

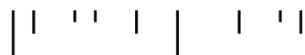


0 IMPACTO DA PRESENÇA DOS EDUCADORES  
DE INFÂNCIA NO BRINCAR DE CRIANÇAS  
COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

Telma Adriano

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

2019-2020



# O IMPACTO DA PRESENÇA DOS EDUCADORES DE INFÂNCIA NO BRINCAR DE CRIANÇAS COM DESENVOLVIMENTO ATÍPICO

Telma Adriano

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Educação Especial  
Orientador: Professor Doutor Tiago Almeida

2019-2020

| | ' ' | | ' ' |

## SÍSIFO

Recomeça...

Se puderes

Sem angústia

E sem pressa.

E os passos que deres,

Nesse caminho duro

Do futuro

Dá-os em liberdade.

Enquanto não alcances

Não descanses.

De nenhum fruto queiras só metade.

E, nunca saciado,

Vai colhendo ilusões sucessivas no pomar.

Sempre a sonhar e vendo

O logro da aventura.

És homem, não te esqueças!

Só é tua a loucura

Onde, com lucidez, te reconheças.

MIGUEL TORGA

## **AGRADECIMENTOS**

Às crianças e seus familiares, às colegas de trabalho e à direção da instituição que tornaram possível este projeto.

À minha querida professora, doutora Maria Elisa Leandro, que aquando da licenciatura plantou em mim a semente da inquietação não me deixando nunca esquecer que não poderia negar à criança o seu direito ao brincar. E neste meu caminhar encontro o meu professor e orientador, doutor Tiago Almeida, que pela partilha de conhecimentos me permitiu continuar a crescer lançando nova semente de inquietação “ O que é brincar?”

Ainda ao meu orientador, professor doutor Tiago Almeida, pelo profissionalismo e dedicação sempre constantes ao longo destes meses. Em especial por acreditar no meu trabalho e pelo apoio e incentivo nos momentos de maior tensão.

À Vera pela presença e forma divertida de suavizar os momentos de maior inquietude.

À Sílvia o meu agradecimento especial pela partilha de um longo percurso nesta aventura. O percurso foi longo mas a resiliência uma constante. Grata por toda a amizade, pelas gargalhadas e pelos momentos animados e de boa disposição que transformaram os obstáculos com que nos fomos deparando em pequenos desafios. Obrigada “Nha bélha”!

À minha família pela presença e apoio na gestão da dinâmica familiar. Às minhas filhas, Maria e Matilde, pela benevolência em tantos momentos de ausência. Ao João que desde o primeiro momento me apoiou neste meu projeto.

A todos o meu obrigado.

## RESUMO

Brincar assume-se como um direito das crianças e investigações recentes têm-no evidenciado como benéfico para o seu desenvolvimento global (Rubin, 1980; Pellegrini & Smith, 2005; Stanton-Chapman & Brown, 2015). Dada a sua relevância é assim importante garantir que nenhuma criança seja excluída destes momentos. Este estudo centra-se no trabalho de teóricos como Guralnick (1993, 1996, 1999, 2002, 2003, 2006, 2010, 2011) e Stanton-Chapman (2011, 2014, 2015) que têm investigado o impacto da participação do educador nas brincadeiras das crianças na promoção da passagem de um brincar não social para um brincar com pares (brincar social).

Com este estudo pretendemos perceber o impacto da presença das educadoras de infância no tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico. Ao mesmo tempo procuramos (i) identificar as estratégias que as educadoras utilizam e que se relacionam com o brincar social nas crianças com desenvolvimento atípico; (ii) perceber se o tipo de interações estabelecidas nos momentos de brincadeira têm efeito no tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico; e, (iii) perceber se o perfil da educadora tem efeito no tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico.

O estudo realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) do distrito de Lisboa e contou com a participação de nove crianças e três educadoras. Foram constituídos três grupos, cada um com três crianças, duas com desenvolvimento típico e uma com desenvolvimento atípico na proporção de 2:1.

Optou-se por uma metodologia de sujeito único do tipo A-B-A-B. Para a recolha de dados recorremos a pesquisa documental, questionários e registos videográficos. Os dados foram tratados através de gráficos de sujeito único e para a correlação das variáveis recorremos a estatística inferencial através de testes não paramétricos.

Os resultados obtidos no presente estudo reiteram a importância da presença do adulto de referência, a mobilização de estratégias adequadas durante os momentos de brincadeira, bem como as interações que vão ocorrendo nestes momentos como elementos facilitadores da inclusão de crianças com desenvolvimento atípico.

Estes resultados revestem-se de importância ao nível de educação especial uma vez que põem em evidência o papel do adulto na promoção de processos de inclusão implementando planos que respondam às necessidades das crianças.

**Palavras chave:** Brincar; Desenvolvimento atípico; Interações entre pares; Papel do adulto; Estratégias e perfil do educador; Investigação sujeito único.

## ABSTRACT

Assuming play as a right for children and the newly research evidence of its importance as a benefit for their global development (Rubin, 1980; Pellegrini & Smith, 2005; Stanton-Chapman & Brown, 2015), becomes clear how important it is to ensure that no child gets excluded from it.

This investigation is based on the contribute of theorists such as Guralnick (1993, 1996, 1999, 2002, 2003, 2006, 2010, 2011) and Stanton-Chapman (2010, 2011, 2014, 2015) and their work about the kindergarden teacher's participation in children's play as a leverage on the transition from nonsocial play to social play. As such, the presente work's goal is to understand the influence of kindergarden teacher's presence on the type of play presented by children with incapacity. It's also intended to (i) identify the adult strategies wich are related to nontypical developing children social play; (ii) find a possible relation between the sort of interaction established and the play presented by children with disabilities; and, (iii) find ou if there is a correlation between the adult profile and the play of children with incapacity.

The study had 12 participants, 9 children and 3 kindergarden teachers in three diferente groups: three children, one child with incapacity and two of their typical developing peers plus the teacher of each classroom. Single Subject Research Methodology was applied.

The outcomes of the present study reinforce, the importance of the adult presence, adjusted strategies mobilized during play time and the interactions that take place in those moments, as facilitators of the inclusion for non tipical developping children. In the field of special education this information becomes quite important by bringing up the role of the adult as enhancer of inclusion by implementing plans to attend to children needs.

**Key words:** Play; Children with incapacity; Peers interaction; Adults role; Profile and teacher strategies; single subject investigation.

## ÍNDICE GERAL

1	INTRODUÇÃO.....	1
2	ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	4
2.1	Brincar .....	4
2.2	O brincar de crianças com desenvolvimento atípico .....	10
2.3	O papel do adulto .....	14
3	PROBLEMÁTICA.....	20
4	METODOLOGIA.....	21
4.1	Desenho do estudo.....	21
4.2	Procedimentos e instrumentos.....	23
4.2.1	Pesquisa documental .....	24
4.2.2	Questionários .....	25
4.2.2.1	<i>Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA)</i> .....	25
4.2.2.2	<i>Assessment of Peer Relations (APR)</i> .....	26
4.2.2.3	Questionário sociodemográfico .....	27
4.2.3	Registos videográficos.....	27
4.2.3.1	<i>Play Observation Scale (POS)</i> .....	28
4.2.3.2	Estratégias, interações e perfil .....	32
4.3	Participantes.....	35
4.3.1	Caracterização da amostra.....	36
4.3.1.1	Caracterização dos sujeitos e dos participantes.....	36
4.3.1.1.1	Sujeito 1 .....	38
4.3.1.1.2	Sujeito 2 .....	39
4.3.1.1.3	Sujeito 3 .....	40
4.3.1.2	Caracterização das educadoras.....	40
5	APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	43

5.1	Relação entre o tipo de brincar de crianças com desenvolvimento atípico e a presença da educadora.....	43
5.1.1	Resultados do Sujeito 1.....	46
5.1.2	Resultados do Sujeito 2.....	52
5.1.3	Resultados do Sujeito 3.....	59
5.1.4	Análise global dos resultados .....	66
5.2	Relação entre estratégias utilizadas pela educadora, natureza das interações estabelecidas e perfil da educadora e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico.....	67
5.2.1	Relação entre as estratégias utilizadas pela educadora numa situação de brincadeira e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico .....	67
5.2.2	Relação entre as interações estabelecidas no momento de brincadeira e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico.....	70
5.2.3	Relação entre o perfil da educadora e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico .....	72
5.2.4	Análise global dos resultados (estratégias utilizadas pela educadora, interações estabelecidas e perfil da educadora) .....	73
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	75
6.1	Relação entre o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico e a presença da educadora.....	75
6.2	Relação entre as estratégias utilizadas pela educadora numa situação de brincadeira e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico.....	77
6.3	Relação entre as interações estabelecidas no momento de brincadeira e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico .....	80
6.4	Relação entre o perfil da educadora e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico.....	84
6.5	Síntese da discussão.....	85
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
	REFERÊNCIAS .....	92

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Resultados obtidos pelo sujeito 1 com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência relativos ao brincar solitário.

Figura 2. Resultados obtidos pelo sujeito 1 com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência relativos ao brincar paralelo.

Figura 3. Resultados obtidos pelo sujeito 1 com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência relativos ao brincar grupo.

Figura 4. Resultados obtidos pelo sujeito 2 com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência relativos ao brincar solitário.

Figura 5. Resultados obtidos pelo sujeito 2 com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência relativos ao brincar paralelo.

Figura 6. Resultados obtidos pelo sujeito 2 com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência relativos ao brincar grupo.

Figura 7. Resultados obtidos pelo sujeito 3 com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência relativos ao brincar solitário.

Figura 8. Resultados obtidos pelo sujeito 3 com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência relativos ao brincar paralelo.

Figura 9. Resultados obtidos pelo sujeito 3 com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência relativos ao brincar grupo.

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Dados de caracterização das crianças: idade e resultados dos questionários CBCL, C-TRF e APR.

Tabela 2. Dados de caracterização das educadoras: idade, gênero e habilitações literárias.

Tabela 3. Percurso profissional das educadoras: escola de formação, ano de conclusão do curso, tempo de serviço.

Tabela 4. Situação profissional atual das educadoras: tipo de instituição, tempo de serviço na instituição, meio-sociocultural, tipo de sala, modelo pedagógico.

Tabela 5. Tempo de brincadeira diária dedicada pelas educadoras: em sala, no espaço exterior, com as crianças em ações escolhidas por estas.

Tabela 6. Média, mediana e desvio-padrão dos totais de brincar do tipo solitário, paralelo e de grupo adotado pelas crianças com desenvolvimento atípico na presença e na ausência da educadora.

Tabela 7. Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição relativos ao brincar solitário (sujeito 1).

Tabela 8. Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes relativos ao brincar solitário (sujeito 1).

.

Tabela 9. Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição relativos ao brincar paralelo (sujeito 1).

Tabela 10. Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes relativos ao brincar paralelo (sujeito 1).

Tabela 11. Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição relativos ao brincar grupo (sujeito 1).

Tabela 12. Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes relativos ao brincar grupo (sujeito 1).

Tabela 13. Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição relativos ao brincar solitário (sujeito 2).

Tabela 14. Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes relativos ao brincar solitário (sujeito 2).

Tabela 15. Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição relativos ao brincar paralelo (sujeito 2).

Tabela 16. Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes relativos ao brincar paralelo (sujeito 2).

Tabela 17. Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição relativos ao brincar grupo (sujeito 2).

Tabela 18. Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes relativos ao brincar grupo (sujeito 2).

Tabela 19. Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição relativos ao brincar solitário (sujeito 3).

Tabela 20. Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes relativos ao brincar solitário (sujeito 3).

Tabela 21. Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição relativos ao brincar paralelo (sujeito 3).

Tabela 22. Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes relativos ao brincar paralelo (sujeito 3).

Tabela 23. Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição relativos ao brincar grupo (sujeito 3).

Tabela 24. Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes relativos ao brincar grupo (sujeito 3).

Tabela 25. Dados relativos ao tipo de brincar adotado pelos sujeitos e estratégias utilizadas pelas educadoras durante os momentos de brincadeira

Tabela 26. Correlação de Spearman entre os totais de brincar do tipo solitário, paralelo e de grupo dos sujeitos e o total de estratégias e as estratégias sinalização e modelação utilizadas pelas educadoras nos momentos de brincadeira.

Tabela 27. Dados relativos ao tipo de brincar na presença da educadora e às interações registadas.

Tabela 28. Correlação de Spearman entre os totais de brincar do tipo solitário, paralelo e de grupo dos sujeitos e as interações (criança/pares, educador/criança, educador/grupo, pares/criança, total de interações) ocorridas durante a brincadeira.

Tabela 29. Dados relativos ao tipo de brincar dos sujeitos na presença da educadora e ao perfil da educadora.

## LISTA DE ABREVIATURAS

APR	Assessment of Peer Relations
ASEBA	Achenbach System of Empirically Based Assessment
CBCL	Child Behavior Checklist for Ages 1½-5
CDC	Convenção sobre os Direitos da Criança
C-TRF	Caregiver-Teacher Report Form for Ages 1½-5
IP	Intervenção Precoce
IPSS	Instituição Particular de Solidariedade Social
OCEPE	Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PEA	Perturbação do Espectro do Autismo
POS	Play Observational Scale
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

# 1 INTRODUÇÃO

Brincar é um direito da criança tal como consta na Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) e é uma atividade que aparece associada a benefícios para o seu desenvolvimento global (Rubin, 1980; Pellegrini & Smith, 2005; Stanton-Chapman & Brown, 2015). Nesse sentido, cabe a cada um de nós ter sempre isto presente não lhes negando nunca este direito.

O meu percurso profissional no pré-escolar e a crescente preocupação que tem vindo a ser debatida e que eu própria sentia acerca do tempo de brincadeira que nós profissionais estamos cada vez mais a “roubar” às crianças constituiu motivação para embarcar neste desafio levando a que me propusesse a descobrir mais acerca desta atividade.

O mestrado em educação especial permite-nos encontrar formas de promoção de processos de inclusão implementando programas que respondam às necessidades das crianças. Neste sentido, com a presente investigação pretendeu-se perceber qual o impacto da presença do educador no brincar das crianças com desenvolvimento atípico e como é que o mesmo pode promover um maior envolvimento social destas crianças com os seus pares.

Coplan et al. (2006) distingue brincar social de brincar não social alegando que o brincar social acontece quando existe interação entre duas ou mais crianças estando associada aos conceitos de participação social, competência social e socialização.

Neste sentido, sendo o brincar uma das dimensões da interação social, promove nas crianças a oportunidade de serem criativas, desenvolverem competências comunicativas e aprenderem a relacionar-se com pares (Stanton-Chapman & Hadden, 2011) e conseqüentemente aprenderem a partilhar, a resolver problemas, a implementar ideias e a assumir os mais variados papéis (Stanton-Chapman, 2015). A brincadeira entre pares assume assim um importante papel no desenvolvimento social das crianças na medida em que permite a aquisição, manutenção e prática de importantes competências sociais (Coplá et al., 2006).

Guralnick (2010) ressalva, no entanto, que a capacidade das crianças se envolverem em brincadeiras mais complexas e de grupo depende do seu desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e comunicativo bem como da sua

capacidade para entrar, manter-se na brincadeira e resolver os conflitos que possam surgir.

A este respeito Brodin (2005) refere que as crianças com desenvolvimento atípico dependem muitas vezes dos adultos para conseguirem desenvolver brincadeiras. No mesmo sentido, Stanton-Chapman e Snell (2010) referem a presença do adulto de referência e a utilização de estratégias específicas e adequadas durante os momentos de brincadeira como elementos facilitadores da inclusão de crianças com desenvolvimento atípico.

É no decorrer destes estudos anteriores que surge a presente investigação. Dada a importância do brincar no desenvolvimento das crianças e considerando que as crianças com desenvolvimento atípico revelam dificuldades a nível da relação social e estão, muitas vezes, excluídas dos momentos de brincadeira em grupo é importante, face aos benefícios associados ao brincar, garantir-lhes a oportunidade de participarem nestes momentos.

Neste sentido, dada a necessidade de encontrar formas de promoção de processos de inclusão para garantir o envolvimento social das crianças com desenvolvimento atípico, surgiram as seguintes questões de investigação: (i) Será que a presença da educadora tem impacto no tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?; (ii) Será que as estratégias utilizadas pela educadora nas situações de brincadeira se relacionam com o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?; (iii) Será que existe relação entre o número e direção das interações estabelecidas no momento de brincadeira e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?; e (iv) será que existe relação entre o perfil da educadora e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?

Esta dissertação pretende assim: (i) perceber o impacto da presença das educadoras de infância no tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico; (ii) identificar as estratégias que as educadoras utilizam para promover o brincar social nas crianças com desenvolvimento atípico; (iii) perceber se o tipo de interações estabelecidas nos momentos de brincadeira têm efeito no tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico; e, (iv) perceber se o perfil da educadora tem efeito no tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico.

Procurámos dar resposta às questões orientadoras do nosso estudo recorrendo a um desenho de investigação de sujeito único do tipo A-B-A-B (Gast, 2010). Para tal foram constituídos três grupos, cada um com três crianças, duas com desenvolvimento

típico e uma com desenvolvimento atípico na proporção de 2:1. Foi utilizada esta proporção de forma a manter o rácio das investigações de Guralnick (1996).

Os resultados obtidos no presente estudo demonstram a importância da presença do adulto de referência e a utilização de estratégias específicas e adequadas durante os momentos de brincadeira como elementos facilitadores da inclusão de crianças com desenvolvimento atípico. Na presença das respetivas educadoras as três crianças com desenvolvimento atípico revelaram maior envolvimento em brincadeiras sociais (brincar de grupo). A utilização de estratégias de sinalização e modelação por parte da educadora aparece associada a um maior envolvimento das crianças com desenvolvimento atípico com os seus pares. Constatou-se ainda que o total de interações estabelecidas nos momentos de brincadeira e as interações estabelecidas pelas educadoras (quer sejam direcionadas à criança com desenvolvimento atípico quer ao grupo) também detêm forte correlação com o aumento do brincar de tipo social (brincar grupo).

Este estudo vem assim reiterar a importância do papel dos profissionais de educação especial na promoção de processos de inclusão procurando organizar e dinamizar planos que respondam às necessidades das crianças. Sendo os professores detentores de um importante papel no apoio às crianças com desenvolvimento atípico, importa por isso investir na formação adquirindo assim novos conhecimentos para uma prática mais consciente.

O presente trabalho está estruturado em seis capítulos.

O primeiro capítulo consiste numa breve introdução ao presente trabalho. No segundo capítulo é exposto o enquadramento teórico no que concerne à definição e relevância do brincar, as especificidades do brincar nas crianças com desenvolvimento atípico bem como o papel do educador na promoção de um brincar social. O terceiro capítulo apresenta em linhas gerais a problemática decorrente do enquadramento teórico bem como os objetivos do estudo e as questões orientadoras que deles emergiram. De seguida, no capítulo quatro, são apresentados os aspetos metodológicos, nomeadamente os participantes, o desenho do estudo e os procedimentos e instrumentos utilizados. No capítulo 5 são apresentados os resultados e discutidos à luz do enquadramento teórico no capítulo 6. No capítulo 7 são apresentadas as considerações finais ao presente estudo inclusive as suas limitações e sugestões para futuras investigações.

## 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 2.1 Brincar

O brincar das crianças tem sido alvo de estudos por diversos investigadores das mais diversas áreas do conhecimento (etologia, psicologia, sociologia, antropologia e pedagogia) verificando-se alguma controvérsia na sua definição (Pellegrini & Smith, 2005). Brincar é, no entanto, uma atividade indiscutivelmente ligada à infância consagrando-se como um direito da criança tal como mencionado na Convenção sobre os Direitos da Criança. “Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística” (Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF], 2004, p.22).

De acordo com Rubin et al. (citado por Coplan et al., 2006) brincar é uma atividade espontânea e intrinsecamente motivada. É livre de regras externas impostas e permite pensar e explorar as potencialidades de determinados objetos. Kishimoto (1995) refere-nos a este respeito que condutas semelhantes podem representar situações de brincadeira e não brincadeira. O que diferencia brincar de não brincar é a intenção da criança. “Ao postular a natureza livre do brincar, Huizinga coloca-o como atividade voluntária do ser humano. Se imposto, deixa de ser brincar” (p.52). Como forma de percebermos se os professores propõem atividades escolares como brincadeira ou trabalho, Kishimoto (1995) diz-nos que “se a atividade não for de livre escolha e o seu desenvolvimento não depender da própria criança, não será brincadeira, mas trabalho” (p.54).

Atendemos assim neste estudo à ideia de que brincar assume-se como um comportamento livre e sem obrigatoriedade que as crianças executam pelo simples prazer que têm em colocá-lo em prática (Kishimoto, 1995; Rubin, citado por Coplan et al., 2006; Almeida, 2018).

Ainda relativamente ao brincar, Almeida (2018) alerta para a frequente utilização indiscriminada dos conceitos brincar e jogar como se tivessem ambos o mesmo significado. Na verdade, brincar e jogar têm origens e significados diferentes. A este respeito Almeida (2018) refere que:

Se nos ocuparmos sobre o seu significado e origem, temos, de um lado, aquele que se “entretém” e, de outro, aquele que executa, que faz algo “para recreio do

espírito”. . . Isto é, brincar poder ser o recreio do espírito enquanto se entretém. Poder-se-á sempre questionar se o brincar contém o jogar ou, por aproximação de ideias, se o jogar poderá conter o brincar. Ou, até, se um e outro fazem parte, indissociavelmente, do mesmo (p.4).

Face a esta questão importa acrescentar que no nosso estudo atendemos assim ao facto de que a brincadeira das crianças pode incluir jogar desde que a criança escolha jogar e essa escolha seja livre e não imposta.

Huges (citado por Stanton-Chapman & Brown, 2015) salienta que “Play is the most natural of childhood activities and one of the most frequently observed” (p.4). De acordo com Cordeiro (2006) o brincar surge muito cedo na vida do ser humano. Mesmo antes do seu nascimento o bebé brinca na barriga da mãe e esta ação prolonga-se até ao fim dos seus dias.

Pellegrini e Smith (2005) referem existir evidências dos benefícios do brincar no desenvolvimento das crianças ainda que estes possam ser alcançados de outras formas. Referem ainda que os benefícios provenientes da brincadeira podem ser imediatos, a longo prazo ou ambos. A este respeito Ginsburg (2007) põe em discussão a importância do brincar e a necessidade de os pediatras defenderem o tempo de brincadeira a que as crianças têm direito e que lhes tem sido cada vez mais negado face aos novos estilos de vida (mudanças na estrutura familiar e maior atenção às atividades académicas). De acordo com o autor (2007) o brincar proporciona às crianças o ambiente ideal para que estas se possam desenvolver a nível cognitivo, físico, social e emocional, defendendo assim que as crianças precisam de tempo livre e não programado para crescer.

Em concordância com estes autores, embora alguns estudos sugiram que os adultos se relacionam com o brincar das crianças pequenas como sendo uma ação de entretenimento, outros dados indicam que cada vez mais a brincadeira das crianças aparece associada ao seu desenvolvimento integral (Hauser-Cram et al., 2013) tendo sido mais recentemente observada como parte integrante na intervenção precoce com crianças em risco (Stanton-Chapman & Brown, 2015).

