplicados a cada um dos participantes do presente estudo incluiu os seguintes instrumentos: Schedule of Growing Skills II (SGS II); Teste Fonético Fonológico ALPE (TFF-ALPE); Teste de Linguagem ALPE (TL-ALPE) e o Rastreamento Auditivo.

4.3.1. Avaliação global do desenvolvimento

Para determinar o nível de desenvolvimento de cada criança foi aplicada a SGS II (Bellman, Lingam & Aukett, 1996, tradução e adaptação portuguesa, 2003), uma escala de avaliação das competências no desenvolvimento infantil.

Este instrumento de avaliação permite obter pontuações nas diferentes áreas de competências do desenvolvimento - Controlo Postural Passivo, Controlo Postural Ativo, Locomotoras, Manipulativas, Visuais, Audição e Linguagem, Fala e Linguagem, Interação Social e Autonomia Pessoal - sendo ainda possível obter um resultado no que concerne à área cognitiva. Os resultados obtidos permitem comparar a idade cronológica da criança com idade de desenvolvimento para cada uma das áreas supramencionadas, a partir dos itens realizados pela criança no teste.

4.3.2. Avaliação formal da linguagem

Realizada através da aplicação do TL-ALPE que tem como objetivo avaliar formalmente as competências compreensivas e expressivas, nos domínios semântico e morfosintático, em crianças dos três anos e zero meses aos cinco anos e doze meses de

idade, que tenham o Português Europeu como língua materna (Mendes, Afonso, Lousada & Andrade, 2014). Foi ainda realizada avaliação formal da articulação verbal, com aplicação do subteste fonético do TFF-ALPE (Mendes, Afonso, Lousada & Andrade, 2009). O TFF-ALPE é dirigido a crianças entre os três e os seis anos e doze meses de idade e pretende avaliar a capacidade de articulação verbal – subteste fonético. Este permite analisar a presença/ ausência de erro em todas as consoantes e vogais nas diferentes posições na palavra, cotando-se com zero no caso de presença de erro e um sempre que se verifica produção correta do fonema alvo (Mendes et al., 2009).

As pontuações de ambos são apresentadas sob a forma de percentis.

4.3.3. Rastreio audiológico

Através de otoscopia, timpanograma e audiograma de rastreio foi avaliada a aptidão audiológica de cada participante. Os resultados permitiram caracterizar os participantes em aptos e não aptos.

4.3.4. Filmagem e cotação com The Play Observation Scale (POS)

Cada grupo de crianças foi filmado em atividade livre. A condição **A** incluiu três filmagens de trinta minutos, cada uma na área do faz-de-conta ou brincar simbólico das salas de pré-escolar de cada um dos grupos experimentais estabelecidos. Durante esta condição foi solicitado às crianças que brincassem na área estabelecida, podendo utilizar todo o material disponível. A condição **B** incluiu igualmente três filmagens de trinta minutos no mesmo local, com o mesmo grupo de crianças mas com a participação da educador(a) de sala à qual foram dadas as seguintes instruções:

“Por favor, gostaríamos que brincasse com o grupo de três crianças na área do faz-de-conta ou brincar simbólico. Pedimos que o faça como habitualmente brinca com eles. Iremos gravar a vossa interação e é importante que não valorize a presença da câmara, nem que se dirija a nós até termos concluído a sessão. Caso tenha alguma dúvida, haja como habitualmente faria numa situação idêntica. Muito obrigado pela sua atenção.”

Cada filmagem das condições **A** e **B** foi alvo de uma análise descritiva e detalhada, sendo de salientar que os cinco minutos iniciais e os cinco minutos finais não foram analisados. Para a análise anteriormente mencionada foi utilizada a escala Play Observation Scale (POS) (Rubin, 2011), de forma a categorizar o nível de participação de cada criança, identificando o tipo de brincar e cotando os comportamentos alvo

expressos. Na análise dos resultados apenas foram consideradas as pontuações totais no brincar solitário, paralelo e de grupo.

Adicional e especificamente, as filmagens da condição **B** foram analisadas pelas investigadoras no sentido de analisar os comportamentos-alvo dos(as) educadores(as) e as estratégias gerais utilizadas pelas mesmas durante as interações estabelecidas. As cotações foram obtidas por três experimentadores e o Kappa de concordância entre observadores foi de 0.89.

4.3.5. Estratégias alvo dos(as) educadores(as)

Procedeu-se a uma adaptação das estratégias definidas por Stanton-Chapman e Hadden (2011) e, posteriormente, realizou-se a cotação dos nove vídeos em que os(as) educadores(as) estiveram presentes no que respeita às estratégias gerais e específicas utilizadas, tendo sido elaborada uma folha de registo para o efeito (anexo F). As estratégias cotadas foram as seguintes:

Estratégias específicas

- a. Reformulação: o adulto muda a palavra das crianças para uma palavra mais adequada (por exemplo, a criança diz "Horas" e o adulto diz "Relógio");
- b. Repetição: o adulto reitera o que as crianças dizem (por exemplo, a criança diz: "Vou dar banho ao bebé.", e o adulto diz: "Vais dar banho ao bebé.");
- c. Expansão: o adulto estende ou acrescenta o que as crianças acabaram de dizer (por exemplo, a criança diz: "Eu lavei." e o adulto diz: "Tu lavaste os pratos e os copos.");
- d. Questionamento: o adulto inicia uma interação por turnos com as crianças (por exemplo, o adulto diz: "O que é que tu cozinhaste?", A criança responde: "Arroz.", o adulto responde: "Onde cozinhaste?");
- e. Sinalização: o adulto fornece uma sugestão específica às crianças (por exemplo, o adulto diz: "Acho que o teu amigo está a falar contigo").

Estratégias gerais

- a. Modelação: antes de a criança iniciar a ação, o adulto espera que as crianças com incapacidade mostrem interesse em itens antes de modelar um ato comunicativo apropriado para solicitar o item ou interação com as crianças com desenvolvimento típico (por exemplo, uma das crianças pega numa banana para colocar no tacho da sopa e o adulto explica que a banana é um fruto e não um legume, modelando o que a criança deve fazer);
- b. Promoção da linguagem: o adulto organiza um conjunto de materiais e estimula a sua identificação e utilização nos momentos de brincar (por exemplo, ao fazerem de conta que vão almoçar, o adulto dispõe vários legumes e frutas aproveitando o momento para estimular a nomeação dos mesmos);
- c. Tempo de atraso: o adulto utiliza períodos predeterminados de espera (vinte segundos) para que as crianças com incapacidade possam responder (por exemplo, o adulto solicita algo e terá de aguardar que decorram vinte segundos para que as crianças respondam ou façam algo. Se as crianças agirem antes dos vinte segundos, é igualmente contabilizado; caso o adulto repita a solicitação ou faça uma nova sem que as crianças tenham respondido à primeira e sem que tenham decorrido os vinte segundos, não é contabilizado);
- d. Ensino incidental: ocorre quando as crianças iniciam uma interação e o adulto estabelece e promove a atenção conjunta e solicita uma resposta adequada de todos os intervenientes para a consecução da atividade (por exemplo, as crianças juntam-se para organizar um picknic, o adulto aproveita esse momento, promove a atenção conjunta e explora com as crianças o que se deve levar para esta atividade).

Para a cotação das estratégias anteriormente mencionadas, os vídeos foram visualizados, excluindo-se os cinco minutos iniciais e os cinco minutos finais, e as estratégias foram cotadas no tempo restante por educador(a) e por sessão. A cotação foi realizada por três investigadores que analisaram e cotaram os vídeos em acordo relativamente à cotação final e por um quarto observador independente ao estudo (cotação interobservadores). O alfa de cronbach foi de 0.93.

Procedeu-se igualmente à avaliação no que respeita ao perfil do(a) educador(a), cotando-se como:

- a. Diretivo(a): quando o(a) educador(a) dirige a brincadeira, dando por exemplo instruções do que as crianças devem ou não fazer ou definindo o papel de cada uma na situação;
- b. Não diretivo(a): sempre que o(a) educador(a) segue a iniciativa das crianças, ainda que estabeleça alguns limites (por exemplo, quando as crianças põem em risco a sua segurança ou a segurança dos outros);
- c. Passivo(a): quando o(a) educador(a) se mantém como espectador(a), não participando ativamente na brincadeira ou assumindo uma postura invariável durante a mesma (por exemplo, permanece sentado(a) enquanto as crianças organizam um almoço);
- d. Ativo(a): quando o(a) educador(a) participa ativamente, sugerindo e expandindo a brincadeira e as temáticas abordadas.

A combinação dos parâmetros diretivo/não diretivo e passivo/ativo origina os seguintes perfis: diretivo e passivo, diretivo e ativo, não diretivo e passivo e não diretivo e ativo. Com o objetivo de averiguar o comportamento prevalente foi realizada a cotação dos vídeos por cada trinta segundos. Para a cotação e tal como ocorreu para a cotação do POS e das estratégias, foram observados vinte minutos de cada vídeo. Foi também elaborada uma folha de cotação (anexo G). O alfa de cronbach foi de 0.92.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Com o objetivo de analisar os resultados e responder às questões de formuladas foi utilizado o *software* de Análise Estatística SPSS v.23, encontrando-se os respetivos *outputs* em anexo (anexo H)

Para responder à primeira questão de investigação foram selecionadas as crianças com PEA e as crianças com desenvolvimento típico e realizou-se um teste de *t*-Student para amostras independentes sendo a variável independente a ausência do(a) educador(a) e como variáveis dependentes os totais do brincar paralelo, solitário e de grupo. Analisou-se a significância das diferenças entre a média dos diferentes tipos de brincar na ausência do(a) educador(a) (tabela 3).

Seguidamente foram igualmente selecionadas as crianças com PEA e as crianças com desenvolvimento típico e realizou-se um teste de *t*-Student para amostras independentes sendo a variável independente a presença do(a) educador(a) e como

variáveis dependentes os totais do brincar do tipo solitário, paralelo e de grupo. Analisou-se a significância das diferenças entre a média dos diferentes tipos de brincar na ausência do(a) educador(a) (tabela 3).

Tabela 3

Média e desvio-padrão dos totais de brincar do tipo solitário, paralelo e de grupo adotado pelas crianças com PEA e com desenvolvimento típico na ausência e presença do(a) educador(a).

Crianças	Jogo Solitário				Jogo Paralelo				Jogo Grupo			
	Ausência		Presença		Ausência		Presença		Ausência		Presença	
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP
PEA	33.11	16.78	26.11	7.34	3.44	3.75	9.44	6.78	1.89	2.93	15.67	8.63
Típico	23.39	14.98	15.11	13.30	14.44	10.84	14.72	7.58	10.44	9.82	22.44	10.74

Quando o(a) educador(a) está ausente verifica-se, através da análise da tabela 3, que as crianças com PEA e as crianças com desenvolvimento típico apresentam mais brincar do tipo solitário, sem que se verifiquem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Verifica-se também que as crianças com desenvolvimento típico brincam mais de forma paralela e de grupo do que as crianças com PEA. Nestes casos, existem diferenças estatisticamente significativas nos tipos de brincar, constatando-se que as crianças com desenvolvimento típico se envolvem mais em situações de brincar do tipo paralelo ($t(25) = 2.93$, $p = .01$) e em situações de brincar de grupo ($t(25) = 2.53$, $p = .02$), quando comparadas com as crianças com PEA.