Brincar é um comportamento muito frequente em períodos de expansão intensa do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação, o que nos pode levar assim a supor que a brincadeira pode estar intimamente relacionada com o desenvolvimento destas áreas (Garvey, 1992). A este respeito Cordeiro (2006) refere que brincar durante os primeiros anos de vida é essencial para o

desenvolvimento e aprendizagem das crianças que através da brincadeira fortalecem a sua identidade e desenvolvem o pensamento. O envolvimento das crianças em situações de brincadeira permite que desde cedo interajam com o mundo envolvente mobilizando assim diversas competências (Smith et al., 1985; Burriss & Tsao, 2002; Ginsburg, 2007; Pellegrini & Smith, 2013)

Relativamente a esta questão, Rubin (citado por Burriss & Tsao, 2002) explica que ao brincar as crianças praticam e aperfeiçoam competências e habilidades necessárias à sobrevivência na idade adulta. Brincar pode ajudar as crianças a dominar os seus comportamentos, inicialmente com a exploração das suas competências sensoriais e motoras e numa fase mais avançada com a aquisição gradual de competências sociais de interação com os pares, bem como no desenvolvimento de amizades (Burriss & Tsao, 2002). Enquanto brincam, as crianças desenvolvem a imaginação e utilizam a sua capacidade criativa para explorar e criar, nos contextos que as envolvem, papéis reais ou imaginários com os seus pares ou cuidadores (Shonkoff et al., citados por Ginsburg, 2007). No desempenho de diferentes papéis de “faz-de-conta” as crianças aprendem a adequar os seus comportamentos de acordo com as expectativas dos adultos, a dominar normas sociais e a reconhecer e reproduzir especificidades de cada papel que representam, numa transformação da realidade e representação simbólica do mundo para melhor o compreender (Burriss & Tsao, 2002).

A este propósito, Coplan et al. (2006) distingue brincar social de brincar não social. O brincar social acontece quando existe interação entre duas ou mais crianças estando associada aos conceitos de participação social, competência social e socialização. O brincar não social está associado a atividades solitárias ainda que com possibilidade de decorrer na presença de outras crianças. As características pessoais, motivações sociais, competência social e aspetos culturais influenciam o tipo de brincar das crianças. Stanton-Chapman e Brown (2015) realizaram um estudo com doze crianças com desenvolvimento atípico e típico, na proporção de 4:8 com objetivo de verificar o efeito de uma intervenção ao nível da comunicação e verificaram que o ensino de estratégias de comunicação aumenta a qualidade das interações sociais das crianças com os seus pares.

Parten (citado por Rubin, 2001; Coplan et al., 2006) descreve diferentes categorias de participação social em atividades lúdicas sendo elas:

- i) Comportamento desocupado que se define pela ausência de foco e em que a criança não se envolve nas brincadeiras estando assim desocupada.
- ii) Comportamento de observação no qual a criança observa as atividades e brincadeiras dos outros, mas sem tentativa de aproximação ou integração nas atividades
- iii) Brincar solitário independente em que a criança brinca isolada em termos de distância e atenção ignorando as outras crianças.
- iv) Brincar paralelo implica que a criança brinque próximo das outras crianças, mas não se envolve nem interfere na brincadeira dos outros brincando assim de forma independente.
- v) Brincar associativo envolve interação social e utilização comum de materiais, mas sem existência de objetivo comum.
- vi) Brincar cooperativo implica que a criança se envolva nas brincadeiras de uma ou mais crianças e brinquem em conjunto com um objetivo comum.

Segundo Parten (citado por Cheah et al., 2001; Coplan et al., 2006) estes comportamentos progridem de comportamentos não sociais, a semi-sociais e sociais. Dos comportamentos não sociais fazem parte as categorias de comportamento desocupado, observação e brincar solitário. A categoria de brincar paralelo diz respeito a um comportamento semi-social. O brincar associativo e o brincar cooperativo fazem parte dos comportamentos sociais. Segundo Coplan et al. (2006) a partir de 1970 estudos realizados combinaram o brincar associativo e cooperativo em brincar social ou de grupo.

As crianças mais novas tendem a brincar mais sozinhas ou em paralelo enquanto que as mais velhas brincam em grupos mais organizados (Parten, citado por Rubin, 2001). A este respeito Howes (1988), num estudo em que acompanhou durante 3 anos, em contexto escolar, crianças com idades compreendidas entre 1 e 6 anos, verificou que as brincadeiras recíprocas surgem por volta de 1 ano de idade e as brincadeiras sociais por volta dos 2 anos. A partir dos 2 anos as crianças começam a comunicar com sentido aumentando assim o entendimento conjunto durante as brincadeiras. Contudo é sobretudo durante o período pré-escolar (3-5 anos) que as crianças têm maior diversidade de colegas de brincadeira surgindo assim o sentido de pertença a um grupo. Howes (1988) especula que o desenvolvimento da competência social tende assim a

ser linear e que as diferenças individuais de cada um predizem um certo tipo de comportamento social no futuro.

Nesta mesma linha, Fabes et al. (2009) apontam para o facto de as crianças durante o período pré-escolar contactarem, pela primeira vez, com um maior número de pares, fora do contexto familiar, e assim estabelecerem cada vez mais dinâmicas sociais diferenciadas, levando ao aumento de oportunidades que as crianças têm para brincar de forma mais interativa e recíproca. Ainda relativamente à questão social ou não social que o brincar pode assumir, Fabes et al. (2009) aludem ao facto de que durante o desenvolvimento infantil, à medida que as dinâmicas e competências sociais se vão estabelecendo, existem, também, mais possibilidades de brincadeiras interativas e recíprocas. Podemos assim concluir que o contacto com os pares e uma maior capacitação social leva a que as crianças tenham maiores possibilidades de escolher envolverem-se em brincadeiras de grupo apresentado assim comportamentos sociais.

Atendendo ainda à dimensão social do brincar, Guralnick (1993, 2010) alerta-nos para um outro aspeto significativo da brincadeira que são as tarefas sociais necessárias na relação com pares, descritas como:

- I. Entrada na brincadeira - é uma tarefa muito importante e implica que a criança tenha capacidade de iniciar uma interação permitindo-lhe integrar um grupo que já se encontra em interação. A criança pode integrar uma brincadeira em que duas ou mais crianças brincam em conjunto ou pode querer participar de uma brincadeira com uma criança que esteja a brincar sozinha. A capacidade de a criança realizar esta tarefa é por si só indicativa de competência social na relação com os pares. O uso de estratégias harmoniosas e relevantes são importantes para a criança conseguir entrar no grupo. Contrariamente o uso de estratégias intrusivas, a tendência para ser desagradável ou falta de persistência são possíveis razões para a falha na tentativa inicial de entrada no grupo.
- II. Manutenção da brincadeira – é uma tarefa muito exigente e diz respeito à capacidade da criança para manter a brincadeira com os pares. A manutenção da brincadeira implica por um lado que as crianças consigam gerir o papel que estão a desempenhar com a estrutura da brincadeira; por outro que se consigam adaptar aos padrões das atividades bem como aos companheiros de brincadeira. A adequação à atividade e a eficácia das interações da criança com os pares depende

da compreensão partilhada que os intervenientes têm acerca das regras sociais, da complexidade e diversidade do brincar e dos eventos do dia a dia.

- III. Resolução de conflitos – a competência de resolução de conflitos é uma outra tarefa social imprescindível na relação com pares e implica capacidade para fazer pedidos ou exigências, justificar, rejeitar, insistir e atenuar. Os conflitos durante os momentos de brincadeira são episódios frequentes e podem acontecer quando a criança inicia uma interação que pode resultar em conflito ou quando discorda de uma interação que iniciam consigo.

A capacidade de as crianças se envolverem em brincadeiras mais complexas e de grupo depende do seu desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e comunicativo bem como da sua capacidade para entrar, manter-se na brincadeira e resolver os conflitos que possam surgir (Guralnick, 2010). Segundo Vedeler (2004) a entrada na brincadeira não é uma tarefa social fácil e requer competência social; a manutenção da brincadeira requer estratégias que sustentem o jogo tais como ser criativo e competente para desenvolver o tema da brincadeira; e a resolução de conflitos implica competências de argumentação, compromisso e negociação. Guralnick (2010) refere que as utilizações efetivas e apropriadas destas três estratégias refletem altos níveis de competência que se traduzem em relações positivas com os pares e sucesso na resolução de problemas. O estabelecimento de relações positivas e satisfatórias durante o período pré-escolar é, segundo Guralnick (1993), preditor de sentimentos de confiança e independência por parte da criança.

Através da brincadeira a criança interage assim com o meio envolvente mobilizando diversas competências nomeadamente as suas competências linguísticas e sócio emocionais e, conseqüentemente, as relações entre pares. Neste sentido, quando as crianças brincam com os pares têm necessidade de compreender as dinâmicas das interações e ajustar os seus comportamentos à situação, utilizando assim competências 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 (Saldanha, 2014). Desta forma, as situações de brincadeira aparecem associadas a mais competências de partilha e de resolução de problemas implementando ideias próprias e assumindo os mais variados papéis (Stanton-Chapman, 2015).

Face ao exposto podemos assim concluir que o brincar, sendo uma das dimensões da interação social, promove a oportunidade de a criança ser criativa, desenvolver competências comunicativas e aprender a relacionar-se com pares (Stanton-Chapman & Hadden, 2011).

Paralelamente às categorias sociais, Smilansky (1968) centrando-se no trabalho de Piaget (1962) definiu para o brincar uma sequência de cinco categorias cognitivas:

- I. Brincar funcional que inclui movimento simples e repetitivos, com ou sem objetos simplesmente pela experiência de estimulação sensorial que gera.
- II. Brincar exploratório em que o sujeito está atento a conversas, observa algo específico ou manipula materiais com o intuito de obter informação visual.
- III. Brincar construtivo que implica manipulação de objetos com intuito de construir ou criar algo.
- IV. Brincar dramático que implica dramatizar e criar situações imaginárias.
- V. Jogos com regras requer o envolvimento em atividades que impliquem aceitação de regras pré-estabelecidas e regulação pelas mesmas (citados por Rubin, 2001).

## **2.2 O brincar de crianças com desenvolvimento atípico**

De acordo com o referido anteriormente o brincar tem aparecido cada vez mais associado ao desenvolvimento integral das crianças. Segundo vários autores (Rubin, 1980; Pellegrini & Smith, 2005; Coplan et al., 2006; Ginsburg, 2007; Hauser-Cram et al., 20013; Stanton-Chapman & Brown, 2015) os momentos de brincadeira constituem ambientes ideais para que as crianças se possam desenvolver a nível cognitivo, físico, social e emocional. Dada a sua importância para o desenvolvimento é assim importante não privar qualquer criança destes momentos.

O brincar tal como exposto anteriormente deve ser livre pois se imposto passa a ser trabalho e não brincadeira (Kishimoto, 1995; Almeida, 2018). No caso das crianças com desenvolvimento atípico, Brodin (2005) alerta para o facto de que o brincar possa por vezes passar a ser utilizado como uma ferramenta de trabalho colocando-se o foco na avaliação e na aprendizagem de diferentes habilidades.

Relativamente à questão do brincar como atividade natural em que, de um modo geral, as crianças brincam de forma livre sem grande necessidade de intervenção do adulto, o mesmo pode não se verificar com as crianças com desenvolvimento atípico. A literatura indica-nos que as crianças com desenvolvimento atípico dependem muitas vezes dos adultos para conseguirem desenvolver brincadeiras (Brodin, 2005).

No que diz respeito à dimensão social do brincar, segundo Guralnick (1996, 2002, 2006) as crianças com desenvolvimento atípico poderão ter dificuldades em participar em atividades o que pode originar problemas na relação social. Guralnick (2006) acrescenta ainda que a dificuldade em criar relação com os pares e em desenvolver amizades apresentada por estas crianças pode levar ao isolamento social na escola e na comunidade que, por sua vez, pode constituir uma ameaça para a saúde mental tanto a curto como a longo prazo. Neste sentido, as crianças com estas características devem ser apoiadas e envolvidas em situações de brincadeira com pares pois quando tal acontece aumentam as suas competências comunicativas e sociais e, conseqüentemente, aumentam a probabilidade de se relacionarem e de se envolverem em brincadeiras com crianças com desenvolvimento típico (Stanton-Chapman & Brown, 2015).

O pré-escolar é um contexto de excelência para que as primeiras relações sociais fora do contexto familiar comecem a ser estabelecidas. Durante este período as crianças têm maior diversidade de colegas de brincadeira criando-lhes oportunidades para interagir com outras crianças e brincar de forma mais interativa, recíproca (Howes, 1988; Fabes et al., 2009) e colaborativa (Stanton-Chapman, 2015). As crianças com alterações no desenvolvimento tendem a apresentar dificuldades em mobilizar competências sociais e por isso permanecem por maior período de tempo no brincar solitário e não social (Stanton-Chapman & Brown, 2015) dificultando assim o seu processo de socialização.

Corroborando a afirmação de Stanton-Chapman e Brown (2015) vários são os investigadores que advertem para o facto das crianças que se envolvem primordialmente em brincadeiras solitárias e não sociais aos 3 anos de idade poderem estar em risco (Stahmer, 1995; Strain et al., 2008). Guralnick et al. (2011) referem que é bastante substancial o número de crianças com desenvolvimento atípico que demonstram dificuldade na interação com os seus pares e na criação de redes sociais.

Com intuito de analisar as características das interações sociais de crianças com síndrome de *down*, Anhão et al. (2010) realizaram um estudo em que compararam um

grupo de seis crianças com esta síndrome com um grupo de seis crianças com desenvolvimento considerado típico que frequentavam as mesmas salas dos seus pares com síndrome de *down*. As crianças tinham idades compreendidas entre os três e os seis anos. Os resultados não obtiveram diferenças significativas entre os grupos analisados, no entanto as crianças com síndrome de *down* revelaram maior dificuldade nas habilidades sociais assertivas, desenvolvendo melhor as habilidades sociais passivas em lugar das assertivas. Segundo Guralnick (2002) crianças com síndrome de *down* manifestam dificuldade na interação com pares e em criar redes sociais significativas.

Estudos de Guralnick (1988, 1996, 1997) revelam que crianças com deficiência intelectual correm risco de isolamento social na escola, em casa e na comunidade. Comparativamente com crianças com a mesma idade cronológica e com desenvolvimento típico, as crianças com deficiência intelectual apresentam menor número de amigos, menor envolvimento com pares, níveis mais baixos de aceitação e integração social e grupo sociais mais restritos (Guralnick, 2002). Noutro estudo, Guralnick (2006) sugere que as fragilidades nos processos de informação social e regulação emocional inerentes à competência social podem contribuir para a dificuldades na relação com pares apresentadas por estas crianças.

Tendo como objetivo estudar a relação social com pares, Guralnick et al. (1996) realizaram um estudo em que observaram doze grupos de crianças tendo cada grupo seis crianças na proporção de dois com desenvolvimento típico e quatro com problemas de comunicação. Os dados sugerem que existem diferenças na competência social entre os grupos. As crianças com problemas de comunicação, apesar de serem aceites pelos seus pares, mostraram-se menos integradas a nível social, evidenciando menos sucesso na obtenção de respostas apropriadas às suas propostas sociais e menor apetência para empregar e seguir pistas, indiretas ou neutras, dos pares com desenvolvimento típico.

Kaptein et al. (2007) realizaram um estudo em que observaram 260 crianças com deficiência intelectual com idades entre os seis e os doze anos. O estudo tinha como objetivo perceber as diferenças nos problemas de saúde mental entre crianças com e sem deficiência intelectual. Os resultados do estudo revelaram que 61% das crianças com deficiência intelectual apresenta problemas de comportamento, emoções e relacionamentos comparativamente aos 9,8% apresentados pelas crianças sem deficiência intelectual.

Também no contexto português foram realizados estudos com crianças com desenvolvimento típico e atípico e verificou-se que as crianças com desenvolvimento atípico, na ausência da educadora, assumem maioritariamente um brincar do tipo solitário, comparativamente aos seus pares com desenvolvimento típico (Guimarães, 2017; Ferreira, 2018).

Sintetizando, entende-se assim que o tipo de brincar social e não social pode ser influenciado por características pessoais e culturais, mas também pela competência social (Guralnick et al., 2003; Coplan, 2006). O uso de estratégias sociais, como a entrada na brincadeira, manutenção da brincadeira e resolução de conflitos, traduzem-se em relações positivas com os pares e sucesso na resolução de problemas (Guralnick, 1993, 2010). Segundo Guralnick (2010) a competência social advém assim da capacidade da criança utilizar de forma apropriada e efetiva estas estratégias sociais para se envolver com pares. Crianças com desenvolvimento atípico tendem a ter maiores dificuldades na mobilização destas competências, apresentando menos sucesso na entrada na brincadeira, menor capacidade em manter a brincadeira e exibem comportamentos negativos sobretudo durante os conflitos. Também por isso tendem a ter maior dificuldade em estabelecer interação com pares (Guralnick & Hammond, 1999). Baker et al. (2007) referem que as dificuldades de atenção que afetam a descodificação ou problemas na regulação emocional, por exemplo, condicionam a competência de relação com pares. Corroborando estas afirmações, Craig-Unkefer e Kaiser (2002) identificam o vocabulário compreensivo e expressivo, a capacidade de fazer solicitações e as competências sociais pragmáticas como competências importantes para brincar em grupo.

Stanton-Chapman e Brown (2015) desenvolveram um estudo que avaliou os comportamentos inerentes ao brincar de crianças com desenvolvimento atípico e lhes deu a possibilidade de participar numa intervenção ao nível da comunicação, que visava a promoção de competências sociais na interação com pares (iniciação, resposta, uso de nomes, proximidade, troca de turnos). Para este estudo contaram com a presença de seis crianças de três anos com desenvolvimento atípico integradas num grupo de doze crianças no total. Para determinar os efeitos da intervenção utilizaram um desenho de investigação de base múltipla e as sessões de intervenção tiveram como base diferentes temas para dramatização (mercearia, médico, construções, veterinário e cabeleireiro). As vinte e sete sessões realizadas foram filmadas e avaliadas, procedendo-se à contagem dos comportamentos desejados das crianças. Os autores

verificaram que durante a intervenção houve um aumento das atividades paralelas por parte dos participantes, quando eram, na sua maioria, interações solitárias. Este estudo encontrou ainda implicações para a prática na medida em que verificou que o ensino de estratégias de comunicação aumenta a qualidade das interações sociais das crianças com os seus pares.

De acordo com a literatura torna-se claro que as crianças com desenvolvimento atípico, de um modo geral, apresentam condicionantes específicas que tendem a afetar a sua qualidade de vida, nomeadamente no que diz respeito ao acesso a determinadas atividades restringindo-as socialmente (Guralnick, 2006). Os momentos de brincadeira são uma das atividades em que estas crianças vêm diminuídas as suas oportunidades de participação.

Em concordância com o exposto, estudos indicam que crianças com perturbações de desenvolvimento como autismo, deficiência intelectual, deficiência auditiva, perturbação da linguagem e síndrome de *down*, revelam dificuldades ao nível do brincar (Tilton & Ottinger; Ungerer & Sigman; Casby & Ruder; Hulme & Lunzer; Casby & McCormack; Casby; Lovell, Hoyle & Siddall; Rescorla & Goosens; Rooth & Clark; Terrel & Schwartz; Terrell, Schwarz, Prelock & Messick; Hill & McCune-Nicolich, citados por Casby, 2003). As dificuldades no brincar parecem ser reduzidas quando na presença do adulto. Disso mesmo tratará a próxima secção.

### **2.3 O papel do adulto**

Brincar é considerada uma atividade promotora do desenvolvimento das crianças. Mas ao falarmos de brincar não podemos esquecer o quão importante é o ambiente que proporcionamos às crianças para que realizem as suas atividades lúdicas.

Tal como mencionado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) “o estabelecimento educativo deve organizar-se como um contexto facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças” (Silva, 2016, p.23). A organização do grupo, do espaço e do tempo constituem dimensões interligadas do ambiente educativo e por isso importa que o educador reflita sobre as oportunidades educativas que esse ambiente oferece.

A qualidade dos contextos educativos tem vindo assim a ser alvo de reflexão por parte de diversos autores. Aspetos como sentimento de pertença e relações positivas, estão diretamente relacionados com os aspetos da qualidade, nomeadamente, relações

emocionais que favorecem a segurança afetiva e promovem a autonomia, respeito pela perspectiva da criança e oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. A este respeito, vários estudos têm indicado que as características dos contextos educativos têm um papel determinante no desenvolvimento cognitivo e sócio emocional das crianças (Aguilar et., al., 2014).

Nesta linha Kishimoto (2010) defende a importância do apoio do adulto, seja o educador ou os pais, para que as crianças possam mais facilmente envolver-se e participar em brincadeiras. Esta autora refere que as crianças só aprendem a brincar, brincando. Por isso, o adulto deverá interagir com as crianças e ser um companheiro de brincadeira servindo assim de modelo. Deverá ainda facilitar, desde muito cedo, o contacto com brinquedos para que as crianças os possam explorar. Corroborando com as afirmações de Kishimoto (2010), também Singer (1968) e Smilansky (1973) defendem que o adulto deverá tornar-se num companheiro de brincadeira sugerindo novas ideias para que as crianças possam evoluir (citados por Vandenplas-Holper, 1983).

Segundo Casby (2003) as crianças mais novas apresentam formas precoces de brincadeiras simbólicas mais frequentemente na presença de pessoas significativas do que na sua ausência. Para além destas evidências, a literatura revela-nos ainda resultados de investigações que nos indicam que professores ou outros cuidadores que se envolvem nas brincadeiras sócio dramáticas das crianças estimulam nestas o desenvolvimento de novas competências (Trawick-Smith & Dziurgot, citados por Hauser-Cram et al., 2013).

Guralnick et al. (2011), tendo como objetivo analisar as características das relações sociais das crianças com síndrome de *down* em contexto de sala de aula, comparou um grupo de crianças com síndrome de *down*, com um grupo de crianças com desenvolvimento típico e idade mental semelhante e um grupo de crianças com a mesma idade cronológica. Foram encontrados resultados de padrão semelhantes nos três grupos. As conclusões mostraram que os padrões positivos se relacionam com um interesse para a interação social demonstrado pelas crianças com síndrome de *down* e os esforços dos seus professores para apoiar as redes sociais destas crianças com os seus pares.

Corroborando as afirmações anteriores, também Howes (citado por Stanton-Chapman, 2015) defende que o clima sócio emocional da sala de aula pode ter um papel promotor ou impeditivo das relações entre pares. Professores calorosos, sensíveis e

envolvidos com os seus alunos criam um ambiente propício para as crianças brincarem e interagirem socialmente, na medida em que, as crianças se sentem apoiadas pelo adulto para se deixarem levar em interações com os seus pares (Stanton-Chapman, 2015). Guralnick (2006) defende ainda que o envolvimento de crianças com desenvolvimento atípico em atividades com crianças com desenvolvimento típico é promotor das suas competências sociais. A este respeito Fiese (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.

Tal como já referido, as crianças brincam de uma forma natural e espontânea ao mesmo tempo que vão estabelecendo relações sociais, potenciando assim o seu processo de socialização. Para encorajar as crianças neste tipo de atividades o adulto apoia o planeamento e organização da brincadeira, potenciando o desenvolvimento da competência de resolução de problemas que mais tarde surgirá (HauserCram et al., 2013). O mesmo refere Stanton-Chapman (2015) alegando que o adulto tem aqui um papel preponderante no apoio e expansão de interações positivas entre pares no contexto pré-escolar.

Os educadores funcionam assim, como agentes promotores do desenvolvimento global e social das crianças. No que concerne aos comportamentos sociais positivos o adulto pode apoiar com vista a que interações apropriadas sejam promovidas entre as crianças. Neste sentido, a presença do adulto de referência e a utilização de estratégias específicas e adequadas durante os momentos de brincadeira funcionam como facilitadores no processo de inclusão de crianças com desenvolvimento atípico (Stanton-Chapman & Snell, 2010).

Guimarães (2017) realizou um estudo com crianças com problemas de linguagem e constatou que as crianças com estas características, na presença da educadora, aumentaram a sua participação em situações de brincar do tipo paralelo e de grupo. Também Ferreira (2018), que realizou um estudo semelhante, mas com crianças com PEA, verificou que crianças aumentaram a sua participação em situações de brincar de grupo na presença da educadora. Segundo Ferreira (2018) estes resultados corroboram a importância do papel do adulto na mediação das interações sociais entre crianças com PEA e pares com desenvolvimento típico nos contextos naturais.

Van Hoorn et al. (citados por Hauser-Cram et al., 2013) enunciam quatro princípios básicos que os cuidadores de crianças em idade pré-escolar devem ter presentes para apoiar o brincar: (i) disponibilizar objetos para as crianças brincarem na sala, que estejam de acordo com o seu nível de desenvolvimento; (ii) observar as brincadeiras das crianças de forma a perceber o tipo de brincadeira e a forma como se envolvem com os pares; (iii) encorajar o diálogo com a criança, no sentido de atribuir significado à brincadeira (conversar sobre o que a criança fez, o que tentou fazer, o que funcionou e o que não funcionou); (iv) ter em consideração a forma como o ambiente físico estimula ou desencoraja a brincadeira e mudar os materiais disponíveis para o brincar simbólico.

Para além dos aspetos já enunciados, Guralnick e Hammond (1999) refere-nos ainda que um dos grandes objetivos da educação inclusiva é capacitar as crianças para as tarefas sociais: integrar grupos, manter a brincadeira e resolver conflitos. O uso de estratégias sociais nestes três âmbitos traduzem-se em relações positivas com pares e sucesso na resolução de problemas (Guralnick, 2010). Muitas vezes estas estratégias precisam de ser modeladas pelos adultos no sentido de capacitar as crianças para conseguir interagir com qualidade entre si. Neste sentido, Stanton-Chapman e Hadden (2011) referem que crianças com desenvolvimento atípico com dificuldade em iniciar e manter a brincadeira com os pares beneficiam da presença do adulto como modelo e apoio para um brincar social.

Tendo em conta o importante papel do adulto na promoção de comportamentos sociais positivos, Stanton-Chapman (2015) propõe as seguintes estratégias como forma de promoção de interações positivas entre pares na sala de aula: (i) preparar o espaço físico para a brincadeira selecionando brinquedos ou temas; (ii) entrar e sair da brincadeira de forma divertida; (iii) usar o diálogo para promover a brincadeira e a interação social, selecionando as estratégias mais adequadas com base na observação direta.

Relativamente às estratégias de comunicação como forma de promoção da qualidade das interações sociais das crianças com os seus pares, Stanton-Chapman e Hadden (2011) referem que o adulto deve apoiar a conversação da criança criando-lhe oportunidades para mobilizar capacidades comunicativas. Para tal o adulto pode utilizar diversas estratégias, entre elas a reformulação, a repetição, a expansão, o questionamento e a sinalização. Numa situação de brincadeira o adulto pode assim: (i) reformular o discurso oral colocado em prática pela criança, de forma a torná-lo mais

adequado à situação de brincadeira; (ii) repetir o que é dito de forma oral pela criança; (iii) acrescentar algo ao que a criança diz de forma a ampliar ou a dar mais conteúdo; (iv) questionar na expectativa de iniciar uma troca de turnos com a criança; (v) dar pistas ou sugestões específicas oralmente para que a criança adeque o seu comportamento de forma a ir ao encontro do que é socialmente aceite ou a envolver a criança na brincadeira de faz-de-conta em curso.

Em contexto pré-escolar, durante os momentos de brincadeira, os adultos acompanham as crianças e podem usar estratégias naturais de intervenção para encorajar a comunicação e interação entre pares, tais como a modelação, a promoção da linguagem, o tempo de atraso e o ensino incidental. A modelação implica que o adulto demonstre oralmente ou através de ações a prática mais adequada à situação. Para promoção da linguagem o adulto deverá procurar oportunidades para estimular a utilização da linguagem oral. A utilização da estratégia de tempo de atraso implica que o adulto espere um período de tempo para que as crianças com incapacidade respondam. O ensino incidental significa que o adulto promove um momento de aprendizagem individual ou coletiva aquando de uma manifestação de interesse por parte das crianças (Stanton-Chapman & Hadden, 2011).

Relativamente às estratégias adotadas pelo adulto, Casby (2003), num artigo em que apresenta uma visão geral do desenvolvimento do brincar, alega que a concretização de modelagem de brincadeiras por parte dos adultos é uma forma eficaz e eficiente de produzir comportamentos de brincadeiras tanto em crianças com desenvolvimento típico quanto em crianças com desenvolvimento atípico. Por seu turno, Stanton-Chapman e Snell (2010) realizaram um estudo com crianças com desenvolvimento atípico e verificaram que uma intervenção baseada no respeito pelos turnos de conversação permite o aumento de situações de envolvimento com pares, o aumento da iniciativa das crianças com desenvolvimento atípico com resposta positiva por parte dos pares e a diminuição do jogo do tipo solitário.

No que concerne às estratégias utilizadas pelas educadoras, Guimarães (2017), num estudo realizado em Portugal, verificou que o ensino incidental individual, a modelação e a promoção da linguagem foram as estratégias que demonstraram maior eficácia para a participação das crianças com PL em situação de brincadeira do tipo paralela e de grupo. Já Ferreira (2018), que realizou o seu estudo com crianças com PEA, concluiu que o uso de estratégias 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.

De acordo com a revisão da literatura torna-se evidente que as estratégias utilizadas pelo adulto na presença das crianças têm influência no brincar das crianças e na relação que estas estabelecem com os pares. Para além das estratégias Stanton-Chapman (2014) também faz referência ao perfil adotado pelo adulto como condicionante do tipo de brincar das crianças.

De acordo com Guimarães (2017) e Ferreira (2018) as educadoras podem adotar diferentes parâmetros aquando da sua interação com as crianças, de entre os quais: ativo, passivo, diretivo e não diretivo. Os parâmetros diretiva/ não diretiva e passiva/ ativa podem ser combinados entre si, originando os seguintes perfis: diretiva e passiva, diretiva e ativa, não diretiva e passiva e não diretiva e ativa.

Nos seus estudos verificou-se que no caso das crianças com problemas de linguagem as educadoras devem ser preferencialmente ativas e não diretivas na brincadeira (Guimarães, 2017) e no caso das crianças com PEA o perfil ativo/diretivo deve ser preferencialmente adotado pela educadora no sentido de minorar o brincar solitário nas crianças com PEA (Ferreira, 2018).

Temos vindo a mencionar o papel do educador, no entanto não são apenas os educadores que desempenham um papel preponderante no apoio às crianças, uma vez que, o mesmo acontece com o apoio em contexto familiar. Sabendo que crianças com desenvolvimento atípico estão mais suscetíveis ao isolamento social em diversos contextos (casa, escola, comunidade), Guralnick (2002) realizou um estudo com crianças pequenas com e sem síndrome de *down* comparando: (i) o envolvimento com pares; (ii) o apoio das mães no envolvimento com pares; (iii) a opinião das mães acerca da inclusão. De facto, não foram encontradas diferenças significativas nas crianças com e sem síndrome de *down* relativamente ao envolvimento com pares, no entanto de acordo com o autor este resultado pode dever-se ao facto dos pais se adaptarem aos padrões de comportamento dos filhos para os ajudarem no envolvimento com os pares. A este respeito Guralnick (2006) refere que os programas de Intervenção Precoce (IP) centrados na família podem ajudar não só no envolvimento da criança com os pares, mas também no envolvimento da criança e da família com a comunidade.

### 3 PROBLEMÁTICA

De acordo com a revisão da literatura depreendemos que o brincar exibe um importante papel no desenvolvimento das crianças. A literatura refere ainda que o brincar assume-se como uma das dimensões da interação social. Crianças com desenvolvimento atípico apresentam dificuldades na interação social e torna-se importante que não sejam excluídas dos momentos de brincadeira social.

Diversos autores fazem referência ao papel do educador na mediação das interações das crianças com desenvolvimento típico e atípico, bem como ao impacto deste nas brincadeiras das crianças em idade pré-escolar, que promove a passagem de um brincar não social para um brincar a pares (brincar social) (e.g. Guralnick; Stanton-Chapman & Brown; Stanton-Chapman & Snell; Coplan et al.).

O brincar, sendo uma das dimensões da interação social, promove a oportunidade de as crianças serem criativas, desenvolverem competências comunicativas e aprenderem a relacionar-se com pares (Stanton-Chapman & Hadden, 2011). Para Stanton-Chapman (2015) aprendem ainda a partilhar, a resolver problemas, a implementar ideias e a assumir os mais variados papéis. A brincadeira entre pares assume assim um importante papel no desenvolvimento social das crianças na medida em que permite a aquisição, manutenção e prática de importantes competências sociais (Coplan et al., 2006).

Segundo Guralnick (2002) as crianças com dificuldades de adaptação estão mais suscetíveis ao isolamento social. Quando as crianças com estas características são envolvidas em situações de brincadeira com pares, verifica-se que aumentam as suas competências comunicativas e sociais e, conseqüentemente, aumenta a probabilidade destas crianças se relacionarem e envolverem em brincadeiras com crianças com desenvolvimento típico (Stanton-Chapman & Brown, 2015). Stanton-Chapman e Snell (2010) referem a presença do adulto de referência e a utilização de estratégias específicas e adequadas durante os momentos de brincadeira como elementos facilitadores da inclusão de crianças com desenvolvimento atípico.

Dada a importância do brincar no desenvolvimento das crianças e considerando que as crianças com desenvolvimento atípico revelam dificuldades a nível da relação social, afastando-as dos momentos de brincadeira em grupo, pretendemos com este estudo: (i) perceber o impacto da presença das educadoras de infância no tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico; (ii) identificar as estratégias que as

educadoras utilizam que se relacionam com o brincar social nas crianças com desenvolvimento atípico; (iii) perceber se o tipo de interações estabelecidas nos momentos de brincadeira têm efeito no tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico; e (iv) perceber se o perfil da educadora tem efeito no tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico.

Face ao exposto definiram-se as seguintes questões de investigação:

1. Será que a presença da educadora tem impacto no tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?
2. Será que as estratégias utilizadas pela educadora nas situações de brincadeira se relacionam com o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?
3. Será que existe relação entre o número e direção das interações estabelecidas no momento de brincadeira e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?
4. Será que existe relação entre o perfil da educadora e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 Desenho do estudo

De carácter quantitativo e experimental, esta investigação trata-se de um estudo de sujeito único do tipo A-B-A-B (Gast, 2010).

Os estudos de carácter experimental têm como objetivo encontrar relações causais ou funcionais entre as variáveis dependentes e as variáveis independentes (Aguar et al., 2011). Para a presente investigação definiram-se as seguintes variáveis:

I Variável dependente:

- a) Tipo de brincar do sujeito (solitário, paralelo, grupo).

II Variáveis independentes:

- a) Presença da educadora na brincadeira das crianças;
- b) Quantidade e tipo de estratégias utilizadas pela educadora;
- c) Quantidade e direção (criança/pares; criança/educador; educador/criança; educador/grupo; pares/criança; pares/educador) das interações estabelecidas;

- d) Perfil da educadora (ativo/diretivo; ativo/não diretivo; passivo/diretivo; passivo/não diretivo).

Nos estudos de sujeito único os participantes são utilizados como seu próprio controlo e são expostos a, pelo menos, uma linha de base (A) e uma condição de intervenção (B) (Aguiar et al., 2011). Estabelecer uma linha de base (A) permite descrever o comportamento antes da introdução da condição de intervenção. A fase de intervenção (B) segue-se à fase da linha de base (Aguiar et al., 2014).

Neste estudo em concreto a linha de base (A) permite-nos registar a frequência de comportamentos alvo do sujeito (tipo de brincar) sem a intervenção da educadora. A condição de intervenção (B) refere-se à introdução da participação da educadora nas brincadeiras da criança e permitiu-nos voltar a registar a frequência de comportamentos alvo do sujeito (tipo de brincar) mas agora na presença da educadora. Cada participante foi exposto a duas linhas de base ( $A_1$  e  $A_2$ ) e duas condições de intervenção ( $B_1$  e  $B_2$ ), tratando-se por isso de um estudo de sujeito único do tipo A-B-A-B. De acordo com Aguiar et al. (2011) os efeitos da intervenção (controlo experimental) são assegurados através da alternância das condições A e B. No caso a intervenção diz respeito à presença da educadora nos momentos de brincadeira.

Para estabelecer a linha de base ( $A_1$ ) foram registados momentos de brincadeira dos grupos, todos eles sem a presença da educadora e com a duração de 15 minutos cada. Para o grupo 1 foram registados três momentos de brincadeira, para o grupo 2 foram registados seis momentos e para o grupo 3 foram registados nove momentos. Os registos destes momentos permitiram-nos estabelecer a linha de base e perceber o comportamento dos sujeitos (tipo de brincar) sem a intervenção da educadora. À primeira linha de base ( $A_1$ ) seguiu-se a primeira condição de intervenção ( $B_1$ ) que diz respeito à introdução da participação da educadora nas brincadeiras das crianças. Para a primeira condição B foram registados, para os três grupos, três momentos de brincadeira na presença da educadora com a duração de 15 minutos cada. À primeira fase de intervenção ( $B_1$ ) seguiu-se nova linha de base ( $A_2$ ) e nos três grupos foram registados, na ausência da educadora, mais seis momentos de brincadeira com a duração de 15 minutos cada. Para a segunda condição B ( $B_2$ ) foi novamente introduzida a presença da educadora nos momentos de brincadeira das crianças e foram filmados, em cada um dos grupos, mais três momentos de 15 minutos.

Atendendo à especificidade do presente estudo poderia não ser possível o regresso à linha de base devido à irreversibilidade da variável dependente pelo que

optámos assim por recolher dados que nos permitissem realizar um desenho de investigação de múltiplas linhas de base e com múltiplos participantes (Aguiar et al., 2011), justificando-se assim a existência de diferente número de pontos de dados na primeira linha de base ( $A_1$ ) para os diferentes sujeitos. A existência de três sujeitos permitiu-nos fazer a replicação intrassujeitos garantindo assim o efeito experimental (Aguiar et al., 2011).

## **4.2 Procedimentos e instrumentos**

Inicialmente foi selecionada e contactada a instituição com objetivo de perceber a viabilidade de realização do estudo. Neste primeiro contacto foram apresentados o estudo e os seus objetivos à diretora da instituição e obtido o consentimento por parte da mesma (Anexo A). Após a aceitação por parte da diretora da instituição foram escolhidos os participantes e realizados pedidos de consentimento informado aos mesmos, no caso dos educadores e aos encarregados de educação no caso das crianças (Anexo B; Anexo C). Perguntámos também às crianças se queriam participar.

Uma investigação deve ser conduzida de forma adequada tendo sempre presente as questões éticas (Lima, 2005) pelo que iniciámos desta forma o processo de pedido de autorizações. O pedido de consentimento informado apresenta-se como um dos princípios básicos (Lima, 2005). “Os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação, bem como a mudar os termos da sua autorização, em qualquer altura da investigação” (Batista, 2014, p.7).

Foram selecionadas três crianças com desenvolvimento atípico devidamente comprovado com relatório médico e/ou com apoio da intervenção precoce. Para cada criança com desenvolvimento atípico seleccionámos mais duas crianças para formar um grupo de três elementos. Foram assim selecionadas mais seis crianças com desenvolvimento considerado típico, de acordo com registos de observação da educadora titular. Na formação dos grupos tivemos em atenção que as crianças com desenvolvimento típico teriam de ter a mesma idade, aproximadamente, e pertencer ao mesmo grupo/sala da criança com desenvolvimento atípico. Para seleção das educadoras a integrar cada um dos três grupos foi tomado como critério que teria de ser a respetiva educadora titular das crianças que dele faziam parte.

De seguida iniciou-se a recolha de dados com o objetivo de dar resposta às questões de investigação e caracterizar a amostra. Os dados foram recolhidos recorrendo às seguintes técnicas: pesquisa documental (relatórios clínicos, fichas de anamnese e relatórios de avaliação da educadora e outros técnicos), aplicação de inquéritos por questionário (*Caregiver-Teacher Report Form for Ages 1½-5; Child Behavior Checklist for Ages 1½-5; Assessment of Peer Relations*; Questionário sociodemográfico), observação através de registos videográficos e registo em grelhas de observação (*Play Observation Scale*; Registo das interações e estratégias; Registo do perfil da educadora).

A pesquisa documental e aplicação de questionários permitiu-nos realizar uma descrição detalhada dos participantes e desta forma dar a possibilidade a outros investigadores de replicar a intervenção, recrutando participantes com as mesmas características e em contextos semelhantes (Aguiar et al., 2014).

Para estudar o impacto da presença das educadoras de infância no tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico, bem como, a natureza das interações sociais durante momentos de brincadeira e as estratégias que as educadoras utilizam e o seu perfil dominante, foram realizados registos videográficos de momentos de brincadeira das crianças nos contextos naturais (sala de atividades). Cada grupo foi filmado em momentos de brincadeira com e sem a presença da respetiva educadora de infância.

De seguida apresentamos detalhadamente os procedimentos adotados e os instrumentos utilizados na recolha dos dados.

#### **4.2.1 Pesquisa documental**

Para caracterizar as crianças participantes do estudo foram consultados os processos, em específico, as fichas de anamnese e os relatórios de avaliação da educadora. No caso das crianças com desenvolvimento atípico foram ainda consultados relatórios de outros técnicos que intervêm com a criança (e.g. médicos, equipa de intervenção precoce, psicólogos e terapeutas da fala).

## 4.2.2 Questionários

### 4.2.2.1 *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (ASEBA)

Como complemento à consulta dos processos individuais e para avaliar problemas emocionais e comportamentais das crianças participantes no estudo foram aplicados inquéritos por questionário às educadoras e aos pais. Isto deve-se, à necessidade de verificar se já existiam questões prévias associadas a dificuldades sociais e comportamentais. Às educadoras foi aplicado o denominado *Caregiver-Teacher Report Form (C-TRF) for Ages 1½-5* (Anexo D) e aos pais o *Child Behavior Checklist (CBCL) for Ages 1½-5* (Anexo E). Estes instrumentos fazem parte de uma bateria de avaliação de competências psicossociais designada Sistema de Avaliação Empiricamente Validado ou *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (ASEBA) (Achenbach et al. 2014).

O CBCL 1½-5 é composto por 99 itens com questões estruturadas e 3 questões abertas e deve ser preenchido com informação fornecida por pais ou substitutos que lidem com as crianças em contextos considerados familiares. Do CBCL fazem parte questões sobre problemas comportamentais, emocionais e sociais e permite conhecer a perceção dos pais ou outros informadores que convivam com a criança em contexto familiar, sobre os seus comportamentos, problemas e competências. (Achenbach et al., 2014).

O C-TRF 1 ½-5 deve ser preenchido por educadores de infância, professores, auxiliares educativos ou outras pessoas que observem a criança em grupos de pelo menos quatro crianças. É muito semelhante ao CBCL, mas está mais direcionado para o contexto escolar descrevendo tipos específicos de problemas comportamentais, emocionais e sociais que caracterizam crianças em contexto escolar.

O perfil de cotação da CBCL 1½-5 identifica sete escalas de síndromes (reatividade emocional, ansiedade/depressão, queixas somáticas, isolamento social, problemas de sono, problemas de atenção e comportamento agressivo). Estas escalas são ainda agrupadas em duas escalas mais amplas, designadas de internalização e externalização. A internalização engloba problemas que estão essencialmente relacionados com o indivíduo e sintomas de natureza subjetiva e agrupa as seguintes escalas de síndrome: reatividade emocional, ansiedade/depressão, queixas somáticas e isolamento. A externalização contempla, principalmente, conflitos com outras pessoas

e as suas expectativas em relação à criança e engloba assim as escalas de síndrome relacionadas com problemas de atenção e comportamento agressivo. A escala de problemas de sono não se encontra integrada em nenhuma destas escalas. Para além das escalas já referidas, é possível calcular uma pontuação total, que indica a presença de sintomatologia geral, obtida a partir do somatório dos 99 itens do questionário.

As síndromes que derivam da informação constante da C-TRF são equivalentes (em designação e significado) às obtidas na CBCL 1½ -5, com exceção da síndrome problemas de sono, que não é aqui contemplada.

Os perfis das escalas assumem pontos de corte que demarcam um resultado *borderline* entre o percentil 93 e o percentil 98 determinando assim o grau em que os resultados das crianças se desviam face à norma dos seus pares, em cada uma das escalas. Trata-se de um instrumento aferido para a população portuguesa.

#### 4.2.2.2 *Assessment of Peer Relations (APR)*

O questionário *Assessment of Peer Relations (APR)* foi criado por Guralnick (2003) e avalia as relações entre pares através da observação de interações em contextos naturais das crianças, permitindo compreender fatores ambientais e sociais relevantes, incluindo temáticas, atividades e materiais preferidos, para além de parceiros de brincadeira preferenciais que a criança possa ter. Este instrumento permite compreender a qualidade do brincar social existente, dando pistas importantes acerca dos aspetos que carecem de reorganização ou modificação a serem tidos em conta aquando de uma intervenção (Guralnick, 1993; Soares, 2013).

Face à funcionalidade da APR consideramos que a sua utilização poderia consistir numa mais-valia para uma melhor compreensão acerca da natureza das interações sociais dos sujeitos do presente estudo. Para tal foi elaborada uma grelha, recorrendo à versão traduzida, adaptada e validada por Soares (2013) (Anexo F) e solicitado às educadoras que a preenchessem tendo em conta as características dos sujeitos. No decorrer do estudo acabámos por recorrer a este instrumento apenas para melhor caracterizar os sujeitos.

A APR está organizada em duas secções embora se tenha optado por utilizar apenas a secção I na qual é obtida: (i) uma perspetiva geral relativa às interações da criança com os seus pares (nível de envolvimento da criança, o objetivo das iniciações e o sucesso dessas iniciações); (ii) conjuntamente com uma avaliação dos processos

base essenciais para que ocorram interações apropriadas e efetivas, especificamente, os processos base da compreensão partilhada e da regulação emocional.

Para análise da APR construiu-se uma escala tipo Likert em que definimos o valor mínimo 1 e o valor máximo 4.

#### 4.2.2.3 Questionário sociodemográfico

Para além da recolha de dados acerca das crianças (sujeitos e participantes) importou também recolher dados para caracterizar a amostra de educadoras. Para tal foi elaborado um questionário específico para o estudo e aplicado às educadoras (Anexo G).

O referido questionário contém duas partes e tem como objetivo recolher dois tipos de dados: dados sociodemográficos e dados de opinião sobre o brincar.

A primeira parte é composta por questões relacionadas com o percurso académico e profissional. Tendo em conta a temática do estudo foram ainda recolhidos dados de opinião com vista a conhecer as perceções das educadoras de infância relativas ao brincar.

Na segunda parte do questionário, e após explicitação do conceito de brincar à luz do enquadramento do presente estudo, foram colocadas questões mais direcionadas para a perspetiva da educadora no que diz respeito ao brincar e suas implicações práticas com o seu grupo de crianças.

#### 4.2.3 Registos videográficos

Foram recolhidos registos videográficos dos três grupos ao longo de sete meses. Cada um dos grupos foi filmado em momentos de brincadeira na área do jogo simbólico durante períodos de 15 minutos. Do grupo 1 foram registados 15 momentos dos quais 6 na presença da educadora e 9 na sua ausência. No grupo 2 foram registados 18 momentos, dos quais 6 contaram com a presença da educadora e nos restantes 12 a educadora esteve ausente. Do grupo 3 a educadora esteve presente em 6 momentos e ausente em 15, contabilizando assim um total de 21 momentos registados.

Relativamente aos registos videográficos o que difere nos grupos é apenas a número de recolhas realizadas na ausência da educadora e deve-se, tal como já mencionado no ponto 4.1, à necessidade de estabelecer uma linha de base (A1) com múltiplos pontos de dados entre cada sujeito, permitindo-nos optar, se necessário, pela

realização de um desenho de investigação de múltiplas linhas de base (Aguar et al., 2011).

Para recolha dos registos videográficos foi colocado à disposição das crianças diversos materiais e sugerido que brincassem livremente na área do jogo simbólico. Às educadoras foi pedido que interagissem com as crianças tal como fazem habitualmente no seu dia a dia.

Os registos videográficos foram analisados em duas fases distintas, as quais passamos de seguida a descrever detalhadamente.

#### 4.2.3.1 *Play Observation Scale* (POS)

Numa primeira fase, foram analisados todos os registos videográficos recorrendo à *Play Observation Scale* (POS) de Rubin (2001) que foi traduzida e adaptada para este estudo (Anexo H). A POS relaciona as hierarquias de participação social de Parten (1932) e a cognitiva de Piaget (1962) (Rubin, 2001). Do brincar social fazem parte os comportamentos solitários, paralelos e de grupo. No que diz respeito à dimensão cognitiva fazem parte o brincar construtivo, exploratório, funcional, dramático e jogos (Rubin, 2001).