Através da análise da tabela 3, verifica-se igualmente que a presença do(a) educador(a) tem impacto no tipo de brincar estabelecido, diminuindo o tipo de brincar solitário nos dois grupos. As diferenças encontradas entre os grupos, no brincar solitário, são estatisticamente significativas ($t(25) = -2.33$, $p = .03$), isto é, as crianças com PEA envolvem-se mais, na presença do(a) educador(a), em situações de brincar solitário do que as crianças com desenvolvimento típico.

Relativamente ao brincar paralelo e ao brincar de grupo as diferenças encontradas não são estatisticamente significativas, ou seja, a presença do(a) educador(a), parece ter aproximado o envolvimento das crianças com PEA em brincadeiras do tipo paralelo e de grupo com os restantes pares.

Uma apreciação qualitativa das filmagens efetuadas na ausência do(a) educador(a), permite concluir que as crianças com PEA isolavam-se e brincavam solitariamente sem ocorrer qualquer interação com os pares de desenvolvimento típico, excetuando um dos participantes com PEA que iniciava a interação com os pares, mas estes ignoravam as suas iniciativas. Contrariamente, nas filmagens com a presença do(a) educador(a) e através da sua mediação foi possível observar: a realização de uma brincadeira em grupo (dar banho e vestir o bebé) que partiu da iniciativa da criança com PEA; a realização de uma brincadeira organizada pelo(a) educador (a) (preparar e disfrutar de um picnic) em que a criança com PEA foi capaz de se envolver e participar ativamente durante todo o tempo que decorreu a filmagem.

No que se refere à segunda questão de investigação e no sentido de comparar os tipos de brincar das crianças com PEA na presença e ausência do(a) educador(a) realizou-se um teste de t-student para amostras independentes sendo a variável independente a presença e ausência do(a) educador(a) e como variável dependente o tipo de brincar das crianças com PEA. Ainda de acordo com a tabela 3, verifica-se uma diminuição do tipo de brincar solitário, embora esta diferença não seja estatisticamente significativa.

Os resultados obtidos sugerem que existem diferenças estatisticamente significativas no brincar paralelo ($t(16) = 2.32, p = .03$) e no brincar de grupo ($t(16) = 4.53, p = .00$), ou seja, a presença do(a) educador(a) contribuiu para aumentar significativamente estes dois tipos de brincar nas crianças com PEA.

De facto, através da apreciação qualitativa das filmagens, foi possível constatar que duas das crianças com PEA na filmagem seis iniciaram brincadeiras com os seus pares que já tinham ocorrido nas sessões anteriores (dar banho e comida ao bebé e preparar uma refeição em família).

Para responder à terceira questão de investigação procedeu-se à análise das frequências e médias das estratégias utilizadas pelos(as) educadores(as) com crianças com PEA na situação de brincar (tabela 4).

Tabela 4

Média, desvio padrão e frequência das estratégias utilizadas pelos(as) educadores(as) na interação com as crianças com PEA.

Estratégia	<i>Total</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Reformulação	4	.44	.88
Resposta da criança	3	.33	.71
Repetição	22	2.44	1.94
Expansão	1	.11	.33
Questionamento	114	12.67	12.31
Resposta da criança	77	8.56	8.96
Sinalização	1	.11	.33
Resposta da criança	1	.11	.33
Modelação	6	.67	.71
Promoção da linguagem	4	.44	.53
Tempo de atraso	1	.11	.33
Ensino incidental individual	11	1.22	1.30
Ensino incidental coletivo	10	1.11	1.36

A partir da análise da tabela 4 verifica-se que a estratégia mais utilizada é o questionamento (114) seguida da repetição (22). O ensino incidental individual e o coletivo também foram estratégias utilizadas pelos(as) educadores(as) com frequências a destacar (11, 10 respetivamente), apresentando um total semelhante. As crianças com PEA responderam a 68% dos questionamentos dos(as) educadores(as) e reformularam 75% das vezes, após intervenção do(a) educador(a). Uma nota qualitativa a salientar reside no facto dos(as) educadores(as), durante o período de filmagem, recorrerem ao questionamento frequente com as crianças com PEA, com o objetivo de estimular a comunicação, obtendo muitas das vezes uma resposta por parte dos mesmos. No que respeita ao ensino incidental e também a partir de uma apreciação qualitativa foi possível constatar que nas diferentes sessões na presença dos(as) educadores(as), estes desenvolveram várias atividades que tinham como objetivo a nomeação de cores, de formas, de frutos, de animais, envolvendo deste modo os três participantes.

No sentido de responder à quarta questão foram realizadas análises exploratórias com os totais de brincar do tipo solitário, paralelo e de grupo das crianças com PEA e as estratégias utilizadas pelos(as) educadores(as) numa situação de brincar (tabela 5).

Tabela 5

Correlação entre as estratégias repetição e questionamento e os totais de brincar do tipo solitário, paralelo e de grupo das crianças com PEA

		Repetição	Questionamento	Ensino Incidental Individual
Brincar Solitário	r^2	-.27	.42	-.68**
	Sig.	.49	.26	.04
Brincar Paralelo	r^2	.29	.57	.40
	Sig.	.46	.112	.29
Brincar Grupo	r^2	.70**	.75**	-.49
	Sig.	.04	.00	.19

A partir da análise da tabela anterior, verifica-se que existe uma correlação forte ($r^2 = .70$; $p < .04$), significativa entre o uso da repetição e o brincar do tipo grupo, isto é, quanto mais os(as) educadores(as) recorrem ao uso da repetição mais as crianças com PEA desenvolvem brincar de grupo. Existe igualmente uma correlação forte ($r^2 = .75$; $p < .02$) entre o uso do questionamento e o brincar do tipo grupo, isto é, quanto mais os(as) educadores(as) recorrem ao uso desta estratégia mais as crianças com PEA se envolvem em brincar do tipo grupo. Por último, existe também uma correlação forte ($r^2 = -.68$; $p < .04$) entre o uso da estratégia de ensino incidental e o brincar solitário, isto é, quanto mais os(as) educadores(as) utilizam este tipo de estratégia menos as crianças com PEA se envolvem em situações de brincar do tipo solitário.