Foram observados os cinquenta e quatro registos videográficos e cotado o tipo de brincar apresentado pelos sujeitos. Para tal tivemos em conta as dimensões sociais de Parten (1932) e cognitivas de Piaget (1962) (Rubin, 2001) e as suas especificidades:

- a) Brincar solitário - a criança brinca isolada em termos de distância e atenção ignorando as outras;
- b) Brincar paralelo – implica que a criança brinque próximo das outras crianças, mas não se envolve nem interfere na brincadeira dos outros brincando assim de forma independente;
- c) Brincar em grupo – a criança interage com os pares com um objetivo ou propósito comum;

##### Brincar Cognitivo

- a) Construtivo- manipulação de objetos com intuito de construir ou criar algo;
- b) Exploratório - explorar objetos com intuito de obtenção de informação visual sobre suas propriedades físicas específicas;
- c) Funcional - movimentos simples e repetitivos, com ou sem objetos;

- d) Dramático - criação de uma situação imaginária;
- e) Jogos - aceitação de regras pré-estabelecidas e regulação pelas mesmas.

Os comportamentos apresentados pelos sujeitos foram registados na grelha adaptada para este estudo a partir da POS Rubin (2001). Foram cotados os comportamentos concomitantemente na vertente social e cognitiva sendo que a vertente cognitiva se insere em cada uma das dimensões sociais. Cada grelha permite o registo de 5 minutos e encontra-se dividida em intervalos de 10 segundos. A criança alvo é observada e é cotado o comportamento dominante (tipo de brincar apresentado na vertente social e cognitiva) a cada dez segundos. A cotação relativa ao primeiro minuto é registada com o número 1, relativa ao segundo minuto com o número 2 e assim sucessivamente até ao quinto minuto. Neste sentido foram observados os 15 minutos de cada vídeo em excertos de 5 minutos, pelo que a cada vídeo correspondem três grelhas de registo.

Para cotação do comportamento foi selecionado o comportamento dominante, ou seja, a cada 10 segundos de intervalo só um comportamento foi codificado. Nos casos em que ocorreu mais do que um comportamento foi codificado aquele que foi expresso na maior parte do tempo. Comportamentos com a mesma duração foram codificados aqueles em que se denota mais maturidade social e/ou competência cognitiva, com a seguinte hierarquia: (1º) qualquer comportamento de grupo é superior aos outros; (2º) conversa entre pares; (3º) brincar paralelo; (4º) brincar solitário; (5º) observação; (6º) desocupado; (7º) transição.

Estão ainda contemplados na grelha comportamentos que podem ser duplamente codificáveis, isto é, podem ser codificados em simultâneo com os comportamentos anteriormente descritos. Estes comportamentos foram cotados de cada vez que se verificou a sua ocorrência e caracterizam-se por ansiedade, aproximação, agressão e euforia. Note-se, contudo, que sempre que qualquer um destes comportamentos duplamente codificáveis durou mais de cinco segundos apenas este comportamento foi codificado. Como critério para a sua cotação tivemos em conta as seguintes características:

- a) Ansioso - são comportamentos indicadores de ansiedade o choro, choramingar e roer as unhas. Os comportamentos ansiosos incluem comportamentos de auto-manipulação, como por exemplo, mexer no cabelo, bater o pé, roer as unhas, etc.

- b) Aproximação - Este tipo de comportamentos começa geralmente com a observação da atividade dos pares, mas quando se considera que o sujeito “paira”, esta está muito próximo da atividade que observa, a cerca de um metro e levando a crer que pretende participar, mas com receio de o fazer.
- c) Agressão - Expressão de desgosto, raiva e contrariedade com hostilidade. Trata-se de uma interação agressiva, de forma não-lúdica, com outra criança. São exemplo disso o bater, chutar, agarrar, ameaçar, etc.
- d) Euforia - Tipo de interação lúdica que envolve lutas, brincadeiras tumultuosas ou contato físico (por exemplo, fazer cócegas).

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

- a) Não codificável - momento superior a cinco segundos em que é impossível codificar o comportamento do sujeito, por não ser visível o que está a fazer e não ser possível garantir que está efetivamente ocupado. Esta categoria existe para justificar períodos de tempo em que o comportamento da criança não é codificável de outro modo.
- b) Fora de sala - momento superior a cinco segundos em que o sujeito fica fora do alcance da câmara sem que isso faça parte da brincadeira que está a ter lugar.
- e) Transição - momento superior a cinco segundos que implica uma deslocação por parte do sujeito, de uma atividade para outra.
- f) Desocupado - momento superior a cinco segundos em que o sujeito não está envolvido em nenhuma brincadeira e sem que seja possível determinar o seu foco ou intenção.
- g) Observação - momento superior a cinco segundos em que o sujeito observa o que se está a passar à sua volta, mas sem intenção de o integrar.

A interação verbal do sujeito com os pares aquando da existência de trocas verbais foi codificada no item denominado “conversa entre pares”. Não se codificam neste item os discursos paralelos, monólogos ou tentativas de comunicação que não obtêm resposta dos pares. O item “ocupado” foi utilizado apenas quando não foi possível cotar o comportamento da criança em nenhuma das outras categorias, mas era perceptível o seu envolvimento numa atividade.

A cotação dos comportamentos dominantes foi realizada por dois observadores, para cada sujeito e em cada variável, garantindo a verificação do acordo inter-observadores na totalidade dos dados em ambas as condições.

Foram definidas algumas pistas com vista a facilitar a codificação e o acordo inter-observadores, nomeadamente:

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

Os dados obtidos das grelhas foram contabilizados de forma a podermos compreender o número de comportamentos por tipo de brincar e por sujeito, em cada um dos grupos. Posteriormente foram tratados através de gráficos de sujeito único utilizando para tal o Microsoft Office Excel. Ainda que aquando da análise dos registos videográficos tenham sido cotados os comportamentos de brincar social e cognitivo no

que diz respeito aos resultados debruçamo-nos apenas na análise dos comportamentos sociais (brincar solitário, paralelo e em grupo).

#### 4.2.3.2 Estratégias, interações e perfil

Numa segunda fase voltaram a ser observados, para cada grupo, os quinze minutos dos registos videográficos em que a educadora estava presente nos momentos de brincadeira (dezoito vídeos).

Nesta fase foram identificadas as estratégias utilizadas pela educadora e cotada a frequência de cada uma.

Foram ainda registadas as interações estabelecidas ao longo da brincadeira. A cada interação observada procedeu-se ao seu registo indicando de quem partia a interação (criança, pares ou educadora) e a quem se dirigia (criança, pares, educadora ou grupo). E por cada interação iniciada pelo educador foi ainda registado a sua duração.

Foram ainda diferenciadas as interações positivas e as interações negativas. Para cotação do afeto das interações tivemos em conta os critérios enunciados na POS de Rubin (2001). As interações positivas deixam os companheiros de brincadeira com um sentimento positivo, enquanto que as interações negativas deixam os pares descontentes, aborrecidos ou frustrados (Rubin, 2001). Considerámos assim como exemplo de interações negativas situações de agressão em que é expresso desagrado, raiva e contrariedade com hostilidade. Trata-se de interações agressivas, de forma não-lúdica, com outra criança. São exemplo disso o bater, chutar, agarrar, ameaçar, entre outras.

Para identificar o perfil da educadora foi cotado o perfil dominante a cada 30 segundos durante os 15 minutos de duração dos vídeos.

A análise das estratégias que as educadoras utilizaram durante os momentos de brincadeira com as crianças teve por base as estratégias definidas por Stanton-Chapman e Hadden (2011). Recorremos às estratégias já anteriormente adaptadas por Guimarães (2017) e Ferreira (2018) e realizámos algumas adaptações de acordo com as especificidades do nosso estudo. Para este estudo foram assim analisadas as seguintes estratégias:

- a) Reformulação – nesta estratégia o adulto altera o discurso oral ou ação colocada em prática pela criança, de forma a torná-lo/a mais adequado/a à

- situação de brincadeira de faz-de-conta ou situação. (A criança está a arrumar e a educadora indica-lhe “Isto não é daqui, é para lavar. Vai pôr para lavar” – Educadora B, Sessão 8, 14’09”/’14’13”).
- b) Repetição - nesta estratégia o adulto repete o que é dito de forma oral pela criança. (A criança diz “é sumo de limão” e a educadora repete “é sumo de limão” – Educadora B, Sessão 7, 4’19”/’4’22”).
  - c) Expansão - nesta estratégia o adulto acrescenta algo ao que a criança diz ou faz de forma a ampliá-lo ou a dar-lhe mais conteúdo (tornar mais complexo). (A criança está a dar comida ao bebé, um dos pares aproxima-se com um prato com carne e a educadora diz “olha falta carniinha para o bebé. O G. trouxe. – Educadora B, Sessão 9, 9’50”/’10’07”).
  - d) Questionamento - nesta estratégia o adulto faz uma pergunta direta na expectativa de iniciar uma troca de turnos com a criança. (“Já comeu tudo, o teu bebé? – Educadora A, Sessão 4, 8’33”/’8’46”).
  - e) Sinalização - nesta estratégia o adulto dá pistas ou sugestões específicas oralmente para que a criança adeque o seu comportamento/atitude de forma a ir ao encontro do que é socialmente aceite ou a envolver a criança na brincadeira de faz-de-conta em curso. (A educadora aproxima-se da criança com um avental e erguendo-o à sua frente diz “vamos colocar o avental” – Educadora C, Sessão 10, 0’57”/’1’14”).
  - f) Modelação - o adulto demonstra oralmente ou através de ações a prática mais adequada à situação, quer seja ela ao nível da linguagem ou dos comportamentos. (A educadora e a criança estão sentadas à mesa simulando um momento de refeição. A educadora ajuda a criança a utilizar o copo fingindo estar a beber. – Educadora C, Sessão 19, 12’05”/’12’21”).
  - g) Promoção da linguagem - o adulto encontra uma oportunidade para estimular a utilização da linguagem oral. Pode também ser um reforço para promover a utilização da linguagem. (A educadora aproveita o interesse da criança pelo item referindo “É o telefone” – Educadora A, Sessão 13, 3’59”/’4’00”).
  - h) Tempo de atraso - o adulto espera 20 segundos para que as crianças respondam. Não é contabilizado se a criança responder após os 20 segundos. (A educadora pergunta diretamente à criança “O F. também vai para o Brasil?” e aguarda pela sua resposta. A criança responde “sim”. – Educadora B, Sessão 7, 10’32”/’10’40”).

- i) Ensino incidental - as crianças demonstram interesse por determinado item (que pode ser um objeto ou um tema) e o adulto promove um momento de aprendizagem individual ou coletiva relacionado. (A criança está junto à mesa, onde decorre a refeição (simbólica), e tem um boneco na mão. Depois pega numa colher e a educadora aproveita o interesse da criança e ensina-o a dar comida ao bebé - Educadora B, sessão 8, 4'52"/5'40").
- j) Dar continuidade à ação – o adulto promove a continuidade de uma ação ou atividade de brincar ao faz de conta com recurso a um reforço verbal (por exemplo, o adulto diz “muito bem” ou “sim, é isso”) ou material (por exemplo, o adulto dá um brinquedo à criança para que possa colaborar com o que está a ser feito pelo grupo) na tentativa de alimentar a brincadeira em curso. Pode ser, nalguns casos, o apoio prestado à criança para que se coloque fisicamente no grupo de brincadeira, por forma a permitir a interação com os pares. (A educadora posiciona a criança junto dos pares, entrega-lhe um objeto e diz “vai dar ao P.” – Educadora C, Sessão 11, 5'50"/6'00”).

Para análise do perfil das educadoras considerámos os perfis descritos por Guimarães (2017) e Ferreira (2018):

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

seguindo as iniciativas das crianças e impondo apenas os limites essenciais à manutenção da integridade física de todos.

A cotação das interações, estratégias e perfil das educadoras foi realizada por dois observadores. Para registo dos dados obtidos a partir da análise dos vídeos foi utilizada uma folha de registo elaborada para o efeito (Anexo I e Anexo J).

Para análise dos dados obtidos foi criada uma base de dados no programa Microsoft Excel que contempla, para cada sujeito (S1, S2 e S3) e na totalidade das sessões: (i) os dados relativos à frequência do comportamento de brincar solitário, brincar paralelo e brincar de grupo na presença da educadora; (ii) o somatório de cada uma das estratégias e do total de estratégias utilizadas pela educadora; (iii) o somatório das interações (criança/pares; criança/educador; educador/criança; educador/grupo; pares/criança; pares/educador) ocorridas nos momentos de brincadeira bem como o total de interações ocorridas independentemente da origem/destino (direção); (iv) o somatório das cotações relativas ao perfil dominante da educadora (ativo/diretivo; ativo/não diretivo; passivo/diretivo; passivo/não diretivo).

Os dados constantes na base de dados (tipo de brincar; estratégias; interações, perfil) foram correlacionados com recurso ao *software* de Análise Estatística SPSS. Para a correlação de dados foi utilizado um teste estatístico não paramétrico (correlação de Spearman) uma vez que os critérios para aplicação paramétrica não se verificaram.

### **4.3 Participantes**

Neste estudo o sujeito é utilizado como seu próprio controlo possibilitando assim ao investigador comparar os resultados entre condições e verificar se a participação da educadora na brincadeira das crianças altera o tipo de brincar da criança com desenvolvimento atípico.

A seleção dos participantes foi baseada em critérios do investigador, nomeadamente uma maior facilidade de acesso para recolha de dados tratando-se assim de uma amostra de conveniência (Flick, 2005). Sendo preferível o recurso a amostragem probabilística, por diversas vezes na investigação social, tal não se verifica por não ser “possível, prático ou mesmo desejável, tendo o investigador de optar por métodos não aleatórios de amostragem” (Marôco, 2010, p.27).

O estudo realizou-se numa Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) do distrito de Lisboa, na valência de pré-escolar e contou com a participação de nove

crianças e três educadoras de infância. À data do início do estudo as crianças tinham idades compreendidas entre três e cinco anos.

Foram constituídos três grupos. Cada grupo com três crianças, duas com desenvolvimento típico e uma com desenvolvimento atípico na proporção de 2:1. Foi utilizada esta proporção de forma a manter o rácio das investigações de Guralnick (1996).

Inicialmente foram selecionadas três crianças com desenvolvimento atípico que frequentassem diferentes salas na valência de jardim de infância. Para constituir os grupos foram selecionadas, para cada criança com desenvolvimento atípico, mais duas crianças que fizessem parte da sua sala. Para a seleção destas crianças tivemos em atenção o facto de terem idade próxima da criança com desenvolvimento atípico e terem um desenvolvimento considerado típico (de acordo com os registos de avaliação da educadora que constam no processo da criança e com os resultados do questionário *Child Behavior Checklist for Ages 1½-5*).

Para um melhor entendimento das referências à amostra importa referir que por sujeitos (S1, S2 e S3) entende-se as crianças com desenvolvimento atípico. Por participantes (P1, P2, P3, P4, P5 e P6) entende-se as crianças com desenvolvimento típico selecionadas para constituírem os grupos. No que diz respeito às educadoras são designadas por educadora A, educadora B e educadora C.

De seguida apresentamos uma caracterização da amostra com base nos dados recolhidos através das técnicas e instrumentos já atrás explicitados.

### **4.3.1 Caracterização da amostra**

#### **4.3.1.1 Caracterização dos sujeitos e dos participantes**

Da análise aos processos educativos verifica-se que os sujeitos 1, 2 e 3 (S1, S2, S3) apresentam um desenvolvimento considerado atípico. No caso do sujeito 1 (S1), por condições específicas (anomalia cromossómica T21) e os sujeitos 2 e 3 (S2; S3) sem etiologia conhecida.

Como complemento à análise dos processos foram aplicados questionários às educadoras e aos pais. A tabela 1 apresenta os dados de caracterização do grupo em termos de idade e resultados dos questionários CBCL, C-TRF e APR.

**Tabela 1**

Dados de caracterização das crianças: idade e resultados dos questionários CBCL, C-TRF e APR

	Idade (m)	CBCL <sup>a</sup>									C-TRF <sup>a</sup>								APR <sup>b</sup>				
		RE	AD	QS	I	PS	PA	CA	Int*	Ext*	RE	AD	QS	I	PA	CA	Int*	Ext*	E	OI	SI	R	CP
<b>S1</b>	37	<b>65</b>	55	56	<b>70</b>	51	61	51	<b>64</b>	51	59	53	50	63	<b>76</b>	58	<b>60</b>	<b>62</b>	2.09	1.37	1.33	3	1
P1	45	55	52	53	51	50	51	52	52	50													
P2	46	55	50	50	51	53	50	50	44	43													
<b>S2</b>	51	55	52	53	<b>73</b>	50	61	58	58	58	<b>67</b>	<b>65</b>	50	<b>74</b>	<b>76</b>	63	<b>69</b>	<b>65</b>	1.90	1.37	2.33	2.40	1.25
P3	50	<b>67</b>	<b>74</b>	62	<b>70</b>	63	<b>67</b>	55	<b>70</b>	57													
P4	52	51	50	50	51	59	51	60	44	57													
<b>S3</b>	68	<b>83</b>	<b>70</b>	<b>72</b>	<b>70</b>	56	<b>77</b>	<b>66</b>	<b>76</b>	<b>69</b>	<b>70</b>	<b>79</b>	62	<b>69</b>	<b>100</b>	<b>85</b>	<b>74</b>	<b>88</b>	0.18	1.5	2.5	2.2	0
P5	69	59	52	53	56	51	50	56	55	53													
P6	70	50	52	50	50	50	50	50	42	38													
Me	54,22																						
DP	11,25																						

Legenda: m - meses; S - sujeito; P - participante; Me - média; DP- desvio padrão

RE - Reatividade Emocional; AD - Ansiedade/Depressão; QS - Queixas Somáticas; I - Isolamento; PS - Problemas de Sono; PA - Problemas de Atenção; CA - Comportamento Agressivo; Int - Internalização; Ext - Externalização;

E- Envolvimento; OI - Objetivo das iniciações; SI - Sucesso das iniciações; R - Regulação emocional; CP - compreensão partilhada

<sup>a</sup> Níveis *borderline* compreendidos entre resultados T de 65 a 69; Nível clínico corresponde a resultados T superiores a 69; Nível normativo corresponde a resultados T inferiores a 65; (\* Níveis *borderline* compreendidos entre resultados T de 60 a 63; Resultados T acima de 63 encontram-se no intervalo clínico; Resultados T inferiores a 60 encontram-se no nível normativo).

<sup>b</sup> Valor mínimo (1); valor máximo (4)

Como é possível observar pela tabela 1, relativamente aos sujeitos do estudo (S1, S2, S3) os educadores e os pais reportaram número suficiente de problemas para serem considerados clinicamente relevantes em algumas áreas. Concluiu-se assim que os sujeitos participantes do estudo (S1, S2 e S3) apresentam todas as dificuldades no desenvolvimento e acentuadas dificuldades ao nível da comunicação, socialização e relação com os pares. Para todos eles são reportados, pelos professores ou familiares, ou mesmo por ambos, problemas relacionados com o indivíduo e sintomas de natureza subjetiva como o isolamento social (internalização) e os conflitos com outras pessoas e as suas expectativas em relação à criança (externalização).

Relativamente aos outros participantes (P1, P2, P3, P4, P5, P6), os documentos de avaliação constantes nos processos educativos situam-nos no nível de desenvolvimento adequado para a faixa etária não revelando dificuldades ao nível da socialização e relação com os pares. Verificou-se ainda que não cotaram significativamente em nenhuma das dimensões do CBCL exceto o participante 3 (P3), tal como podemos verificar pela análise da tabela 1. De acordo com as cotações da mãe o participante 3 (P3) é pautado por pontuações intermédias. Ainda que o perfil de resposta da mãe o tenha situado no intervalo clínico em algumas escalas importa referir que os valores T são baixos. Por outro lado, os documentos de avaliação constantes no processo escolar deste participante situam-no no nível de desenvolvimento adequado para a faixa etária não revelando dificuldades ao nível da socialização e relação com os pares.

De seguida apresentamos uma descrição mais detalhada dos sujeitos do estudo.

#### 4.3.1.1.1 Sujeito 1

Em termos globais apresenta um perfil de desenvolvimento homogéneo com desempenho abaixo do esperado para a faixa etária nas várias áreas avaliadas pela escala de desenvolvimento mental de Griffiths (locomoção; pessoal-social; audição e linguagem; coordenação olho-mão; realização). O sujeito 1 (S1) é ativo e bem-disposto. Apresenta dificuldade em comunicar oralmente, comunicando por gestos ou expressões. Ao nível social imita atividades simples da vida diária, mas apresenta dificuldade na interação com os pares.

De acordo com a tabela 1, obteve resultados que se encontram no nível clínico tanto no CBCL como no C-TRF. O perfil de resposta da mãe situa a criança no nível clínico na escala isolamento. A mãe ainda reportou um número suficiente de problemas

relacionados com reatividade emocional situando-a num nível *borderline*. Apesar da dissonância entre informadores na cotação das escalas de síndrome, tanto a cotação da CBCL como da C-TRF evidenciam valores fora do nível normativo nas escalas mais amplas. A cotação do C-TRF situa a internalização e a externalização no nível *borderline* e a cotação do CBCL situa a internalização no nível clínico. Da análise da APR (tabela 1) verifica-se que os níveis de envolvimento são baixos bem como o entendimento e utilização de processos base ao nível da compreensão partilhada. O sujeito 1 (S1) tende a estar quase sempre desocupado ou em brincadeiras solitárias ou paralelas e embora apresente um bom nível de regulação emocional demonstra dificuldade na compreensão partilhada. Podemos assim concluir que tanto a educadora como a mãe reportam dificuldades ao nível social.

#### 4.3.1.1.2 Sujeito 2

Segundo informação clínica e relatórios da intervenção precoce o sujeito 2 (S2) apresenta desenvolvimento considerado atípico ao nível da comunicação e no comportamento adaptativo.

De acordo com informação constante no processo pedagógico é uma criança simpática e afável e demonstra gosto por brincar nas diferentes áreas da sala, em especial na garagem e nas construções. Apresenta dificuldade em lidar com situações de contrariedade e frustração recorrendo muitas vezes a birras para expressar as suas emoções. Evidencia atraso significativo ao nível da expressão oral e reduzido interesse na interação social, sendo notória a sua preferência por brincadeiras individuais e isoladas do grupo.

Tal como podemos verificar através da análise da tabela 1, os valores do TRF e CBCL indicam que ambos os perfis (educadora e mãe) apontam para resultados clínicos nas escalas de isolamento. Para as escalas mais amplas de internalização e externalização a cotação da educadora evidencia resultados que se encontram no nível clínico e a mãe pontua valores muito próximos do nível *borderline*. A perspetiva geral dada pela APR (tabela 1) sugere-nos um baixo nível de interação do S2 com os seus pares. Tende por vezes a estar desocupado ou em brincadeiras solitárias e envolve-se quase sempre em brincadeiras paralelas. As brincadeiras mais prolongadas e complexas não são observadas. Relativamente aos processos base aparenta ter entusiasmo pelas brincadeiras, mas tem dificuldade na compreensão partilhada. Em suma, podemos verificar que os problemas de isolamento estão presentes em diferentes

contextos. Por outro lado, a percepção da mãe sugere dificuldades essencialmente relacionadas com a interação social (internalização) e os conflitos com outras pessoas e as suas expectativas em relação à criança (externalização).

#### 4.3.1.1.3 Sujeito 3

De acordo com relatórios clínicos, o sujeito 3 (S3) apresenta um perfil de funcionalidade muito frágil com limitações em todas as áreas.

É uma criança afável e meiga. Nas atividades da vida diária precisa da orientação/supervisão constante do adulto. A nível social aceita a aproximação dos pares, mas não inicia nenhum tipo de interação de forma adequada. Na relação com o adulto interage através do olhar, toque e vocalizações.

As cotações do CBCL e do TRF relativas ao sujeito 3 (S3) (tabela 1) evidenciam elevação das escalas que compõem tanto a internalização como a externalização situando-se ambas no nível clínico. Da análise da tabela 1 no que diz respeito à APR verifica-se que o sujeito 3 (S3) tem um nível de envolvimento com os pares muito limitado. Os pares envolvem-se com a criança com alguma frequência, no entanto não são observados processos ao nível da compreensão partilhada. Percebemos assim que as fragilidades ao nível social são reportadas quer pela educadora quer pela mãe e por isso as fragilidades são comuns em ambos os contextos.

#### 4.3.1.2 Caracterização das educadoras

As educadoras destes três grupos fazem também parte da amostra do estudo sendo apresentados na tabela 2 os seus dados de caracterização no que diz respeito à idade, género e habilitações literárias.

**Tabela 2**

*Dados de caracterização das educadoras: idade, género e habilitações literárias*

Educadoras	Idade	Género	Habilitações literárias
Educadora A	36	Feminino	Mestrado
Educadora B	34	Feminino	Licenciatura
Educadora C	43	Feminino	Mestrado
Me	37.67		
DP	3.86		

*Legenda:* Me – média; DP – desvio padrão

De acordo com a tabela 2 verifica-se que a amostra está apenas representada por elementos do género feminino, participando assim neste estudo apenas educadoras (amostra de conveniência).

A idade média das educadoras é de 37 anos ( $M_e = 37.67$ ;  $DP = 3.86$ ) e as habilitações literárias situam-se entre o grau de licenciatura e mestrado.

As tabelas seguintes apresentam o percurso profissional das educadoras (tabela 3) e situação profissional atual (tabela 4).

**Tabela 3**

*Percurso profissional das educadoras: escola de formação, ano de conclusão do curso, tempo de serviço*

Educadoras	Escola de formação	Ano de conclusão do curso	Tempo de serviço (anos)
Educadora A	ESELx	2006	13
Educadora B	ESEIMU	2009	9
Educadora C	ESEIMU	2010	9

*Legenda:* ESELX – Escola Superior de Educação de Lisboa; ESEIUM – Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich;

**Tabela 4**

*Situação profissional atual das educadoras: tipo de instituição, tempo de serviço na instituição, meio-sociocultural, tipo de sala, modelo pedagógico*

Educadoras	Tipo de instituição	Tempo de serviço na instituição (anos)	Meio-sociocultural	Tipo de sala	Modelo pedagógico
Educadora A	IPSS	0	Misto	3 anos	Nenhum
Educadora B	IPSS	9	Misto	4 anos	Nenhum
Educadora C	IPSS	5	Misto	5 anos	Nenhum

*Legenda:* IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

Da análise das tabelas 3 e 4 verifica-se que o tempo de serviço das educadoras situa-se entre nove e treze anos e atualmente trabalham todas em contexto sociocultural misto e em salas homogéneas embora com grupos de diferentes idades. Nenhuma das educadoras refere seguir algum modelo pedagógico.

Dada a importância da temática do brincar para o presente estudo na tabela 5 são apresentados os dados recolhidos acerca do tempo de brincadeira diária que as educadoras participantes no estudo dedicam com o seu grupo de crianças.

**Tabela 5**

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

Educadoras	Em sala	Espaço exterior	Com as crianças em ações escolhidas por estas	Total
Educadora A	<b>1h30/2h00</b>	1h00/1h30	30"/1h00	3h/4h30
Educadora B	<b>2h00/2h30</b>	1h30/2h00	1h00/1h30	4h30/6h
Educadora C	1h00/1h30	<b>1h30/2h00</b>	Menos de 30"	3h/4h

Da análise geral da tabela 5 verifica-se que as educadoras participantes no estudo dedicam entre três a seis horas por dia para brincadeira das crianças, no entanto desse tempo, apenas uma hora e meia, no máximo, é que é dedicado à brincadeira com as crianças em ações escolhidas por estas.

Uma análise mais individual permite-nos perceber que as educadoras A e B dedicam maior parte do tempo à brincadeira em sala enquanto que a educadora C dedica maior parte do tempo à brincadeira no espaço exterior. A educadora C é aquela que dedica menos tempo com as crianças em ações escolhidas por estas.

Embora estes dados permitissem uma análise mais detalhada da relação entre o perfil da educadora e a brincadeira das crianças, optámos por utilizá-las apenas para efeitos de caracterização.

## 5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Com objetivo de dar resposta à primeira questão de investigação os dados, analisados com recurso à POS, foram tratados através de gráficos de sujeito único utilizando para tal o Microsoft Office Excel. Para tratar os dados relativos às interações, estratégias e perfil da educadora, com vista a responder às restantes questões de investigação foi utilizado o Software de Análise Estatística SPSS.

### 5.1 Relação entre o tipo de brincar de crianças com desenvolvimento atípico e a presença da educadora

Para responder à primeira questão (Será que a presença da educadora tem impacto no tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?) foram observados os registos videográficos e cotados de acordo com o já mencionado na metodologia (ponto 4). A cotação dos vídeos recolhidos foi, em cada fase do estudo e na sua totalidade, realizada por dois observadores obtendo-se uma elevada proporção na concordância entre estes. O coeficiente *Kappa* foi de 1 para os comportamentos solitário e grupo e 0.99 para o brincar paralelo (Anexo K). De acordo com Correia e Daniel (2014), coeficientes acima de 0.60 são considerados aceitáveis.

Para o presente estudo contámos com a participação de três sujeitos e a avaliação do impacto da intervenção será realizada individualmente tal como compete numa investigação de sujeito único (Aguiar et al., 2014).

A tabela 6 apresenta a média, mediana e desvio padrão dos valores totais obtidos para cada sujeito no que diz respeito ao tipo de brincar (solitário, paralelo, grupo) na ausência e na presença da educadora. Estes dados servem para realizar uma apresentação descritiva dos mesmos. Utilizaremos para análise os valores de mediana porque são aqueles que são utilizados na análise de sujeito único (Gast, 2010).

**Tabela 6**

*Média, mediana e desvio-padrão dos totais de brincar do tipo solitário, paralelo e de grupo adotado pelas crianças com desenvolvimento atípico na presença e na ausência da educadora.*

	Brincar Solitário			Brincar Paralelo			Brincar Grupo		
	M <sub>e</sub>	M <sub>d</sub>	DP	M <sub>e</sub>	M <sub>d</sub>	DP	M <sub>e</sub>	M <sub>d</sub>	DP
<b>S1</b>									
Ausente	82.89	82	3.82	3.11	3	3.98	0	0	0
Presente	50.17	51.5	19.09	20.33	18.5	8.31	14	10.5	10.41
<b>S2</b>									
Ausente	55.5	56.5	16.56	24.08	19	15.26	6.67	6.5	5.30
Presente	22.17	22	14.65	9.33	10	4.68	57.5	63	13.91
<b>S3</b>									
Ausente	59.87	14.66	57	19.73	21	13.58	1.07	0	2.43
Presente	3.17	4.58	0.5	22.67	24	10.54	59.67	53.5	15.34

*Legenda.* M<sub>e</sub> - média; M<sub>d</sub> – mediana; DP – desvio padrão.

Através da análise da tabela 6 verifica-se que os valores associados ao tipo de brincar adotado pelos sujeitos (S1, S2, S3) se alteram em função da presença ou ausência da educadora.

Na ausência da educadora os sujeitos adotaram todos eles um comportamento predominantemente solitário (brincar solitário). Podemos ainda verificar que na ausência da educadora o brincar de grupo era praticamente inexistente no caso do S3 (M<sub>d</sub>=0; Dp=2.43) e ausente no caso do S1 (M<sub>d</sub>=0; Dp=0). No caso do S2 ainda que tenha adotado algum brincar de grupo na ausência da educadora (M<sub>d</sub>=6.5; Dp=5.30) os valores são muito baixos comparativamente com o brincar solitário (M<sub>d</sub>=56.5; Dp=16.56).

Na presença da educadora os sujeitos (S1, S2 e S3) diminuíram o brincar solitário e aumentaram o brincar de grupo. No caso do S2 e do S3, na presença da educadora, registaram-se valores de mediana inferiores no brincar solitário e valores de mediana superiores no brincar de grupo. O S1 embora tenha diminuído o brincar solitário e aumentado o brincar de grupo com a entrada da educadora na brincadeira, manteve, ainda assim, os valores de mediana mais elevados no brincar solitário.

No que diz respeito ao brincar paralelo as diferenças encontradas parecem pouco expressivas. O brincar paralelo foi registando valores intermédios e em alguns casos (S1 e S3) aumentou na presença da educadora e noutros casos (S2) diminuiu na presença da educadora.

Da análise geral da tabela 6 verifica-se que com a presença da educadora nos momentos de brincadeira, as crianças com desenvolvimento atípico diminuíram o brincar solitário e aumentaram o brincar de grupo.

Tratando-se de um estudo de sujeito único, em que os sujeitos funcionam como seu próprio controlo (Aguiar et al., 2011), analisaremos de seguida os resultados obtidos por participante. Os dados obtidos foram tratados em gráficos de sujeito único recorrendo ao programa Microsoft Office Excel e os resultados estão apresentados em gráficos de linhas e respetivas tabelas. Para uma melhor compreensão dos resultados explicitamos de forma sucinta alguns conceitos relacionados com a análise de dados de sujeito único.

Tal como já referido no ponto 4 deste trabalho (metodologia) os estudos de sujeito único do tipo A-B-A-B envolvem medições repetidas de um comportamento-alvo à medida que se vão introduzindo e retirando as variáveis independentes para assim podermos verificar a eficácia da intervenção. A linha de base (condição A) permite descrever o comportamento do sujeito sem qualquer intervenção (variável dependente) e é a primeira etapa. A fase de intervenção (condição B) diz respeito à introdução da variável independente. A alternância entre condições permite verificar o efeito da intervenção. De acordo com Aguiar et al. (2014) os dados obtidos devem ser analisados por condição (A; B; A; B) e em condições adjacentes (AB; BA; AB).

No que diz respeito à análise das condições deverão ser tidos em conta os valores de nível e de tendência. O nível de cada condição é identificado através da mediana dos dados obtidos. Ao nível é sobreposto um envelope de estabilidade (+20%/-20% da mediana) que nos permite encontrar a percentagem de pontos fora do envelope. Este valor indica-nos a variabilidade dos dados. Os dados são considerados estáveis se pelo menos 80% dos pontos se encontrarem dentro do envelope de estabilidade. A amplitude dá-nos indicação do valor mais alto e do valor mais baixo registados em cada condição. A tendência indica-nos a direção previsível do comportamento, isto é, se o comportamento apresenta uma tendência crescente, tendência decrescente ou tendência estável.

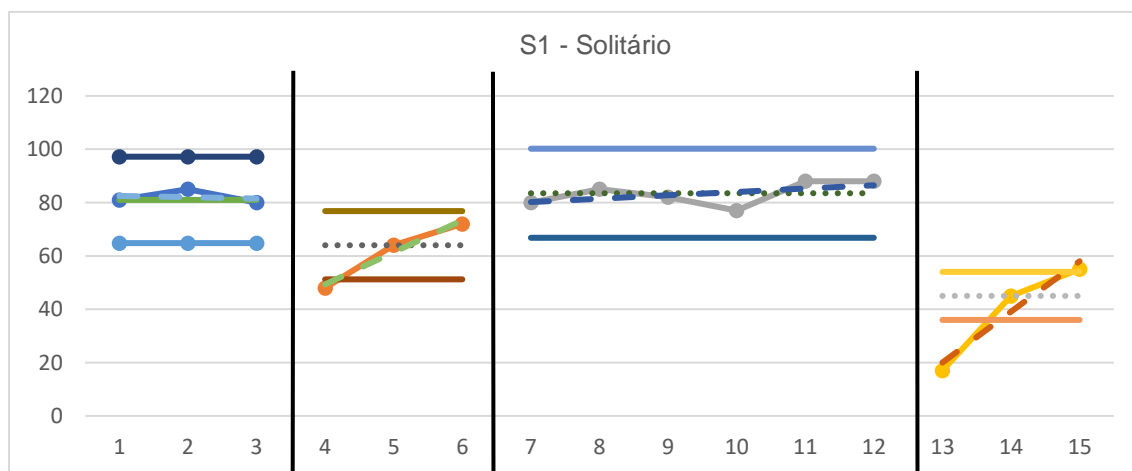
A análise dos dados em condições adjacentes permite-nos identificar se a introdução da variável independente (no caso, presença da educadora) provoca mudança na variável dependente (no caso, tipo de brincar) de forma contingente ou não. A mudança de nível indica-nos se existe impacto na variável dependente aquando da introdução ou remoção da variável independente. Indica-nos ainda se o impacto é negativo ou positivo, no caso, se o comportamento aumenta ou diminui. A mudança absoluta de nível permite-nos verificar a latência, isto é, se o impacto é imediato ou não. A percentagem de dados não sobrepostos permite-nos avaliar o impacto da intervenção. Quanto mais elevada for a percentagem de pontos não sobrepostos maior se revela o impacto da intervenção.

### 5.1.1 Resultados do Sujeito 1

A figura 1 apresenta os resultados obtidos pelo sujeito 1 relativos ao brincar solitário

**Figura 1**

*Resultados obtidos pelo sujeito 1 com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência relativos ao brincar solitário*



Da análise visual dos dados apresentados na figura 1 verifica-se uma pequena diminuição do brincar de tipo solitário na presença da educadora ainda que a tendência seja crescente nas duas condições B (presença da educadora, B<sub>1</sub> e B<sub>2</sub>).

A tabela 7 apresenta os dados (nível, tendência) obtidos em cada condição relativos ao comportamento de brincar solitário do sujeito 1.

**Tabela 7***Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição relativos ao brincar solitário*

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>B</b>
<b>Nível</b>				
<b>Mediana</b>	81	64	83,5	45
<b>Envelope de estabilidade (<math>\pm 20\%</math>)</b>	64,8-97,2	51,2-76,8	66,8-100,2	36-54
<b>Pontos fora do envelope</b>	0,00%	33,33%	0,00%	66,67%
<b>Amplitude</b>	80-85	48-72	77-88	17-55
<b>1.º e último ponto</b>	81-80	48-72	80-88	17-55
<b>Tendência</b>				
<b>Direção</b>	-	+	+	+

De acordo com a figura 1 e a tabela 7, os níveis registados (dados pela mediana) em cada condição foram 81, 64, 83.5 e 45. Tal como podemos verificar, os valores obtidos na linha de base são superiores aos obtidos na condição de intervenção pelo que podemos assim perceber que aquando da entrada da educadora (condição de intervenção) verificou-se uma diminuição do brincar solitário. Apesar da variação de dados nas condições de intervenção (33.33% dos pontos fora do envelope de estabilidade em B<sub>1</sub> e 66.67 % em B<sub>2</sub>) verifica-se que durante a segunda linha de base (A<sub>2</sub>) as medianas de comportamento voltam a registar valores próximos dos observados na primeira linha de base (A<sub>1</sub>) o que nos pode sugerir a existência de causalidade entre a variável dependente (tipo de brincar) e a variável independente (presença da educadora).

A tabela 8 apresenta os dados em condições adjacentes obtidos pelo sujeito 1 relativamente ao brincar solitário.

**Tabela 8***Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes relativos ao brincar solitário*

	<b>AB</b>	<b>BA</b>	<b>AB</b>
<b>Mudança de nível</b>	-17	19,5	-38,5
<b>Mediana (1.ª condição)</b>	81	64	83,5
<b>Mediana (2.ª condição)</b>	64	83,5	45
<b>Mudança absoluta de nível</b>	-32	8	-71
<b>Último ponto (1.ª condição)</b>	80	72	88
<b>Primeiro ponto (2.ª condição)</b>	48	80	17
<b>Pontos não sobrepostos</b>	100,00%	0,00%	100,00%

A análise de dados das condições adjacentes (tabela 8) permite-nos perceber que a mudança de condição provocou alteração na variável dependente, isto é, a entrada da educadora provocou alteração no tipo de comportamento do sujeito.

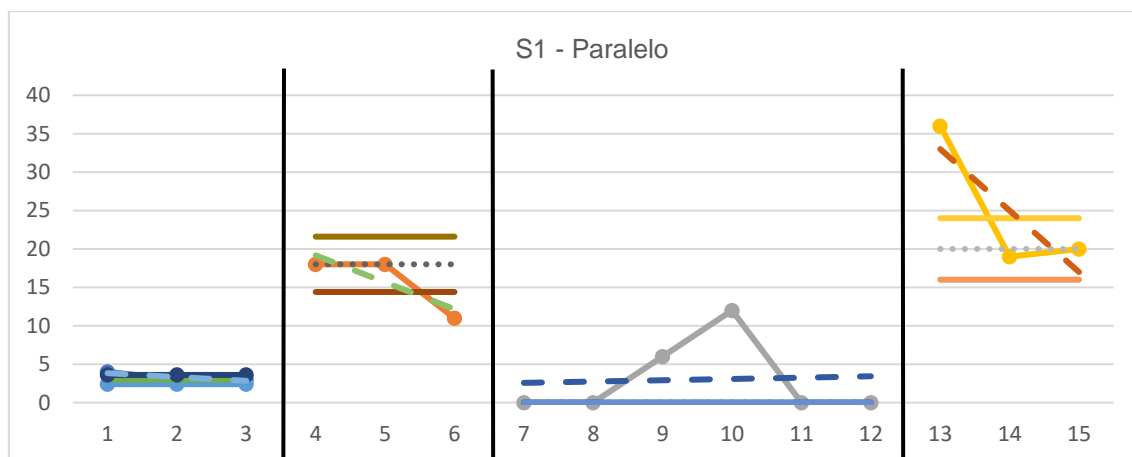
Os dados referentes à mudança absoluta de nível demonstram que a introdução da variável independente (presença da educadora) provocou um efeito imediato na variável dependente (tipo de brincar), ou seja, com a entrada da educadora verificou-se uma alteração imediata do tipo de brincar do sujeito, que passou a ser menos solitário. A existência de valores negativos na mudança de nível nas duas condições AB reitera o impacto positivo da presença da educadora, visto que nos indica que o comportamento solitário do sujeito 1 diminuiu na presença da educadora. Em consonância, a elevada percentagem de dados não sobrepostos (100%) (AB/AB) e a estabilidade de dados nas condições anteriores ( $A_1$  e  $A_2$ ) (tabela 7) provam o impacto positivo que a presença da educadora teve na diminuição do comportamento solitário do sujeito 1.

Podemos assim aferir que a entrada da educadora na brincadeira provocou uma diminuição do brincar solitário por parte do sujeito ainda que a tendência (linhas de tendência) seja a aproximação aos valores da linha de base.

A figura 2 apresenta os resultados obtidos pelo sujeito 1 relativos ao brincar paralelo.

### Figura 2

*Resultados obtidos pelo sujeito 1 com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência relativos ao brincar paralelo.*



Da análise à figura 2 verifica-se que a introdução da variável independente provocou alteração no comportamento do sujeito1, ou seja, a presença da educadora aumentou a frequência de brincar paralelo adotado pelo sujeito 1.

A tabela 9 apresenta os dados (nível, tendência) obtidos em cada condição relativos ao comportamento de brincar paralelo do sujeito 1.

**Tabela 9**

*Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição relativos ao brincar paralelo*

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>B</b>
<b>Nível</b>				
<b>Mediana</b>	3	18	0	20
<b>Envelope de estabilidade (<math>\pm 20\%</math>)</b>	2,4-3,6	14,4-21,6	0	16-24
<b>Pontos fora do envelope</b>	33,33%	33,33%	33,33%	33,33%
<b>Amplitude</b>	3-4	11-18	0-12	19-36
<b>1.º e último ponto</b>	4-3	18-11	0-0	36-20
<b>Tendência</b>				
<b>Direção</b>	-	-	+	-

De acordo com a tabela 9 a variação de dados existente em todas as condições (33%) sugere-nos alguma instabilidade no comportamento do sujeito 1. Ainda assim, os níveis registados em cada condição (3, 18, 0 e 20) indicam-nos um aumento do brincar paralelo com a introdução da presença da educadora (condição B). A tendência indica-nos a direção previsível do comportamento, no caso, a diminuição do brincar paralelo em ambas as condições de intervenção.

A tabela 10 apresenta os dados em condições adjacentes obtidos pelo sujeito 1 relativamente ao brincar paralelo.

**Tabela 10**

*Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes relativos ao brincar paralelo*

	<b>AB</b>	<b>BA</b>	<b>AB</b>
<b>Mudança de nível</b>	15	-18	20
<b>Mediana (1.ª condição)</b>	3	18	0
<b>Mediana (2.ª condição)</b>	18	0	20
<b>Mudança absoluta de nível</b>	15	-11	36
<b>Último ponto (1.ª condição)</b>	3	11	0
<b>Primeiro ponto (2.ª condição)</b>	18	0	36
<b>Pontos não sobrepostos</b>	100,00%	0,00%	100,00%

Da análise das condições adjacentes (tabela 10) a percentagem de dados não sobrepostos nas condições AB (100%) prova o impacto positivo da introdução da

variável independente, demonstrando assim que a presença da educadora no momento de brincadeira promoveu um aumento do brincar paralelo por parte do sujeito.

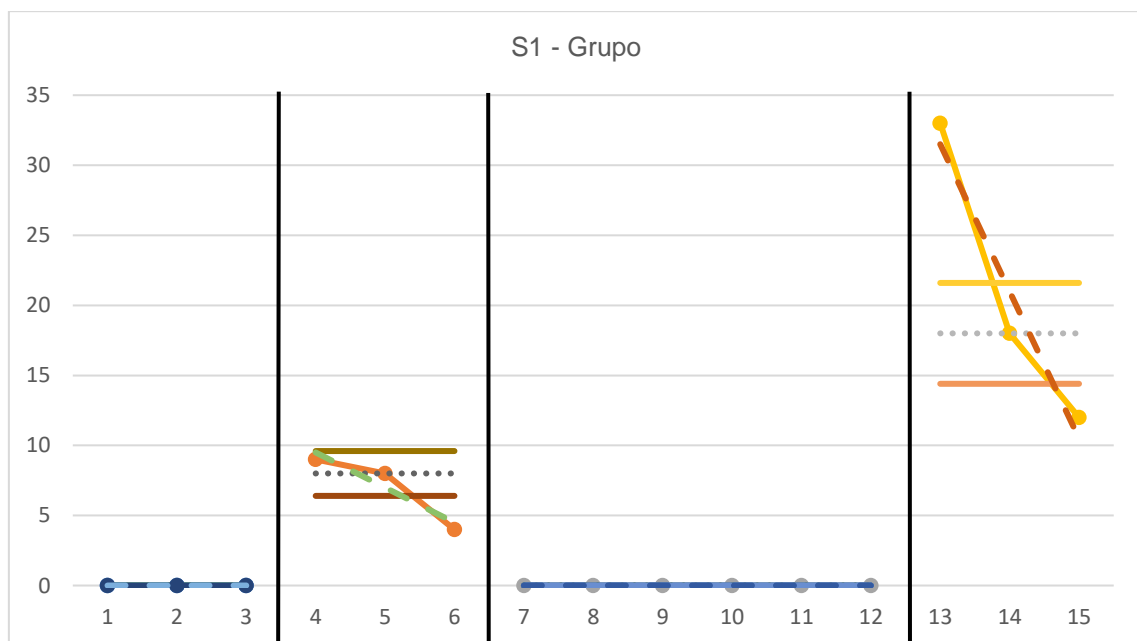
Os valores positivos presentes na mudança de nível em AB (15; 20) indica-nos que houve impacto positivo aquando da introdução da variável independente, ou seja, verificou-se um aumento do comportamento paralelo aquando da introdução da presença da educadora. Verifica-se ainda que a intervenção obteve um efeito imediato (mudança absoluta de nível), contudo as linhas de tendência (figura 2 e tabela 9) revelam a aproximação aos valores obtidos nas linhas de base ( $A_1$  e  $A_2$ ).