Para responder à última questão de investigação, realizaram-se análises exploratórias com os totais do brincar do tipo solitário, paralelo e de grupo das crianças com PEA e o perfil dos(as) educadores(as) quanto aos parâmetros atividade/passividade e diretividade/não diretividade (tabela 6).

Tabela 6

Correlação entre os perfis dos(as) educadores(as) ativo/diretivo e ativo/não diretivo e os totais do brincar do tipo solitário, do tipo paralelo e de grupo das crianças com PEA.

		Ativo/ Diretivo	Ativo/ Não diretivo
Brincar Solitário	r^2	-.68*	-.34
	Sig.	.04	.36
Brincar Paralelo	r^2	.16	-.47
	Sig.	.69	.20
Brincar Grupo	r^2	.58	-.06
	Sig.	.10	.88

Ao analisar a tabela 6, é possível observar que existe uma correlação forte ($r^2 = -.68$; $p < 0.05$), significativa entre o perfil ativo/diretivo e o brincar do tipo solitário das crianças com PEA, ou seja, quanto mais o(a) educador(a) assume um perfil ativo/diretivo, menos as crianças com PEA adotam o brincar do tipo solitário.

6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No geral, os resultados revelam que a presença dos(as) educadores(as) assume uma função facilitadora e inclusiva, em situações de brincar, nas interações entre crianças com PEA e os seus pares com desenvolvimento típico. Embora a metodologia do presente estudo não tenha incluído uma planificação da ação durante as filmagens (por exemplo, através da eleição de espaços, materiais, objetos ou brinquedos e da aplicação de estratégias específicas), o efeito da presença do(a) educador(a) parece manter-se, o que constitui a maior surpresa em relação à literatura. Esta retrata o papel dos(as) educadores(as) como gestores(as) da brincadeira, quando, por um lado, sugerem e escolhem os materiais e as ações a desenvolver e, por outro, aplicam estratégias de carácter naturalista durante os momentos de promoção de competências sociais com crianças com desenvolvimento atípico (Stanton-Chapman & Hadden, 2011). Este dado ganha ainda maior relevo se tivermos em consideração que as instruções dadas aos(às) educadores(as)

foram semelhantes e não incluíram qualquer tipo de estratégia ou indicação para a condução da situação de brincar.

Adicionalmente, é possível verificar, no trabalho em apreço, que, no geral, os(as) educadores(as) assumem um papel de mediação na interação entre as crianças com PEA e os seus pares com desenvolvimento típico, reformulando, repetindo, expandindo e sinalizando as várias trocas comunicativas tornando as interações mais prazerosas, especialmente para as crianças com desenvolvimento atípico. Isso mesmo é expresso quando se ilustrou qualitativamente, através de vários exemplos, o tipo de interação e estratégias aplicadas.

Ao analisarmos as questões de investigação e especificamente, no que respeita à primeira questão de investigação (“Será que a presença/ausência do(a) educador(a) em pequenos grupos numa situação de brincar tem influência no tipo de brincar que as crianças com PEA e os seus pares com desenvolvimento típico adotam?”), os resultados sugerem que na ausência do(a) educador(a), as crianças com PEA e as crianças com desenvolvimento típico apresentam mais brincar do tipo solitário e que as crianças com desenvolvimento típico se envolvem mais em situações de brincar do tipo paralelo e em situações de brincar de grupo quando comparadas com as crianças com PEA. Já a presença do(a) educador(a) tem impacto no tipo de brincar estabelecido, diminuindo o tipo de brincar solitário. Estes dados corroboram a literatura existente indo no mesmo sentido, isto é, as crianças com PEA tendem a cooperar menos e a iniciar interações menos frequentemente quando comparadas com as crianças de desenvolvimento típico. Verifica-se ainda e que apresentam igualmente dificuldades em iniciar e manter o brincar com os seus pares, necessitando da presença do adulto como modelo e apoio para participarem em situações de brincar social (Stanton-Chapman & Hadden, 2011). Na ausência do(a) educador(a), as crianças com PEA apresentaram grandes dificuldades em desenvolver formas de brincar mais complexo e simbólico (brincavam com os objetos disponíveis de forma repetitiva), o que mais uma vez parece estar de acordo com a literatura, que retrata o défice na criatividade e complexidade da brincadeira das crianças com PEA (Szabó, 2013; Tsao, 2008). Já quando o(a) educador(a) está presente participam em situações que envolvem o brincar simbólico com os seus pares. Este dado poderá estar relacionado com o estabelecimento de uma relação privilegiada com o adulto que oferece estrutura e suporte (Guralnick et al., 2011).

Relativamente à segunda questão de investigação (“Será que existe alguma alteração no tipo de brincar das crianças com PEA na presença do(a) educador(a)?”) verificou-se que há um aumento dos tipos de brincar paralelo e de grupo, o que parece estar de acordo com a ideia de que o envolvimento das crianças com desenvolvimento atípico em oportunidades de cariz social fornece-lhes oportunidades de interiorizar as rotinas associadas à manutenção de relações com os seus pares (Fiese, 2002, citado por Guralnick, 2006). Concomitantemente, a análise qualitativa sugere que com o desenrolar das sessões, na presença do(a) educador(a), as crianças com PEA se sentiam mais confiantes e motivadas nas brincadeiras de grupo, conseguindo por vezes expressar verbalmente as suas intenções. Este dado aparece associado à importância da ação do(a) educador(a) durante a pequena janela de oportunidade em que ocorre a interação social na qual são necessárias produções verbais rápidas, muitas vezes comprometidas nas crianças com desenvolvimento atípico (Stanton-Chapman & Hadden, 2011). Estes factos remetem-nos para outra das questões de investigação do presente estudo.