Conclui-se assim que a presença da educadora provocou o aumento da frequência do brincar de paralelo por parte do sujeito 1, ainda que a tendência (linhas de tendência) seja a aproximação aos valores da linha de base.

A figura 3 apresenta-nos os resultados obtidos pelo sujeito 1 relativos ao brincar de grupo.

**Figura 3**

*Resultados obtidos pelo sujeito 1 com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência relativos ao brincar grupo*



A tabela 11 indica os dados (nível, tendência) obtidos em cada condição relativos ao comportamento de brincar grupo do sujeito 1.

**Tabela 11***Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição relativos ao brincar grupo*

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>B</b>
<b>Nível</b>				
<b>Mediana</b>	0	8	0	18
<b>Envelope de estabilidade (<math>\pm 20\%</math>)</b>	0-0	6,4-9,6	0-0	14,4-21,6
<b>Pontos fora do envelope</b>	0,00%	33,33%	0,00%	66,67%
<b>Amplitude</b>	0	4-9	0	12-33
<b>1.º e último ponto</b>	0-0	9-4	0-0	33-12
<b>Tendência</b>				
<b>Direção</b>	~0	-	~0	-

Através da análise da figura 3 e da tabela 11 verifica-se que o brincar de grupo era inexistente na linha de base ( $A_1$  e  $A_2$ ) passando a ser observado com a introdução da variável independente ( $B_1$  e  $B_2$ ), isto é, na presença da educadora. Atendendo aos valores de mediana percebemos ainda que o sujeito, que na ausência da educadora não tinha qualquer envolvimento em brincadeiras de grupo, na primeira intervenção da educadora passou a brincar em grupo (8) e na segunda intervenção ainda evidenciou maior envolvimento (18). Apesar de se verificar um aumento do comportamento de brincar de grupo na presença da educadora ( $B_1$  e  $B_2$ ) as linhas de tendência sugerem uma diminuição do comportamento ao longo das sessões.

A tabela 12 apresenta os dados das condições adjacentes obtidos pelo sujeito 1 relativamente ao brincar de grupo.

**Tabela 12***Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes relativos ao brincar grupo*

	<b>AB</b>	<b>BA</b>	<b>AB</b>
<b>Mudança de nível</b>	8	-8	18
<b>Mediana (1.ª condição)</b>	0	8	0
<b>Mediana (2.ª condição)</b>	8	0	18
<b>Mudança absoluta de nível</b>	9	-4	33
<b>Último ponto (1.ª condição)</b>	0	4	0
<b>Primeiro ponto (2.ª condição)</b>	9	0	33
<b>Pontos não sobrepostos</b>	100%	0,00%	100%

A análise dos dados obtidos nas condições adjacentes (tabela 12) indica que a alternância entre a linha de base e a condição de intervenção provocou efeito na variável

dependente, isto é, no tipo de brincar do sujeito. Os valores obtidos na mudança de nível e mudança absoluta de nível dizem respeito à transição de uma condição para a condição seguinte e demonstram-nos que a entrada e saída da educadora produz efeitos no comportamento do sujeito. Os efeitos revelaram-se positivos (mudança de nível) e imediatos (mudança absoluta de nível) no comportamento do sujeito 1, verificando-se um maior envolvimento do sujeito com os pares (brincar de grupo). Os efeitos positivos da presença da educadora verificam-se pelos valores positivos obtidos na mudança de nível (8; 18). A elevada percentagem de pontos não sobrepostos (100%) e a estabilidade de dados nas linhas de base (tabela 11) permitem confirmar o impacto da intervenção.

Neste sentido conclui-se que a presença da educadora provocou o aumento da frequência do brincar de grupo por parte do sujeito 1, ainda que, mais uma vez, a tendência (linhas de tendência) seja a aproximação aos valores da linha de base.

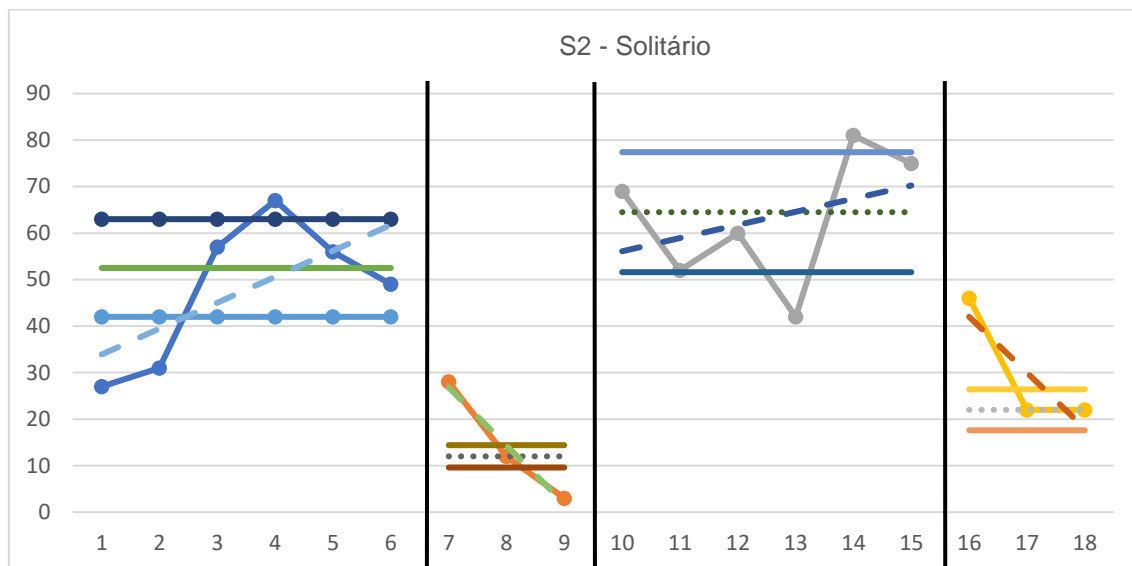
Em suma, e por forma a responder à questão acerca do impacto da presença da educadora no tipo de brincar da criança com desenvolvimento atípico, consideramos que a referida intervenção teve impacto no tipo de comportamento adotado pelo sujeito 1. Da análise geral dos dados conclui-se que a presença da educadora diminui o brincar solitário e aumentou o brincar paralelo e de grupo do sujeito em estudo. No entanto apesar do efeito positivo da presença da educadora verifica-se que no decorrer das sessões os comportamentos tendem a aproximar-se dos valores da linha de base (linhas de tendência). Os valores obtidos na mudança de nível e mudança absoluta de nível indicam-nos ainda que a entrada da educadora (condição de intervenção) produziu um efeito positivo (mudança de nível) e imediato (mudança absoluta de nível) nos diferentes tipos de brincar (solitário, paralelo e grupo) adotado pelo sujeito, demonstrando assim a reduzida latência do efeito. A percentagem de pontos não sobrepostos obtidos nos diferentes tipos de brincar corrobora a eficácia da intervenção pelo que podemos concluir que a presença da educadora possibilitou uma diminuição do brincar do tipo solitário e um maior envolvimento do sujeito 1 em brincadeiras semi-sociais e sociais (brincar paralelo e de grupo).

### **5.1.2 Resultados do Sujeito 2**

A figura 4 apresenta-nos os resultados obtidos pelo sujeito 2 relativos ao brincar solitário.

**Figura 4**

Resultados obtidos pelo sujeito 2 com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência relativos ao brincar solitário



A tabela 13 apresenta os dados (nível e tendência) obtidos em cada condição relativos ao comportamento de brincar solitário do sujeito 2.

**Tabela 13**

Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição relativos ao brincar solitário

	A	B	A	B
<b>Nível</b>				
Mediana	52,5	12	64,5	22
Envelope de estabilidade ( $\pm 20\%$ )	42-63	9,6-14,4	51,6-77,4	17,6-26,4
Pontos fora do envelope	50,00%	66,67%	33,33%	33,33%
Amplitude	27-67	3-28	42-81	22-46
1.º e último ponto	27-49	28-3	69-75	46-22
<b>Tendência</b>				
Direção	+	-	+	-

Atendendo aos resultados da figura 4 e da tabela 13, apesar da variabilidade de dados apresentado em todas as condições (pontos fora do envelope), verifica-se que houve alteração no nível (mediana) e na tendência (direção) com a introdução da variável independente em ambas as condições (B<sub>1</sub> e B<sub>2</sub>). O nível, obtido através do cálculo do valor da mediana, foi de 52,5 e 64,5 para as condições A e de 12 e 22 para as condições B. Face aos dados obtidos podemos assim verificar que com a entrada da

educadora o sujeito 2 diminuiu o brincar solitário em ambas as condições de intervenção ( $B_1$  e  $B_2$ ) mantendo uma tendência decrescente apresentada pelas linhas de tendência.

A tabela 14 apresenta os dados das condições adjacentes obtidos pelo sujeito 2 relativamente ao brincar solitário.

**Tabela 14**

*Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes relativos ao brincar solitário*

	<b>AB</b>	<b>BA</b>	<b>AB</b>
<b>Mudança de nível</b>	-40,5	52,5	-42,5
<b>Mediana (1.<sup>a</sup> condição)</b>	52,5	12	64,5
<b>Mediana (2.<sup>a</sup> condição)</b>	12	64,5	22
<b>Mudança absoluta de nível</b>	-21	66	-29
<b>Último ponto (1.<sup>a</sup> condição)</b>	49	3	75
<b>Primeiro ponto (2.<sup>a</sup> condição)</b>	28	69	46
<b>Pontos não sobrepostos</b>	66,67%	0,00%	66,67%

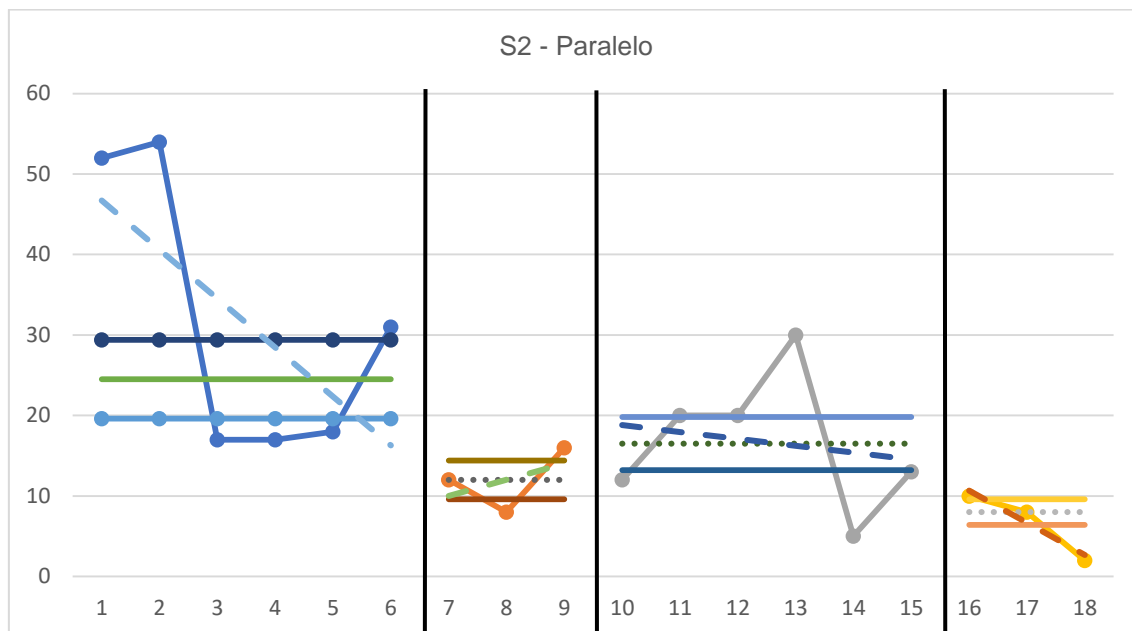
No que diz respeito às condições adjacentes (tabela 14) a existência de valores negativos na mudança de nível indica que a introdução da variável independente diminuiu o comportamento, isto é, na presença da educadora o sujeito 2 diminuiu o comportamento solitário. A mudança absoluta de nível demonstra a reduzida latência do efeito da variável independente aquando da alternância das condições, demonstrando assim que o sujeito 2 adotou rapidamente um comportamento menos solitário aquando da presença da educadora. A percentagem de pontos não sobrepostos não foi muito elevada (66%) no entanto, isto pode dever-se à variabilidade de dados apresentados nas condições  $A_1$  e  $A_2$  (tabela 13) pois em ambas as condições podemos observar a existência de valores extremos que se encontram fora do envelope de estabilidade (amplitude 27-67; 42-81).

Conclui-se assim que na presença da educadora o sujeito 2 diminuiu o brincar solitário e apresenta como previsível a manutenção do decréscimo do comportamento (linhas de tendência).

A figura 5 apresenta-nos os resultados obtidos pelo sujeito 2 relativos ao brincar paralelo.

**Figura 5**

Resultados obtidos pelo sujeito 2 com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência relativos ao brincar paralelo



A tabela 15 apresenta os dados (nível, tendência) obtidos em cada condição relativos ao comportamento de brincar paralelo do sujeito 2.

**Tabela 15**

Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição relativos ao brincar paralelo

	A	B	A	B
<b>Nível</b>				
Mediana	24,5	12	16,5	8
Envelope de estabilidade ( $\pm 20\%$ )	19,6-29,4	9,6-14,4	13,2-19,8	6,4-9,6
Pontos fora do envelope	100,00%	66,67%	100,00%	66,67%
Amplitude	17-54	8-16	5-30	2-10
1.º e último ponto	52-31	12-16	12-13	10-2
<b>Tendência</b>				
Direção	-	+	-	-

No que diz respeito ao brincar paralelo, de acordo com a figura 5 e a tabela 15, os níveis registados (dados pela mediana) em cada condição foram 24.5, 12, 16.5 e 8. Existe elevada percentagem de pontos fora do envelope em ambas as condições (100% nas linhas de base e 66.67% nas condições de intervenção) verificando-se assim

elevada variação de dados em especial nas linhas de base. Os valores de amplitude corroboram a elevada dispersão de dados em todas as condições.

Podemos assim concluir que, apesar dos níveis registados nos indicarem claramente uma diminuição do brincar paralelo por parte do sujeito 2 aquando da presença da educadora, a elevada variação de dados e os níveis de amplitude obtidos em todas as condições inibem conclusões rigorosas.

A tabela 16 apresenta os dados das condições adjacentes obtidos pelo sujeito 2 relativamente ao brincar paralelo.

**Tabela 16**

*Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes relativos ao brincar paralelo*

	<b>AB</b>	<b>BA</b>	<b>AB</b>
<b>Mudança de nível</b>	-12,5	4,5	-8,5
<b>Mediana (1.<sup>a</sup> condição)</b>	24,5	12	16,5
<b>Mediana (2.<sup>a</sup> condição)</b>	12	16,5	8
<b>Mudança absoluta de nível</b>	-19	-4	-3
<b>Último ponto (1.<sup>a</sup> condição)</b>	31	16	13
<b>Primeiro ponto (2.<sup>a</sup> condição)</b>	12	12	10
<b>Pontos não sobrepostos</b>	0,00%	50,00%	0,00%

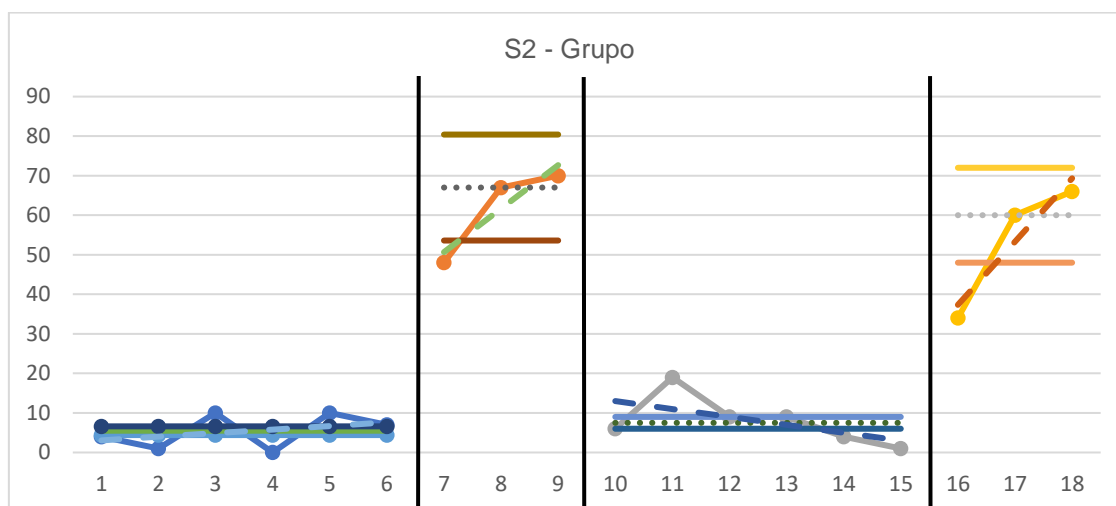
Da análise dos dados das condições adjacentes (tabela 16) os valores negativos obtidos na mudança de nível indicam que o comportamento diminuiu com a introdução da variável independente, ou seja, o sujeito 2 diminuiu o brincar paralelo na presença da educadora. A inexistência de pontos não sobrepostos revela que a intervenção não produziu o efeito desejado.

Em suma, na presença da educadora, o sujeito 2 diminuiu a frequência de comportamento paralelo revelando assim a ineficácia da intervenção. A previsibilidade do comportamento dado pelas linhas de tendência não são, no entanto, coincidentes em ambas as condições de intervenção pelo que na primeira condição se prevê que o comportamento apresente uma tendência crescente e, contrariamente, na segunda condição de intervenção prevê-se que mantenha a sua tendência decrescente.

A figura 6 apresenta os resultados obtidos pelo sujeito 2 relativos ao brincar de grupo.

**Figura 6**

Resultados obtidos pelo sujeito 2 com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência relativos ao brincar grupo



A tabela 17 apresenta os dados (nível, tendência) obtidos em cada condição relativos ao comportamento de brincar de grupo do sujeito 2.

**Tabela 17**

Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição relativos ao brincar grupo

	A	B	A	B
<b>Nível</b>				
<b>Mediana</b>	5,5	67	7,5	60
<b>Envelope de estabilidade (<math>\pm 20\%</math>)</b>	4,4-6,6	53,6-80,4	6-9	48-72
<b>Pontos fora do envelope</b>	100,00%	33,33%	50,00%	33,33%
<b>Amplitude</b>	0-10	48-70	1-19	34-66
<b>1.º e último ponto</b>	4-7	48-70	6-1	34-66
<b>Tendência</b>				
<b>Direção</b>	+	+	-	+

Da análise da figura 6 e da tabela 17 verifica-se que os níveis de brincar de grupo registados em cada condição foram 5.5, 67, 7.5 e 60.

Na primeira condição de intervenção (B<sub>1</sub>) com a introdução da variável independente verifica-se um aumento expressivo do brincar de grupo por parte do sujeito 1. À 1ª condição de intervenção (B<sub>1</sub>) segue-se nova linha de base (A<sub>2</sub>) e verifica-se que durante a segunda linha de base as frequências de comportamento voltam a registar valores próximos dos observados na primeira linha de base (A<sub>1</sub>). Na segunda

condição B, com a introdução da variável independente, os valores voltam a aumentar. Estes dados sugerem-nos a existência de uma relação de causalidade entre a variável dependente (tipo de brincar) e o e a variável independente (presença da educadora). Por outro lado, em ambas as condições de intervenção (B<sub>1</sub> e B<sub>2</sub>) os dados apresentam uma tendência crescente. Estes dados apontam assim para uma indiscutível eficácia da intervenção visto que na presença da educadora verifica-se um aumento da frequência de brincar de grupo por parte do sujeito 2.

A tabela 18 apresenta os dados das condições adjacentes obtidos pelo sujeito 2 relativamente ao brincar de grupo.

**Tabela 18**

Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes relativos ao brincar grupo

	<b>AB</b>	<b>BA</b>	<b>AB</b>
<b>Mudança de nível</b>	61,5	-59,5	52,5
<b>Mediana (1.<sup>a</sup> condição)</b>	5,5	67	7,5
<b>Mediana (2.<sup>a</sup> condição)</b>	67	7,5	60
<b>Mudança absoluta de nível</b>	41	-64	33
<b>Último ponto (1.<sup>a</sup> condição)</b>	7	70	1
<b>Primeiro ponto (2.<sup>a</sup> condição)</b>	48	6	34
<b>Pontos não sobrepostos</b>	100,00%	0,00%	100,00%

A análise da tabela 18 permite-nos complementar informação acerca da transição de uma condição para a condição seguinte. De acordo com dados constantes na tabela, verifica-se que a introdução da presença da educadora provoca um aumento do comportamento (mudança de nível) e o seu efeito é imediato (mudança absoluta de nível). Por outro lado, a elevada percentagem de pontos não sobrepostos (100%) demonstra a eficácia da introdução da variável independente.

Em suma e no que respeita ao brincar de grupo a presença da educadora revelou-se bastante eficaz pois foi evidente o aumento exponencial e imediato deste tipo de comportamento por parte do sujeito 2.

Atendendo à primeira questão de investigação do presente estudo (Será que a presença da educadora tem impacto no tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?) e de acordo com os dados acima apresentados podemos assim aferir que a presença da educadora teve impacto no tipo de brincar adotado pelo

sujeito 2. A intervenção revelou-se bastante eficaz (pontos não sobrepostos -100%) no que diz respeito ao brincar de grupo. Verificou-se que a presença da educadora provocou um efeito positivo (mudança de nível) e imediato (mudança absoluta de nível) na adoção de um comportamento de grupo por parte do sujeito. Na presença da educadora verificou-se também uma diminuição do brincar solitário ainda que a eficácia da intervenção não seja tão evidente como no caso de o brincar de grupo (pontos não sobrepostos - 66,67%) A reduzida percentagem de pontos não sobrepostos pode dever-se, no entanto, a existência de valores extremos que se encontram fora do envelope de estabilidade (amplitude 27-67; 42-81) e não à uma menor eficácia da intervenção.

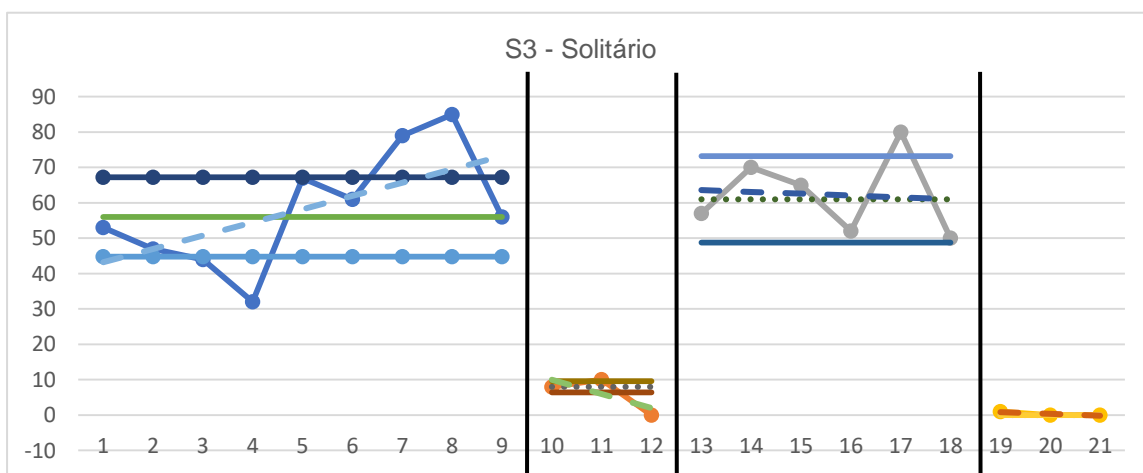
No que diz respeito ao brincar paralelo a intervenção não se revelou eficaz (pontos não sobrepostos) visto que o sujeito 1 diminuiu o brincar de tipo paralelo na presença da educadora e era nossa pretensão verificar se na presença da educadora o sujeito adotava um comportamento cada vez mais social, no caso, de tipo paralelo.