No que concerne à terceira questão de investigação (“Quais as estratégias maioritariamente utilizadas pelo(a) educador(a) para facilitar a participação das crianças com PEA numa situação de brincar?”) constatou-se que os(as) educadores(as) recorrem maioritariamente ao questionamento. Importa mencionar que não foi realizada uma análise pormenorizada do tipo de questionamento usado pelos(as) mesmos(as): questionamento simples (quando é colocada apenas uma questão fechada) ou questionamento complexo (quando são colocadas questões abertas). Adicionalmente, verificou-se que as crianças com PEA conseguiram responder a cerca de 70% das solicitações por parte do(a) educador(a), o que revela a eficácia das estratégias que promovem a comunicação e que ensinam as crianças a usar a linguagem com um propósito social (Kaiser, Yoder & Keetz, 1992; Warren & Kaiser, 1988, citado por Stanton-Chapman & Hadden, 2011). Outra das estratégias utilizadas pelos(as) educadores(as) e que levou a uma resposta significativa por parte das crianças com PEA, cerca de 75%, foi a reformulação. De certa forma, este dado sugere que o adulto tem um papel relevante na tradução dos enunciados produzidos durante a interação.

No que concerne à quarta questão de investigação (“Qual a relação entre as estratégias utilizadas pelo(a) educador(a) e o tipo de brincar adotado pelas crianças com PEA numa situação de brincar?”), as estratégias que demonstraram ter mais eficácia são a repetição, o questionamento e o ensino incidental individual. Enquanto que as primeiras

levam ao aumento do brincar de grupo das crianças com PEA, a última diminui o brincar solitário. Kontos (1999, citado por Stanton-Champan & Hadden, 2011) refere que analisando o tipo de estratégias verbais que os(as) educadores(as) utilizam podemos inferir o quanto o ambiente do contexto pré-escolar é estimulador, promovendo a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Adicionalmente, Stanton-Chapman e Hadden (2011) referem que o ensino incidental individual permite a aquisição de novas aprendizagens de uma forma individualizada, evitando, por exemplo, a exposição em grande grupo, situação que poderá ser angustiante para este tipo de crianças. Deste modo, podemos concluir que o uso deste tipo de estratégias deve constituir uma prática usual com estas crianças nos seus contextos naturais de vida, podendo ser complementada com a utilização de outras estratégias, nomeadamente a reformulação, a expansão do enunciado, a sinalização e o tempo de atraso.

Ulteriormente, quanto à última questão de investigação (“Qual a relação entre o perfil ativo/ passivo e não diretivo/ diretivo do(a) educador(a) e o tipo de brincar adotado pelas crianças com PEA numa situação de brincar?”) foi possível verificar que os(as) educadores(as) devem assumir preferencialmente um perfil ativo/diretivo, que diminui o tipo de brincar solitário em crianças com PEA, participando ativamente na brincadeira de modo a expandir as temáticas, sugerindo e definindo papéis durante a interação, o que mais uma vez está de acordo com a literatura que alude à necessidade do(a) educador(a) planear, desenvolver, implementar e monitorizar no sentido de promover as interações durante o brincar nas crianças com dificuldades a este nível (Stanton-Chapman & Hadden, 2011).

Os resultados obtidos sugerem a pertinência da inclusão destes conhecimentos na formação de base ou na formação contínua dos(as) educadores(as) de infância. Pretende igualmente destacar a importância da ação/intervenção de técnicos especializados nesta área que possam trabalhar em parceria com os mesmos, articulando as suas práticas através de uma cultura de transdisciplinaridade a ser aplicada nas rotinas e contextos naturais da criança, seguindo deste modo o paradigma da IP.

Quanto às limitações verifica-se o número reduzido de filmagens realizadas, por questões relacionadas com o tempo de investigação. É ainda importante salientar que apesar de ter sido utilizada uma metodologia quase-experimental não foi verdadeiramente posta em prática uma intervenção. Por fim importa referir que apesar de terem sido constituídos três grupos, consoante a inclusão das crianças com PEA leve, moderada e

grave (segundo critérios DSM V), os resultados não foram conclusivos no que respeita a diferenças no nível de gravidade. Acrescente-se que a análise dos dados não considerou que os(as) educadores(as) tinham diferentes níveis de experiência no trabalho com crianças com Necessidades Educativas Especiais e contavam com diferentes anos de serviço.

Neste sentido, em futuras investigações poderá ser interessante constituir os grupos tendo em conta a escolha das crianças com desenvolvimento atípico; alterar a proporção de crianças com desenvolvimento típico e atípico para 4:2; aumentar o número de sessões e/ou analisar de um modo mais específico o tipo de brincar das crianças com PEA e das crianças com desenvolvimento típico. A partir da utilização da escala POS, caracterizar o brincar cognitivamente (brincar funcional, brincar construtivo, exploração, brincar dramático e brincar com regras) e mesmo considerar os vários tipos de comportamentos que não são considerados brincar. Outra linha de investigação possível de seguir, e partindo dos pressupostos da IP, relaciona-se com o impacto e possível envolvimento da família neste tipo de intervenção.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação propôs como objetivo geral, analisar o desempenho das crianças com PEA nas interações com os seus pares de desenvolvimento típico. Procurou igualmente analisar o papel do(a) educador(a) durante essas interações.

Os resultados permitiram identificar que tipo de brincar é maioritariamente assumido pelas crianças com PEA na ausência e presença dos(as) educadores(as) de infância e concluir que a sua presença, as estratégias que utilizam e a intervenção através do brincar são três facilitadores do desenvolvimento social e conseqüentemente do desenvolvimento infantil no geral. Adicionalmente, concluiu-se que os pares com desenvolvimento típico também beneficiam com esta mediação por parte do adulto, assumindo formas de brincar mais complexas e incluindo nas suas interações os pares com desenvolvimento atípico, possivelmente desenvolvendo a sua sensibilidade no que respeita à diferença e a sua competência como agentes de mudança comportamental.