### 5.1.3 Resultados do Sujeito 3

A figura 7 apresenta os resultados obtidos pelo sujeito 3 relativos ao brincar solitário.

**Figura 7**

*Resultados obtidos pelo sujeito 3 com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência relativos ao brincar solitário.*



A tabela 19 apresenta os dados (nível, tendência) obtidos em cada condição relativos ao comportamento de brincar solitário do sujeito 3.

**Tabela 19***Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição relativos ao brincar solitário*

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>B</b>
<b>Nível</b>				
<b>Mediana</b>	56	8	61	0
<b>Envelope de estabilidade (<math>\pm 20\%</math>)</b>	44,8-67,2	6,4-9,6	48,8-73,2	0-0
<b>Pontos fora do envelope</b>	50,00%	66,67%	16,67%	33,33%
<b>Amplitude</b>	32-85	0-10	50-80	0-1
<b>1.º e último ponto</b>	53-56	8-0	57-50	1-0
<b>Tendência</b>				
<b>Direção</b>	+	-	-	-

Da análise da figura 7 e da tabela 19 verificamos que os níveis obtidos para as condições A<sub>1</sub> e A<sub>2</sub> foram 56 e 61 e para as condições B<sub>1</sub> e B<sub>2</sub> foram 8 e 0. Através da análise do nível obtido em cada condição (mediana) apuramos que a introdução da variável independente diminuiu a frequência de comportamento solitário do sujeito, ou seja, com a entrada da educadora o sujeito 3 envolveu-se menos em brincadeiras solitárias. As linhas de tendência predizem a manutenção decrescente deste tipo de comportamento (solitário). Da análise do envelope de estabilidade percebe-se a existência de pontos fora do envelope em todas as condições registrando-se elevada variabilidade de dados à exceção da segunda condição A (A<sub>2</sub>) em que o comportamento apresenta maior estabilidade (16 %).

A tabela 20 apresenta os dados das condições adjacentes obtidos pelo sujeito 3 relativamente ao brincar solitário.

**Tabela 20***Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes relativos ao brincar solitário*

	<b>AB</b>	<b>BA</b>	<b>AB</b>
<b>Mudança de nível</b>	-48	53	-61
<b>Mediana (1.ª condição)</b>	56	8	61
<b>Mediana (2.ª condição)</b>	8	61	0
<b>Mudança absoluta de nível</b>	-48	57	-49
<b>Último ponto (1.ª condição)</b>	56	0	50
<b>Primeiro ponto (2.ª condição)</b>	8	57	1
<b>Pontos não sobrepostos</b>	100,00%	0,00%	100,00%

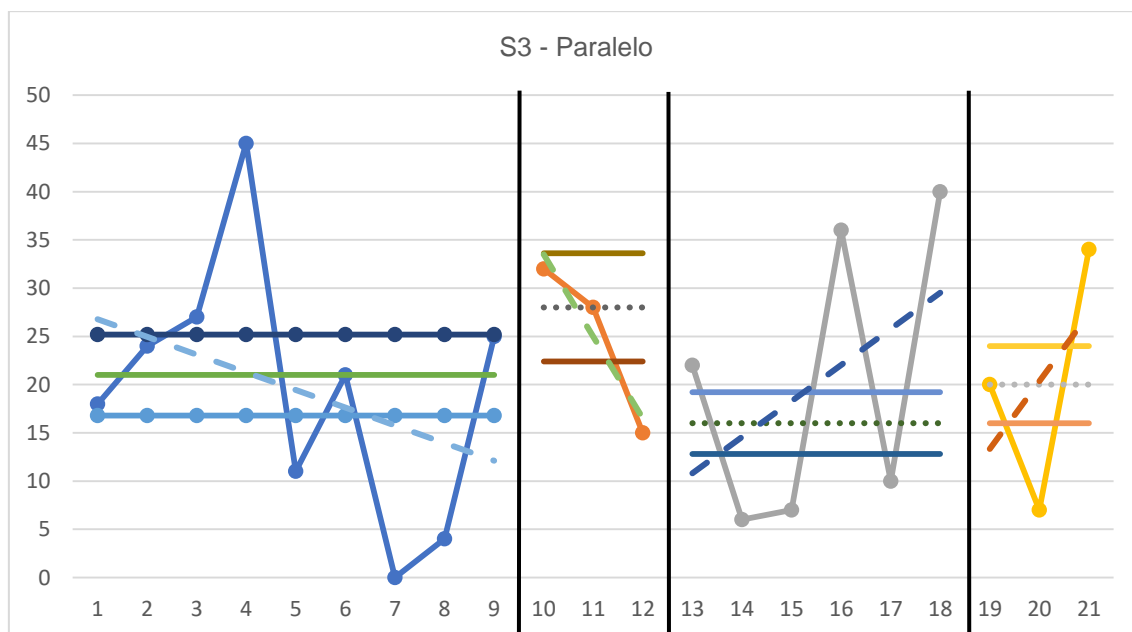
No que diz respeito às condições adjacentes (tabela 20) os valores negativos obtidos na mudança de nível em AB demonstram a diminuição do comportamento aquando da introdução da variável independente, ou seja, verificou-se uma diminuição do brincar solitário por parte do sujeito 3 aquando da presença da educadora. Percebemos ainda pelos valores referentes à mudança absoluta de nível que a introdução da variável independente provocou um efeito imediato na alteração do comportamento. Por sua vez a elevada percentagem de pontos não sobrepostos (100%) revela a eficácia da intervenção.

Em suma, no que diz respeito ao brincar solitário, verificou-se uma diminuição da frequência deste comportamento durante a presença da educadora nos momentos de brincadeira.

A figura 8 apresenta os resultados obtidos pelo sujeito 3 relativos ao brincar paralelo.

**Figura 8**

*Resultados obtidos pelo sujeito 3 com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência relativos ao brincar paralelo*



A tabela 21 apresenta os dados (nível, tendência) obtidos em cada condição relativos ao comportamento de brincar paralelo do sujeito 3.

**Tabela 21***Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição relativos ao brincar paralelo*

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>A</b>	<b>B</b>
<b>Nível</b>				
<b>Mediana</b>	21	28	16	20
<b>Envelope de estabilidade (<math>\pm 20\%</math>)</b>	16,8-25,2	22,4-33,6	12,8-19,2	16-24
<b>Pontos fora do envelope</b>	83,33%	33,33%	100%	66,67%
<b>Amplitude</b>	0-45	15-32	6-40	7-34
<b>1.º e último ponto</b>	18-25	32-15	22-40	20-34
<b>Tendência</b>				
<b>Direção</b>	-	-	+	+

No que diz respeito ao comportamento paralelo (figura 8 e tabelas 21) os dados obtidos apresentam grande variabilidade (pontos fora do envelope) em ambas as condições o que não nos permite tirar conclusões expressivas quanto ao impacto da presença da educadora neste tipo de brincar. Importa referir que se observa menor variabilidade de dados nas condições B (B<sub>1</sub> e B<sub>2</sub>) aquando da introdução da variável independente. Esta situação demonstra-nos que a presença da educadora contribui para uma ligeira estabilização do comportamento do sujeito.

Apesar da variabilidade dos dados, os valores de nível, obtidos pela mediana, revelam um ligeiro aumento da frequência de brincar paralelo aquando da entrada da educadora.

A tabela 22 apresenta-nos os dados das condições adjacentes obtidos pelo sujeito 3 relativamente ao brincar paralelo.

**Tabela 22***Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes relativos ao brincar paralelo*

	<b>AB</b>	<b>BA</b>	<b>AB</b>
<b>Mudança de nível</b>	7	-12	4
<b>Mediana (1.ª condição)</b>	21	28	16
<b>Mediana (2.ª condição)</b>	28	16	20
<b>Mudança absoluta de nível</b>	7	7	-20
<b>Último ponto (1.ª condição)</b>	25	15	40
<b>Primeiro ponto (2.ª condição)</b>	32	22	20
<b>Pontos não sobrepostos</b>	0,00%	33,33%	0,00%

A análise das condições adjacentes (tabela 22) permite-nos aferir se a alternância entre a linha de base e a condição de intervenção causa efeito na variável dependente. Neste sentido, apesar da elevada variação dos dados acima referida, a presença de valores positivos na mudança de nível (obtidos através de valores de mediana da 1ª e 2ª condição) indica-nos que o sujeito 3 aumentou o brincar paralelo aquando da introdução da variável independente, isto é, na presença da educadora.

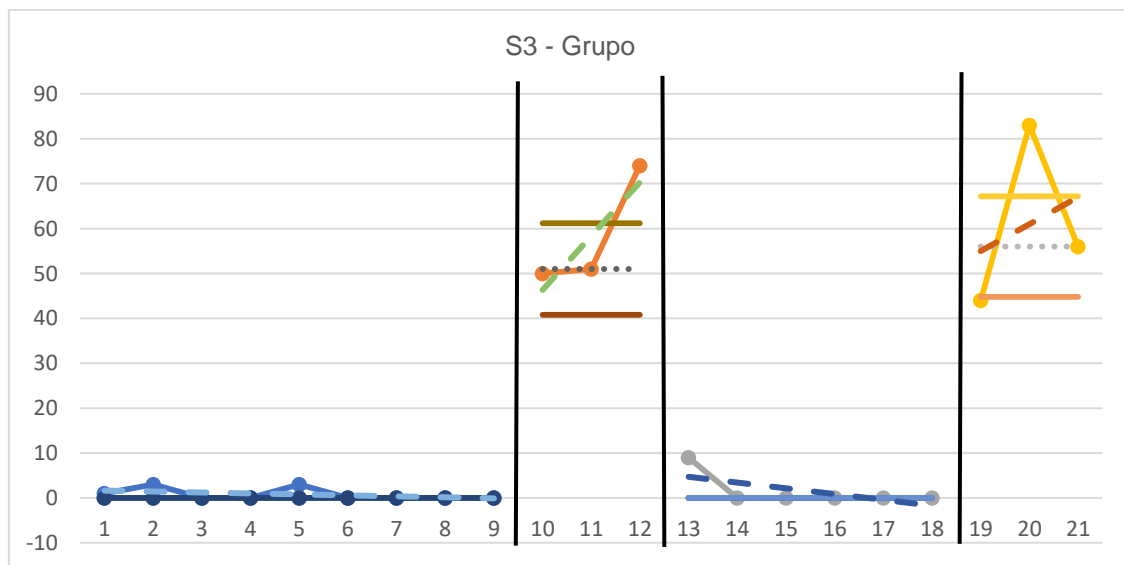
Apesar de se verificarem alterações no nível aquando da introdução da variável independente, a percentagem de pontos não sobrepostos é 0% o que nos sugere a ineficácia da presença da educadora. Contudo este indicador pode não representar a realidade visto que existem valores demasiadamente extremos nas condições anteriores o que leva a que todos os pontos da condição seguinte se encontrem sobrepostos obtendo-se por isso a referida percentagem.

Em suma, na presença da educadora o sujeito 3 revelou um ligeiro aumento do brincar paralelo (verificado através dos valores de nível e mudança de nível) e maior estabilidade no comportamento, no entanto a intervenção não se revelou eficaz, possivelmente, pela variabilidade de dados obtidos tanto nas linhas de base como nas condições de intervenção.

A figura 9 apresenta-nos os resultados obtidos pelo sujeito 3 relativos ao brincar grupo.

**Figura 9**

*Resultados obtidos pelo sujeito 3 com apresentação das medianas, envelopes de estabilidade e linhas de tendência relativos ao brincar grupo.*



A tabela 23 contém os dados (nível, tendência) obtidos em cada condição relativos ao comportamento de brincar grupo do sujeito 3.

**Tabela 23**

*Nível, tendência e estabilidade dos dados de cada condição relativos ao brincar grupo*

	A	B	A	B
<b>Nível</b>				
<b>Mediana</b>	0	51	0	56
<b>Envelope de estabilidade (<math>\pm 20\%</math>)</b>	0-0	40,8-61,2	0-0	44,8-67,2
<b>Pontos fora do envelope</b>	50,00%	33,33%	16,67%	66,67%
<b>Amplitude</b>	0-3	50-74	0-9	44-83
<b>1.º e último ponto</b>	1-0	50-74	9-0	44-56
<b>Tendência</b>				
<b>Direção</b>	-	+	-	+

De acordo com a figura 9 e a tabela 23, os níveis registrados (dados pela mediana) em cada condição foram 0, 51, 0 e 56. Na primeira condição de intervenção (B1) com a introdução da variável independente verifica-se um aumento expressivo do brincar de grupo por parte do sujeito 3. À 1ª condição de intervenção (B<sub>1</sub>) segue-se nova linha de base (A<sub>2</sub>) e o comportamento volta a diminuir obtendo um valor de mediana igual ao da primeira linha de base. Na segunda condição B, com a introdução da variável independente, os valores voltam a aumentar para valores próximos da condição de intervenção anterior. Estes dados sugerem-nos a existência de uma relação de causalidade entre a variável dependente (tipo de brincar) e o e a variável independente (presença da educadora). Por outro lado, em ambas as condições de intervenção (B1 e B2) os dados apresentam uma tendência crescente.

Podemos assim concluir que a presença da educadora tem influência no tipo de brincar adotado pelo sujeito 3. Com a entrada da educadora, o sujeito 3 revela um aumento significativo da frequência de brincar de grupo. Por outro lado, aquando da saída da educadora a frequência de brincar de grupo volta a diminuir. As linhas de tendência predizem a manutenção desse comportamento.

A tabela 24 apresenta os dados das condições adjacentes obtidos pelo sujeito 3 relativamente ao brincar de grupo.

**Tabela 24**

*Mudanças de nível e percentagem de pontos não sobrepostos em condições adjacentes relativos ao brincar grupo*

	<b>AB</b>	<b>BA</b>	<b>AB</b>
<b>Mudança de nível</b>	51	-51	56
<b>Mediana (1.<sup>a</sup> condição)</b>	0	51	0
<b>Mediana (2.<sup>a</sup> condição)</b>	51	0	56
<b>Mudança absoluta de nível</b>	50	-65	44
<b>Último ponto (1.<sup>a</sup> condição)</b>	0	74	0
<b>Primeiro ponto (2.<sup>a</sup> condição)</b>	50	9	44
<b>Pontos não sobrepostos</b>	100,00%	0,00%	100,00%

Os dados apresentados na tabela 24 reiteram as conclusões acima mencionadas. Os valores positivos obtidos na mudança de nível revelam que a introdução da variável independente aumentou o comportamento desejado, isto é, na presença da educadora o sujeito 3 aumentou a frequência de brincar de grupo. Por sua vez a existência de valores negativos aquando do regresso à linha de base indicam que o comportamento (brincar grupo) diminui na ausência da educadora. A mudança absoluta de nível demonstra que a tanto a introdução como a remoção da variável independente provocam impacto imediato na variável dependente, isto é, o sujeito 3 altera imediatamente o seu comportamento (tipo de brincar) aquando da entrada e saída da educadora. A existência de elevada percentagem de pontos não sobrepostos (100%) demonstra a eficácia da presença da educadora no aumento do envolvimento do sujeito 3 no brincar de grupo.

Considerando a primeira questão de investigação do presente estudo (Será que a presença da educadora tem impacto no tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?) e de acordo com os dados acima apresentados podemos assim aferir que a presença da educadora teve impacto no tipo de brincar adotado pelo sujeito 3. Na presença da educadora verificou-se uma diminuição do brincar solitário e um aumento do brincar paralelo e de grupo. Verificou-se ainda que a presença da educadora contribuiu para uma maior estabilização do comportamento do sujeito 3 no que respeita ao brincar paralelo.

No que diz respeito ao brincar solitário, na presença da educadora o sujeito 3 diminuiu de imediato (nível e mudança absoluta de nível) a frequência deste comportamento, prevendo-se a sua manutenção decrescente (linhas de tendência).

Contrariamente a este, na presença da educadora, o sujeito 3 revela um aumento significativo (nível) e imediato (mudança absoluta de nível) da frequência de brincar de grupo e as linhas de tendência predizem a manutenção desse comportamento. A intervenção revelou-se assim eficaz (pontos não sobrepostos) no que diz respeito ao brincar solitário e de grupo. O mesmo não se verificou em relação ao brincar paralelo em que a intervenção não se revelou eficaz (pontos não sobrepostos), possivelmente, pela variabilidade de dados (pontos fora do envelope) obtidos tanto nas linhas de base (A) como nas condições de intervenção (B). Ainda assim, na presença da educadora o sujeito 3 revelou um ligeiro aumento do brincar paralelo (verificado através dos valores de nível e mudança de nível) e uma maior estabilidade no comportamento (pontos fora do envelope).

#### **5.1.4 Análise global dos resultados**

Os desenhos A-B-A-B demonstram controlo experimental quando o nível e tendência do comportamento alvo melhoram no decurso da condição de intervenção ( $B_1$  e  $B_2$ ) e pioram no decurso da condição de linha de base ( $A_1$  e  $A_2$ ) (Aguiar et al., 2011, p.169), estabelecendo-se assim uma relação causal entre a intervenção e as mudanças observadas no comportamento.

Sabendo que, como procedimento dos desenhos de investigação de sujeito único, “o efeito da intervenção é sempre avaliado individualmente” (Correia et al., 2014, p.17) não é nossa pretensão analisar os três casos conjuntamente. Contudo pretendemos aqui fazer uma breve síntese dos casos analisados espelhando algumas semelhanças e diferenças apresentadas entre eles.

Da análise global dos três sujeitos (S1, S2 e S3) verificamos que a presença da educadora nos momentos de brincadeira influencia o tipo de brincar adotado pelos sujeitos. Nos três casos analisados (S1, S2 e S3) verificamos que na presença da educadora os sujeitos diminuem o brincar solitário e aumentam o brincar de grupo. Os dados obtidos relativamente ao brincar paralelo foram mais díspares. Na presença da educadora o sujeito 1 aumentou o comportamento paralelo. O sujeito 2 diminuiu o comportamento paralelo na presença da educadora. No caso do sujeito 3, os resultados não foram muito expressivos, no entanto verificou-se um ligeiro aumento do brincar paralelo e uma maior estabilidade do comportamento.

## **5.2 Relação entre estratégias utilizadas pela educadora, natureza das interações estabelecidas e perfil da educadora e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico.**

Para dar resposta às questões dois, três e quatro foram recolhidos dados referentes ao tipo de estratégias utilizadas pela educadora nos momentos de brincadeira, natureza e características das interações estabelecidas ao longo destes momentos e o perfil dominante da educadora aquando da interação com o grupo.

A recolha dos dados foi realizada de acordo com o descrito na metodologia (ponto 4). Para análise dos dados obtidos foi criada uma base de dados no programa Microsoft Excel que contempla, para cada sujeito (S1, S2 e S3) e na totalidade das sessões: (i) os dados relativos à frequência do comportamento de brincar solitário, brincar paralelo e brincar de grupo na presença da educadora; (ii) o somatório de cada uma das estratégias e do total de estratégias utilizadas pela educadora; (iii) o somatório das interações (criança/pares; criança/educador; educador/criança; educador/grupo; pares/criança; pares/educador) ocorridas nos momentos de brincadeira bem como o total de interações ocorridas independentemente da origem/destino (direção); (iv) o somatório das cotações relativas ao perfil dominante da educadora (ativo/diretivo; ativo/não diretivo; passivo/diretivo; passivo/não diretivo).

Os dados constantes na base de dados (tipo de brincar; estratégias; interações, perfil) foram correlacionados com recurso ao *software* de Análise Estatística SPSS cujos resultados passamos a analisar. Os respetivos outputs encontram-se em anexo (Anexo L). Para a correlação de dados foi utilizado um teste estatístico não paramétrico (correlação de Spearman) uma vez que os critérios para aplicação paramétrica não se verificaram.

### **5.2.1 Relação entre as estratégias utilizadas pela educadora numa situação de brincadeira e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico**

Para responder à segunda questão (Será que as estratégias utilizadas pela educadora nas situações de brincadeira se relacionam com o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?) analisamos de seguida os dados relativos ao tipo de brincar dos sujeitos e as estratégias utilizadas pela educadora.

A tabela abaixo apresenta a frequência do comportamento de brincar solitário, paralelo e de grupo adotado pelas crianças com desenvolvimento atípico (S1, S2 e S3) na presença da educadora e a frequência das estratégias utilizadas pelas respectivas educadoras nos momentos de brincadeira. Estes dados servem para realizar uma apresentação descritiva dos mesmos.

**Tabela 25**

*Dados relativos ao tipo de brincar adotado pelos sujeitos e estratégias utilizadas pelas educadoras durante os momentos de brincadeira*

	Tipo de brincar			Estratégias da Educadora										
	S	P	G	Rf	Rp	E	Q	Si	M	Pr	T	EI	A	Total
Sujeito 1	301	122	84	1	3	2	8	11	3	3	0	7	<b>14</b>	52
Sujeito 2	133	56	345	4	20	15	<b>64</b>	36	14	3	1	17	19	193
Sujeito 3	19	136	358	0	0	3	26	<b>61</b>	35	24	0	10	17	176
Total				5	23	20	98	<b>108</b>	52	30	1	34	50	

*Legenda.* S - solitário; P - paralelo; G - grupo; Rf - reformulação; Rp - repetição; E - expansão; Q - questionamento; Si - sinalização; M - modelação; Pr - promoção da linguagem; T - tempo de atraso; EI - ensino incidental; A - dar continuidade à ação;

De acordo com os dados da tabela 25 podemos verificar que a estratégia mais utilizada pelas educadoras foi a sinalização. O questionamento ainda que não tenha sido o mais utilizado também registou elevado número de utilizações. O tempo de atraso foi a estratégia menos usada pelas educadoras registando-se apenas uma utilização.

Da análise individual podemos verificar que o S1 foi aquele que passou maior parte do tempo envolvido em brincadeiras solitárias. O brincar de grupo foi muito pouco observado. Analisando as estratégias percebe-se que foi esta educadora que também registou maior disparidade nos dados. Comparativamente com as outras educadoras, a educadora do S1 mobilizou muito menos estratégias durante os momentos de brincadeira.

O S2 e o S3 envolveram-se maioritariamente em brincadeiras de grupo. Relativamente aos comportamentos não sociais ou semi-sociais, da análise da tabela, podemos verificar que o S3 se envolve mais em brincadeiras paralelas e o S2 em brincadeiras solitárias. Comparativamente com as estratégias utilizadas pelas educadoras verificamos que a educadora do S2 utiliza maioritariamente o

questionamento e a sinalização e a educadora do S3 utiliza a sinalização e a modelação. Este resultado sugere-nos que a sinalização e a modelação podem ser estratégias úteis para o aumento do brincar paralelo, aproximando-os assim das brincadeiras sociais. Parece-nos ter sentido uma vez que ao sinalizar e modelar a ação das crianças a educadora aproxima-as do grupo.

A tabela 26 apresenta os resultados da correlação entre o tipo de comportamento (solitário, paralelo ou grupo) adotado pelas crianças com desenvolvimento atípico e as estratégias utilizadas pela educadora nos momentos de brincadeira.

**Tabela 26**

*Correlação de Spearman entre os totais de brincar do tipo solitário, paralelo e de grupo dos sujeitos e o total de estratégias e as estratégias sinalização e modelação utilizadas pelas educadoras nos momentos de brincadeira*

Estratégias		Sinalização	Modelação	Total Estratégias
	$r^2$	<b>-1</b>	<b>-1</b>	-0.50
Brincar Solitário	Sig.	<b>0</b>	<b>0</b>	0.67
	$r^2$	0.50	0.50	-0.50
Brincar Paralelo	Sig.	0.67	0.67	0.67
	$r^2$	<b>1</b>	<b>1</b>	0.50
Brincar Grupo	Sig.	<b>0</b>	<b>0</b>	0.67

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

*Nota.* Correlação forte verifica-se quando ( $p = 1$ ) ou ( $p = -1$ ). O valor positivo ( $p = 1$ ) indica que o comportamento aumenta e o valor negativo ( $p = -1$ ) indica que o comportamento diminui.