Destaca-se assim, a relevância e responsabilidade do papel dos(as) educadores(as) no desenvolvimento das potencialidades das crianças com PEA como também a importância de uma formação consistente que ofereça as diretrizes com vista à sua

adequada atuação nos contextos lúdicos. Esta deverá ser constituída uma prática recorrente no contexto pré-escolar designadamente como medida preventiva e reabilitativa.

No fundo, este estudo contribuiu para compreender que a presença dos(as) educadores(as) e a utilização de estratégias específicas tornam-se essenciais na mediação das interações entre crianças com desenvolvimento atípico e típico. A incorporação deste tipo de estratégias diminui as situações de exclusão deste tipo de crianças.

Em jeito de conclusão, importa mencionar que este estudo sustenta a abordagem da IP na medida em que reflete a importância de habilitar o meio em que a criança está inserida para maximizar as suas oportunidades de desenvolvimento e espelha a importância da articulação entre os profissionais, educadores e técnicos especializados, uma vez que o *know-how* deve ser transportado pelos intervenientes que acompanham o processo educativo da criança nos seus contextos naturais.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, C.; Moiteiro, A.; Correia, N. & Pimentel, J. (2011). Desenhos de investigação de sujeito único em educação especial. *Análise Psicológica, 1*, 167-178.
- Almeida, T. (2018, no prelo). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*.
- American Psychiatric Association. (2015). *Guia de referência rápida para os critérios de diagnóstico (5ªed.)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bellman, M., Lingan, S., & Aukett, A. (2003). Schedule of Growing Skills II: Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil II - dos 0 aos 5 anos. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R., Vasta (1989). *Six theories of child development: revised formulations and current issues*. Greenwich: JAI Press.
- Carr, A. (2014). Manual de Psicologia Clínica da Criança e do Adolescente – uma abordagem contextual. Psiquilíbrios Edições.
- Charman, T.; Swettenham, J.; Baron-Cohen, S.; Cox, A.; Baird, G. & Drew, A. (1998). An experimental investigation of social- cognitive abilities in infants with autism: clinical implications. *Infant Mental Health Journal, 19*(2), 260-275.
- Colle, L.; Baron- Cohen, S. & Hill, J. (2007). Do Children with Autism have a Theory of Mind? A Non-verbal Test of Autism vs. Specific Language Impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 37*, 716-723.
- Coplan, R. J.; Rubin, K. H. & Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. In D. P., Fromberg, & D., Bergen (2006). *Play from birth to twelve (2nd edition)*. New York: Garland.
- Correia, N., Daniel, J. & Aguiar, C. (2014). Desenhos de investigação A-B-A-B: uma abordagem experimental para a avaliação de intervenções em contextos naturais. *Laboratório de Psicologia, 12*(1), 15-30.
- Decreto – Lei nº 281/2009 de 6 de outubro – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In Rubin, K. H.; Bukowski, W. M. & Laursen, B. *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. 45-62. New York: Guilford Press.
- García- Sánchez. (1992). Autismo. Valencia: Promolivro.
- Gunn, K.S.; Trembath, D. & Hudry, K. (2014). An examination of interactions among children with autism and their typically developing peers. *Developmental Neurohabilitation, 17* (5), 327-338.

- Guralnick, M. J. (1992a). A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. In S. L., Odom; S. R., McConnell & M. A., McEvoy. *Social competence of young children with disabilities: issues and strategies for intervention*. 37-64. Baltimore: Brookes.
- Guralnick, M. J. (1992b). *Assessment of peer relations*. Seattle, WA: Child Development and Mental Retardation Center, University of Washington.
- Guralnick, M. J. (1993). Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of children's peer relations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 13, 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.; 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.
- Guralnick, M. J.; Hammond, M. A. & Connor, R. T. (2006). Nonsocial play patterns of young children with communication disorders: implications for behavioral adaptation. *Early Education and Development*, 17(2), 203-228.
- Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays: A historical perspective. *Infants and Young Children*, 23, 73-83.
- Jamison, K. R.; Forston, L. D. & Stanton-Chapman, T. L. (2012). Encouraging social skill development through play in early childhood special education classrooms. *Young Exceptional Children*, 15(2), 3-19.
- Lampreia, C. (2007). A perspectiva desenvolvimentista para a intervenção precoce no autism. *Estudos de Psicologia*, 24(1), 105-114.
- López- Gómez, S.& García- Álvarez, C. (2008). La Conducta socioafetiva en el transtorno autista: descripción e intervención psicoeducativa. *Pensamiento Psicológico*, 4(10), 111-121.
- Lima, C.B. (2012). As Perturbações do Espetro do Autismo: Diagnóstico. In Lima, C.B. (2012). *Perturbações do Espetro do Autismo – Manual Prático de Intervenção*. Lisboa: Lidel.
- Lima, C.B. (2015). *As Perturbações do Neurodesenvolvimento – Manual de orientações diagnósticas e estratégias de intervenção*. Lisboa: Lidel.
- McConnell, S.R. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism:review of available research and recommendations for educational

intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 351-372.

- Mendes, A. P., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2009). Teste fonético-fonológico: ALPE (2ª ed.). Aveiro: Designeed, Lda.
- Mendes, A. P., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2009). Teste de linguagem – avaliação de linguagem pré-escolar (TL ALPE). Aveiro: Designeed, Lda.
- Ozonoff, S., Rogers, J. & Hendren, L. (2003). Perturbações do Espectro do Autismo: Perspetivas da Investigação Atual. Lisboa: Climepsi Editores.
- Peterson, C. (2014). Theory of mind understanding and empathic behaviour in children with autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Neuroscience*, 39, 16-21.
- Rogers, S., Stackhouse, T., Hepburn, S. & Wehner, E. (2003). Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatric and Allied Disciplines*.
- Rubin, K. H. (2011). *The play observation scale (POS)*. Center for children, relationships, and culture. University of Maryland.
- Saldanha, A.E. (2014). O Brincar nas Crianças Autistas. Lisboa: Coisas de Ler.
- Shaefer, C. E. (2013). Evidence supporting the benefit of play for mild to moderate behavior problems of preschool children. In C. E., Shaefer (2013). *Play therapy for preschool children*. Washington, DC: American Psychological Association.
- 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. & Snell, M. E. (2010). 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.
- Szabó, M.K. (2014). Patterns Of Play Activities In Autism And Typical Development. A Case Study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 140, 630 – 637.

- Tsao, L.(2008). Social, Language, and Play Behaviors of Children with Autism. *Behavioral Development Bulletin, 14*, 40-51.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Warreyn, P; Van Der Paelt, S. & Roeyers, H. (2014). Social-communicative abilities as treatment goals for preschool children with autism spectrum disorder: the importance of imitation, joint attention, and play. *Development Medicine & Child Neurology, 56*, 712-716.

ANEXOS

Anexo A. Declaração consentimento para as instituições



Exmo. Sr. Diretor/Coordenador:

No âmbito do Mestrado em Intervenção Precoce da Escola Superior de Educação de Lisboa, para a obtenção do grau de mestre, as Licenciadas Joana Daniela Pereira Guimarães, Melissa Oliveira Cravo e Tatiana Jorge Grazina Correia da Silva Ferreira, 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.

O projeto intitulado “Interações sociais entre crianças com desenvolvimento típico e atípico: perturbações da linguagem, surdez e Perturbação do Espetro do Autismo” tem como principal objetivo estudar a natureza das interações sociais entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com desenvolvimento atípico numa amostra de 72 crianças.

Será necessário recolher dados relativamente:

- a) ao seu desenvolvimento infantil (avaliações iniciais);
- b) às interações sociais através de filmagens de cada grupo de crianças em atividade livre.

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

Atenciosamente,

O Coordenador e Orientador do Estudo

As Mestrandas

Anexo B. Declaração consentimento para participação no estudo para as famílias

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

No âmbito do projeto 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.

Eu, _____,

Encarregado de Educação do (a) menor

_____, autorizo que o meu educando(a) seja filmado em brincadeira livre, em contexto de sala.

_____/_____/_____

O/A Encarregado (a) de Educação

Anexo C. Declaração consentimento para filmagens para as famílias



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

No âmbito do Mestrado em Intervenção Precoce da Escola Superior de Educação de Lisboa, para a obtenção do grau de mestre, as Licenciadas Joana Daniela Pereira Guimarães, Melissa Oliveira Cravo e Tatiana Jorge Grazina Correia da Silva Ferreira, orientadas pelo Professor Doutor Tiago Almeida, vêm por este meio solicitar a participação do vosso educando no projeto intitulado “Interações sociais entre crianças com desenvolvimento típico e atípico: perturbações da linguagem, surdez e Perturbação do Espetro do Autismo”. Este tem como principal objetivo estudar a natureza das interações sociais entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com desenvolvimento atípico numa amostra de 72 crianças.

Será necessário recolher dados relativamente:

- a) ao seu desenvolvimento infantil (avaliações iniciais);
- b) às interações sociais através de filmagens de cada grupo de crianças em atividade livre.

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 presente estudo. Compreendo também que os registos são confidenciais.

_____/_____/_____

O/A Encarregado (a) de Educação

Anexo D. Declaração de consentimento para as filmagens para os(as) educadores (as)



DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

No âmbito do projeto “Interações sociais entre crianças com desenvolvimento típico e atípico: perturbações ao nível da linguagem, surdez e perturbações do espectro do autismo” serão recolhidas filmagens das crianças em situação de brincadeira livre com as crianças, garantindo-se a total manutenção da privacidade e confidencialidade dos dados. Este registo será única e exclusivamente utilizado para fins académicos.

Eu, _____,

Educador(a) de Infância da instituição _____,
autorizo que seja filmada em brincadeira livre, em contexto de sala.

_____/_____/_____

O(A) Educador(a) de Infância

Anexo E. Ficha de caracterização dos(as) educadores(as)



Para procedermos à caracterização dos(as) educadores(as) participantes neste estudo, pedimos o preenchimento dos seguintes dados:

Escola de formação:

Habilitações literárias: Bacharelato Licenciatura Mestrado Pós graduações

Anos de serviço direto com crianças:

Tipo de jardim-de-infância onde trabalha atualmente: público privado IPSS cooperativo

Meio sociocultural predominante: favorecido desfavorecido zona de intervenção prioritária misto outros - especifique

Tipo de sala: sala homogénea de 3 anos 4 anos 5 anos heterogénea – 3 e 4 anos 4 e 5 anos 3, 4 e 5 anos

Segue algum modelo pedagógico? Sim Não
Qual?

Anexo F. Folhas de cotação das estratégias usadas pelos(as) educadores(as)

Educador(a) ____		Sessão ____
Estratégias específicas		
Reformulação		Criança reformula
		Criança não reformula
Repetição		
Expansão		
Questionamento		Criança responde
		Criança não responde
Sinalização		
Estratégias Gerais		
Modelação		
Promoção da linguagem		
Tempo de atraso		
Ensino acidental	Coletiva	Individual

GI-ed 1

Criança com desenvolvimento atípico	
Reformulação	Ref.
	Nref.
Repetição	
Expansão	
Questionamento	III(3) III(2) HTT II(2) II(2) III(2) I
	R - HTT HTT NR - IIII
Sinalização	R
	NR
Estratégias Gerais	
Modelação	
Promoção da linguagem	
Tempo de atraso	
Ensino accidental	I G

Anexo G. Folhas de cotação dos parâmetros atividade/ passividade, diretividade/ não diretividade

Educador(a) ____ Sessão ____			
Ativa	Passiva	Diretiva	Não diretiva

Tipo de jogo			
Ativo/Diretivo	Ativo/Não Diretivo	Passivo/Diretivo	Passivo/Não Diretivo
16	8	12	24
10	21	6	23
15	14	10	21
41	43	28	68

Tipo de jogo			
Ativo/Diretivo	Ativo/Não Diretivo	Passivo/Diretivo	Passivo/Não Diretivo
15	45	0	0
16	43	0	1
25	34	0	1
56	122	0	2

Tipo de jogo			
Ativo/Diretivo	Ativo/Não Diretivo	Passivo/Diretivo	Passivo/Não Diretivo
15	40	1	4
15	45	0	0
15	45	0	0
45	130	1	4

Anexo H. *Outuput* do SPSS

T-Test

Group Statistics

	Grupo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
STOTAL	Tipico	18	23,39	14,975	3,530
	Atipico	9	33,11	16,781	5,594
PTOTAL	Tipico	18	14,44	10,842	2,556
	Atipico	9	3,44	3,745	1,248
GTOTAL	Tipico	18	10,44	9,823	2,315
	Atipico	9	1,89	2,934	,978

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
STOTAL	Equal variances assumed	,495	,488	-1,529	25	,139
	Equal variances not assumed			-1,470	14,553	,163
PTOTAL	Equal variances assumed	3,863	,061	2,932	25	,007
	Equal variances not assumed			3,868	23,267	,001
GTOTAL	Equal variances assumed	7,658	,010	2,534	25	,018

Equal variances not assumed			3,404	22,113	,003
-----------------------------	--	--	-------	--------	------

T-Test

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
STOTAL	Equal variances assumed	7,174	,016	-1,147	16	,268
	Equal variances not assumed			-1,147	10,952	,276
PTOTAL	Equal variances assumed	3,366	,085	2,323	16	,034
	Equal variances not assumed			2,323	12,462	,038
GTOTAL	Equal variances assumed	9,066	,008	4,534	16	,000
	Equal variances not assumed			4,534	9,825	,001

Group Statistics

	Educare	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
STOTAL	Sim	9	26,11	7,339	2,446
	Não	9	33,11	16,781	5,594
PTOTAL	Sim	9	9,44	6,784	2,261

	Não	9	3,44	3,745	1,248
GTOTAL	Sim	9	15,67	8,631	2,877
	Não	9	1,89	2,934	,978

Statistics

		Reformulação Educ	Reformulação CC	Repetição	Expansão	Questionamento Educ	Questionamento CC
N	Valid	9	9	9	9	9	9
	Missing	9	9	9	9	9	9
Mean		,44	,33	2,44	,11	12,67	8,56
Std. Deviation		,882	,707	1,944	,333	12,309	8,960
Minimum		0	0	0	0	0	0
Maximum		2	2	6	1	35	25
Sum		4	3	22	1	114	77

Statistics

		Sinalização Educ	Sinalização CC	Modelação	Language m	TempoAtraso	EnsinoInd	EnsinoColet
N	Valid	9	9	9	9	9	9	9
	Missing	9	9	9	9	9	9	9
Mean		,11	,11	,67	,44	,11	1,22	1,11
Std. Deviation		,333	,333	,707	,527	,333	1,302	1,364
Minimum		0	0	0	0	0	0	0
Maximum		1	1	2	1	1	4	4
Sum		1	1	6	4	1	11	10

Correlations

		Sinalizaç ãoEduc	Sinalizaç ãoCC	Modela ção	Linguag em	TempoAtr aso	Ensino Ind	EnsinoC olect
GTOTAL	Pearson Correlation	,188	-,203	,143	-,568	-,203	,486	,428
	Sig. (2-tailed)	,628	,601	,713	,111	,601	,185	,250
	N	9	9	9	9	9	9	9
PTOTAL	Pearson Correlation	,473	,086	,400	-,027	,086	,398	-,398
	Sig. (2-tailed)	,199	,826	,287	,945	,826	,289	,289
	N	9	9	9	9	9	9	9
STOTAL	Pearson Correlation	-,210	,454	,153	,180	,454	-,683*	-,064
	Sig. (2-tailed)	,587	,219	,695	,644	,219	,042	,870
	N	9	9	9	9	9	9	9

Correlations

		GTOT AL	PTOT AL	STOT AL	Reformul açãoCC	Repeti ção	Expan são	Question amentoE duc	Question amentoC C
GTOTAL	Pearson Correlation	1	,570*	-,300	,082	,695*	,623	,753*	,880**
	Sig. (2-tailed)		,014	,227	,834	,038	,073	,019	,002
	N	18	18	18	9	9	9	9	9
PTOTAL	Pearson Correlation	,570*	1	-,293	,486	,286	-,190	,566	,438
	Sig. (2-tailed)	,014		,237	,184	,455	,624	,112	,239
	N	18	18	18	9	9	9	9	9

STOTAL	Pearson Correlation	-,300	-,293	1	,016	-,267	-,312	-,423	-,514
	Sig. (2-tailed)	,227	,237		,967	,488	,413	,257	,157
	N	18	18	18	9	9	9	9	9

Correlations

		JActivoDirectivo	JActivoNDirectivo	JPassivoDirectivo	JPassivoNDirectivo	GTOTAL
GTOTAL	Pearson Correlation	,577	-,060	-,043	-,106	1
	Sig. (2-tailed)	,104	,878	,913	,785	
	N	9	9	9	9	18
PTOTAL	Pearson Correlation	,155	-,474	,427	,390	,570*
	Sig. (2-tailed)	,690	,198	,252	,300	,014
	N	9	9	9	9	18
STOTAL	Pearson Correlation	-,681*	-,344	,425	,515	-,300
	Sig. (2-tailed)	,044	,364	,254	,155	,227
	N	9	9	9	9	18