Da análise da tabela 26 verifica-se que existe correlação significativa entre o tipo de brincar e as estratégias de sinalização e modelação. Quando a educadora utiliza como estratégias a sinalização e a modelação diminui o brincar solitário e aumenta o brincar de grupo, isto é, quanto mais a educadora utiliza como estratégias a sinalização e a modelação maior é o nível de envolvimento das crianças com desenvolvimento atípico com os seus pares (brincar de grupo). Verifica-se ainda que não existe correlação forte entre o total de estratégias e o tipo de brincar. Parece-nos assim que o total de estratégias não tem influência no tipo de brincar dos sujeitos do estudo, mas sim o tipo específico de estratégias utilizadas pelas educadoras, no caso, sinalização e modelação.

## 5.2.2 Relação entre as interações estabelecidas no momento de brincadeira e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico

Para responder à questão “Será que existe relação entre o número e direção das interações estabelecidas no momento de brincadeira e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?” analisamos de seguida os dados relativos ao tipo de brincar (solitário, paralelo e grupo) dos sujeitos na presença da educadora e natureza das interações estabelecidas durante os momentos de brincadeira.

A tabela 27 apresenta os dados relativos às interações registadas nos momentos de brincadeira e tipo de brincar adotado pelas crianças com desenvolvimento atípico na presença da educadora. Importa ainda referir que os dados estão apresentados em termos de frequência do comportamento e das interações observadas na totalidade das sessões em que a educadora esteve presente. Estes dados servem para realizar uma apresentação descritiva dos mesmos.

**Tabela 27**

*Dados relativos ao tipo de brincar na presença da educadora e às interações registadas*

	Tipo de brincar			Interações									
	S	P	G	C/P	C/E	Total criança	E/C	E/G	Total educador	P/C	P/E	Total pares	Total
Sujeito 1	<b>301</b>	122	84	3	10	13	<b>58</b>	40	98	14	46	60	171
Sujeito 2	133	56	<b>345</b>	5	25	30	<b>170</b>	105	275	6	25	31	336
Sujeito 3	19	136	<b>358</b>	6	13	19	<b>176</b>	115	291	30	46	76	386

*Legenda.* S - solitário; P - paralelo; G - grupo; C/P - criança/pares; C/E - criança/educador; E/C - educador/criança; E/G - educador/grupo; P/C - pares/criança; P/E - pares/educador;

No que concerne às interações, da análise global à tabela 27, constata-se que as interações registadas durante os momentos de brincadeira foram maioritariamente iniciadas pela educadora. Contrariamente, o menor número de interações registadas foram as iniciadas pelas crianças com desenvolvimento atípico.

Da análise individual podemos verificar que o S1 foi o único que passou a maior parte do tempo envolvido em brincadeiras solitárias. No que diz respeito ao número de interações registadas é também neste grupo que se verificam maiores disparidades. As interações registadas durante o momento de brincadeira deste grupo foram praticamente 1/3 abaixo das registadas nos outros grupos. Neste caso podemos assim concluir que o grupo no qual foram observadas menor número de interações, independentemente da sua origem ou destino, foi também aquele onde a criança com desenvolvimento atípico esteve menos envolvido em brincadeiras de grupo.

O S2 e o S3 envolveram-se maioritariamente em brincadeiras de grupo, no entanto verificam-se divergências quanto ao envolvimento no brincar paralelo e solitário. Da análise da tabela podemos verificar que o S3 se envolve mais em brincadeiras paralelas e o S2 em brincadeiras solitárias. Comparando as interações registadas nestes dois grupos verifica-se que os pares do S3 lhe dirigiram maior número de interações. Esta situação sugere-nos que as interações iniciadas pelos pares dirigidas às crianças com desenvolvimento atípico podem ajudar a aproximá-las das brincadeiras de grupo.

A tabela 28 apresenta os dados obtidos a partir da correlação entre as interações estabelecidas durante os momentos de brincadeira e o tipo de brincar adotado pelas crianças com desenvolvimento atípico.

### Tabela 28

*Correlação de Spearman entre os totais de brincar do tipo solitário, paralelo e de grupo dos sujeitos e as interações (criança/pares, educador/criança, educador/grupo, pares/criança, total de interações) ocorridas durante a brincadeira*

		Total de interações	Criança/Pares	Educador/Criança	Educador/Grupo	Pares/Criança
Brincar Solitário	$r^2$	-1	-1	-1	-1	-0.50
	Sig.	0	0	0	0	0.67
Brincar Paralelo	$r^2$	0.50	0.50	0.50	0.50	1
	Sig.	0.67	0.67	0.67	0.67	0
Brincar Grupo	$r^2$	1	1	1	1	0.50
	Sig.	0	0	0	0	0.67

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

*Nota.* Correlação forte verifica-se quando ( $p = 1$ ) ou ( $p = -1$ ). O valor positivo ( $p = 1$ ) indica que o comportamento aumenta e o valor negativo ( $p = -1$ ) indica que o comportamento diminui.

Da análise da tabela 28 verifica-se que existe correlação significativa entre o total de interações e o tipo de brincar. Quanto mais interações são utilizadas durante o momento de brincadeira maior é o envolvimento das crianças com desenvolvimento atípico em brincadeiras de grupo e menos em brincadeiras solitárias. Uma análise mais pormenorizada dos dados revela-nos que existem interações específicas, que revelam maior correlação com o aumento do brincar de grupo das crianças com desenvolvimento atípico.

Os dados obtidos indicam que as interações da criança com desenvolvimento atípico para os pares bem como da educadora para a criança e para o grupo aparecem associadas a uma diminuição do brincar solitário e a um aumento do brincar de grupo. Podemos assim concluir que as interações da educadora, quer sejam direcionadas à criança com desenvolvimento atípico quer ao grupo promovem uma diminuição do brincar solitário por parte da criança com desenvolvimento atípico e um maior envolvimento com os pares (aumento do brincar de grupo). Do mesmo modo, também as interações iniciadas pela criança com desenvolvimento atípico são promotoras de um tipo de brincar social (brincar de grupo).

Os dados revelam ainda a existência de correlação forte entre as interações dos pares para a criança e o tipo de brincar, indicando que quando mais os pares interagem com a criança com desenvolvimento atípico maior é o seu envolvimento em atividades paralelas.

### **5.2.3 Relação entre o perfil da educadora e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico**

Com objetivo de responder à última questão (Será que existe relação entre o perfil da educadora e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?) foram analisados os dados relativos ao tipo de brincar adotado pelos sujeitos e o perfil dominante da educadora durante os momentos de brincadeira.

Não foram encontradas correlações significativas entre o tipo de brincar e o perfil da educadora, no entanto podemos ainda assim retirar algumas conclusões com os dados obtidos.

A tabela 29 apresenta os dados relativos ao tipo de brincar adotado pelas crianças com desenvolvimento atípico na presença da educadora e o tipo de perfil adotado pela educadora durante o momento de brincadeira. Os dados estão

apresentados em termos de frequência e servem para realizar uma apresentação descritiva dos mesmos.

**Tabela 29**

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

	Tipo de brincar			Perfil da Educadora			
	Solitário	Paralelo	Grupo	Ativo/ Diretivo	Ativo/ Não Diretivo	Passivo/ Diretivo	Passivo/ Não Diretivo
Sujeito 1	301	122	84	4	<b>165</b>	0	11
Sujeito 2	133	56	345	<b>180</b>	0	0	0
Sujeito 3	19	136	358	<b>180</b>	0	0	0

Da análise da tabela 29 constata-se que as educadoras participantes no estudo eram maioritariamente ativas/diretivas, ainda que uma delas tenha oscilado entre o perfil ativo e passivo embora, no caso, o perfil dominante tenha sido o ativo/não diretivo.

Da análise individual podemos verificar que o S1 foi aquele que passou maior parte do tempo envolvido em brincadeiras solitárias. A educadora do S1, contrariamente às outras, apresentou um perfil maioritariamente ativo/não diretivo. Podemos assim sugerir que a criança que apresentou um comportamento maioritariamente do tipo solitário foi aquele em que a educadora oscilou entre o perfil ativo e passivo, ainda que maioritariamente ativo/ não diretivo. As duas crianças que adotaram um comportamento maioritariamente de grupo são aquelas cujas educadoras apresentam o mesmo perfil dominante, no caso, ativo/diretivo.

#### **5.2.4 Análise global dos resultados (estratégias utilizadas pela educadora, interações estabelecidas e perfil da educadora)**

Para responder às questões dois, três e quatro, aferindo se existe relação entre (i) estratégias utilizadas pela educadora, (ii) natureza das interações estabelecidas, (iii) perfil da educadora e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico, e de acordo com os dados obtidos concluímos que existe, de facto, correlação entre algumas destas variáveis e o tipo de brincar adotado pelas crianças com desenvolvimento atípico.

No que diz respeito às estratégias verificámos que não existe correlação entre o total de estratégias utilizado pela educadora e o tipo de brincar adotado pelas crianças com desenvolvimento atípico. Verificou-se, no entanto, a existência de correlação forte entre a utilização das estratégias de sinalização e modelação e um aumento dos comportamentos do tipo social (diminuição do brincar solitário e aumento do brincar grupo). Podemos assim concluir através destes resultados que o que tem impacto no tipo de brincar das crianças não se trata da quantidade de estratégias que são mobilizadas pela educadora, mas sim, da qualidade e pertinência das mesmas face às características específicas dos sujeitos.

Relativamente às interações verificou-se, com o presente estudo, correlação forte entre o total de interações e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico bem como uma maior correlação com algumas interações específicas.

Quanto mais interações são utilizadas durante o momento de brincadeira maior é o envolvimento das crianças com desenvolvimento atípico em brincadeiras de grupo e menos em brincadeiras solitárias. Simultaneamente, constatou-se que as interações da criança com desenvolvimento atípico para os pares bem como da educadora para a criança e para o grupo diminuem o brincar solitário e aumentam o brincar de grupo. Podemos assim concluir que a quantidade de interações bem como as interações da educadora, quer sejam direcionadas à criança com desenvolvimento atípico quer ao grupo, promovem uma diminuição do brincar solitário por parte da criança com desenvolvimento atípico e um maior envolvimento com os pares (aumento do brincar de grupo). Do mesmo modo, também as interações iniciadas pela criança com desenvolvimento atípico são promotoras de um tipo de brincar social (brincar de grupo).

Os dados revelam ainda a existência de correlação forte entre as interações dos pares para a criança e o tipo de brincar, indicando que quando mais os pares interagem com a criança com desenvolvimento atípico maior é o seu envolvimento em atividades paralelas.

Pretendendo-se averiguar a existência de relação entre o perfil da educadora e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico verificou-se, com o presente estudo, a inexistência de correlação significativa.

Em suma, podemos assim comprovar a importância não só da presença da educadora, mas ainda da sua atitude, na promoção de um comportamento mais social por parte da criança com desenvolvimento atípico. Constatou-se com este estudo que o total de interações estabelecidas nos momentos de brincadeira e as interações

estabelecidas pelas educadoras (quer sejam direcionadas à criança com desenvolvimento atípico quer ao grupo) bem como a qualidade das estratégias por elas utilizadas (sinalização e modelação) detêm forte correlação com o brincar de tipo social.

## **6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Com este estudo procurou-se compreender o impacto da presença da educadora de infância no tipo de brincar adotado pelas crianças com desenvolvimento atípico em interação com crianças com desenvolvimento considerado típico na área do jogo simbólico. Os resultados obtidos sugerem que a presença da educadora é importante para envolver as crianças com desenvolvimento atípico em brincadeiras com os pares. Complementarmente, na presente investigação e de acordo com o já referido na metodologia, debruçamo-nos, também, sobre o impacto das seguintes variáveis no tipo de brincar de crianças com desenvolvimento atípico: estratégias da educadora, interações estabelecidas nos momentos de brincadeira, e perfil da educadora.

Com base no quadro teórico de referências elaborado para a presente investigação apresentamos de seguida a discussão dos resultados obtidos.

### **6.1 Relação entre o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico e a presença da educadora**

Como resposta à primeira questão de investigação, respeitante ao impacto da presença da educadora no tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico, verificou-se que a sua presença influenciou o tipo de brincar adotado pelos participantes do estudo. Os resultados dos três casos analisados foram congruentes quanto à constatação de que na presença da educadora as crianças com desenvolvimento atípico diminuíram o brincar solitário (tabelas 8, 14 e 20) e aumentam o brincar de grupo (tabelas 12, 18 e 24).

Os dados obtidos relativamente ao brincar paralelo foram díspares. O brincar paralelo foi registando valores intermédios e em alguns casos (S1 e S3) aumentou na presença da educadora (tabela 10 e 22) e no outro caso (S2) diminuiu (tabela 16). No caso do sujeito 2, a diminuição do brincar paralelo pode dever-se, na nossa perspetiva, à eficácia da intervenção a nível da promoção de comportamentos sociais (brincar

grupo), pois a presença da educadora teve um efeito positivo e imediato na adoção de um comportamento de grupo por parte do sujeito (tabela 18).

Face aos resultados obtidos neste estudo, verifica-se que na presença das respetivas educadoras as três crianças com desenvolvimento atípico revelaram maior envolvimento em brincadeiras sociais (brincar de grupo), corroborando assim os resultados obtidos noutros estudos (Guralnick et al., 2011; Stanton-Chapman & Hadden, 2011; Stanton-Chapman & Brown, 2015; Guimarães, 2017; Ferreira, 2018).

Nos seus estudos Guralnick et al. (2011) concluíram que os resultados positivos apresentados pelas crianças no que concerne ao envolvimento social verificaram-se devido, de entre outros aspetos, aos esforços dos seus professores para apoiar as redes sociais destas crianças com os seus pares. Também Guimarães (2017) e Ferreira (2018) concluíram, com os seus estudos, que a presença da educadora de infância revela impacto positivo no envolvimento das crianças com os seus pares.

No que concerne à educação de crianças com desenvolvimento atípico Guralnick et al. (2011) postulam que um dos grandes objetivos da educação inclusiva é capacitar as crianças para as tarefas sociais: integrar grupos, manter a brincadeira e resolver conflitos. Muitas vezes estas estratégias precisam de ser modeladas pelos adultos no sentido de capacitar as crianças para conseguir interagir com qualidade entre si. Neste sentido, Stanton-Chapman e Hadden (2011) referem que crianças com desenvolvimento atípico com dificuldade em iniciar e manter a brincadeira com os pares beneficiam da presença do adulto como modelo e apoio para um brincar social. Também McCune (1992, citado por Casby, 2003) refere que as crianças mais novas apresentam formas precoces de brincadeiras simbólicas mais frequentemente na presença de pessoas significativas do que na sua ausência.

Parece-nos que as constatações do nosso estudo vêm também corroborar a afirmação de Brodin (2005) sobre o facto das crianças com desenvolvimento atípico dependerem, muitas vezes, dos adultos para conseguirem desenvolver brincadeiras por oposição às crianças com desenvolvimento típico, cujo brincar se desenrola sem grande necessidade de intervenção do adulto. Importa aqui referir que, tal como se verifica com os resultados do presente estudo, as crianças com desenvolvimento atípico não deixam de brincar quando a educadora está ausente, mas envolvem-se maioritariamente em brincadeiras solitárias e na presença da educadora observa-se um maior envolvimento em atividades de grupo. Isso mesmo é verificado pelos resultados obtidos na situação de base (A<sub>1</sub>). Estes dados sugerem também que, embora a presença da educadora

tenha um impacto positivo, o seu efeito não é permanente. Isto é, não parece existir aprendizagem, por parte das crianças, das estratégias por si mobilizadas. Daqui decorre uma pergunta para futuros estudos. Como potenciar essa aprendizagem para que crianças com e sem desenvolvimento atípico mantenham brincadeira de grupo na ausência da educadora?

Em síntese, e em resposta à primeira questão (será que a presença da educadora tem impacto no tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?), os resultados sugerem que a presença da educadora tem impacto no tipo de brincar adotado pelas crianças com desenvolvimento atípico, potenciando um aumento do brincar de grupo por parte das mesmas embora o seu efeito não seja duradouro.

## **6.2 Relação entre as estratégias utilizadas pela educadora numa situação de brincadeira e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico**

Relativamente à segunda questão da investigação (será que as estratégias utilizadas pela educadora nas situações de brincadeira se relacionam com o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?) verificou-se que existem associações significativas entre algumas estratégias utilizadas pela educadora e o tipo de brincar adotado pelas crianças com desenvolvimento atípico, corroborando resultados obtidos noutros estudos (Stanton-Chapman & Snell, 2010; Stanton-Chapman & Hadden, 2011; Stanton-Chapman, 2015; Stanton-Chapman & Brown, 2015; Guimarães, 2017; Ferreira, 2018). A utilização de estratégias de sinalização e modelação por parte da educadora aparece associada a um maior envolvimento das crianças com desenvolvimento atípico com os seus pares (tabela 26). Stanton-Chapman (2015) alega que o adulto tem um papel importante no processo de socialização das crianças com desenvolvimento atípico. Importa, por isso, que em contexto pré-escolar, durante os momentos de brincadeira, os adultos acompanhem as crianças e possam usar estratégias naturais de intervenção para encorajar a comunicação e interação entre pares, tais como a modelação, a promoção da linguagem, o tempo de atraso e o ensino incidental (Stanton-Chapman & Hadden, 2011).

Consideramos que a existência, no nosso estudo, de correlações significativas entre a mobilização de algumas estratégias (modelação e sinalização) e o aumento de brincar de grupo pode dever-se ao apoio prestado pela educadora às crianças com

desenvolvimento atípico e à utilização efetiva e apropriada de estratégias essenciais na manutenção de relações positivas com os pares tal como postula Guralnick (2010). Segundo Kishimoto (2010) o apoio do adulto, seja o educador ou os pais, é importante para que as crianças possam mais facilmente envolver-se e participar em brincadeiras. A este respeito também Stanton-Chapman e Brown (2015) referem que as crianças com estas características devem ser apoiadas e envolvidas em situações de brincadeira com pares pois quando acontece, verifica-se que aumentam as suas competências comunicativas e sociais e conseqüentemente aumenta a probabilidade destas crianças se relacionarem e envolverem em brincadeiras com outras crianças. Os resultados obtidos indicam a modelação e a sinalização como estratégias que se relacionam com um aumento do brincar de grupo, o que nos sugere que a educadora à medida que interage com a criança vai sinalizando e modelando a sua ação, apoiando assim a mobilização de competências sociais.

No que diz respeito à modelação parece-nos que a utilização desta estratégia por parte da educadora durante os momentos de brincadeira pode ter permitido às crianças com desenvolvimento atípico adequar a sua ação e em consequência aumentaram o seu envolvimento com os pares.

As crianças, na presença da educadora, brincam na área do jogo simbólico fingindo comer fruta. Um dos pares dirige-se à criança com desenvolvimento atípico e dá-lhe uma laranja. A educadora, dirigindo-se-lhe também diz: “É docinho! Agradece ao amigo. Diz obrigado!” (Educadora B, Sessão 8, 12’40’’/13’04’’).

Neste sentido deduzimos que a utilização da modelação por parte das educadoras parece promover a ocorrência de interações apropriadas entre as crianças, tal como postulam Stanton-Chapman e Snell (2010), facilitando assim o seu processo de inclusão nas brincadeiras. A este respeito Stanton-Chapman e Hadden (2011) referem que muitas vezes a ação da criança precisa de ser modelada pelos adultos no sentido de a capacitar para conseguir interagir com qualidade entre si. Casby (2003), num artigo em que apresenta uma visão geral do desenvolvimento do brincar, alega que a concretização de modelação de brincadeiras por parte dos adultos é uma forma eficaz e eficiente de produzir comportamentos de brincadeiras tanto em crianças com desenvolvimento atípico quanto em crianças com desenvolvimento típico. Também Kishimoto (2010), a este respeito, refere que o adulto deverá interagir com as crianças e ser um companheiro de brincadeira servindo assim de modelo.

Ainda no que concerne à utilização da estratégia de modelação, os resultados deste estudo corroboram os resultados anteriormente obtidos por Guimarães (2017). Também no seu estudo Guimarães (2017) verificou que a utilização da estratégia de modelação por parte da educadora aparece associado a um aumento do brincar de grupo. O facto de o seu estudo centrar-se em crianças com problemas de linguagem e da amostra do presente estudo também revelar problemas ao nível da comunicação sugere-nos que esta estratégia possa ser utilizada em benefício de um maior envolvimento social das crianças com estas características.

Relativamente à sinalização considera-se que recorrendo a esta estratégia a educadora fornece novas ideias e dá pistas às crianças com desenvolvimento atípico potenciando, tal como constatado pelos resultados, um aumento do brincar de grupo.

A educadora aproxima-se da criança com um avental e erguendo-o à sua frente diz “vamos colocar o avental” – Educadora C, Sessão 10, 0’57’’/1’14’’).

A este propósito, Singer (1968) e Smilansky (1973) defendem que o adulto deverá tornar-se num companheiro de brincadeira sugerindo novas ideias para que as crianças possam evoluir (citados por Vandenplas-Holper, 1983).

Verificou-se ainda que não existe associação entre o total de estratégias e o tipo de brincar (tabela 26). Parece-nos que não interessa a quantidade de estratégias mobilizadas pela educadora, mas sim a sua especificidade. Os resultados sugerem-nos que a utilização de estratégias adequadas e pertinentes, face às características específicas das crianças, pode direcionar as mesmas para um maior envolvimento social (brincar de grupo), compreendendo-se assim porque é que duas das estratégias (qualidade) aparecem associadas a mais brincar de grupo e não a totalidade de estratégias (quantidade). Relativamente ao papel do adulto na promoção de interações positivas entre pares Stanton-Chapman (2015) propõe, entre outras estratégias, usar o diálogo para promover a brincadeira e a interação social, selecionando as estratégias mais adequadas com base na observação direta.

Em resposta à segunda questão orientadora parece-nos que uma mobilização adequada de estratégias por parte da educadora pode promover um maior envolvimento das crianças com desenvolvimento atípico em brincadeiras com os pares. Não importa assim a quantidade de estratégia mobilizadas, mas sim a escolha das estratégias a utilizar face às características das crianças. Tal como defendem Stanton-Chapman e Snell (2010) a presença do adulto de referência e a utilização de estratégias adequadas durante os momentos de brincadeira funcionam como facilitadores no processo de

inclusão de crianças com desenvolvimento atípico. Neste caso específico, as estratégias associadas a um maior envolvimento em situações de brincar de grupo são a modelação e a sinalização.

### **6.3 Relação entre as interações estabelecidas no momento de brincadeira e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico**

Em resposta à terceira questão (será que existe relação entre o número e direção das interações estabelecidas no momento de brincadeira e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?) verificou-se que existe relação entre o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico e o total de interações, bem como a direção das mesmas (quem inicia e para quem se dirige).

Centramo-nos primeiramente na evidência de correlação forte entre o total de interações e o tipo de brincar. Com o presente estudo verificou-se que quanto mais interações existirem durante o momento de brincadeira maior é o envolvimento em brincadeiras de grupo e menos em brincadeiras solitárias (tabela 28). Quer isto assim dizer que as interações estabelecidas nos momentos de brincadeira, independentemente de quem inicia ou para quem se dirige a interação, parecem aumentar o brincar de grupo das crianças com desenvolvimento atípico.

Tal como referido na revisão da literatura, as crianças com desenvolvimento atípico tendem a apresentar maiores dificuldades na manutenção das tarefas sociais (entrada na brincadeira, manutenção da brincadeira e resolução de conflitos) necessárias na relação com pares (Guralnick, 2010). Como tal devem ser envolvidas em situações de brincadeira com pares pois, quando acontece, verifica-se que aumentam as suas competências comunicativas e sociais e conseqüentemente aumenta a probabilidade destas crianças se relacionarem e envolverem em brincadeiras com outras crianças (Stanton-Chapman & Brown, 2015). Face aos resultados obtidos e com base nos pressupostos teóricos presumimos que as interações ocorridas durante as brincadeiras possam ter ajudado estas crianças a integrar o grupo e a manter as brincadeiras verificando-se assim um aumento do brincar de grupo.

Estes resultados sugerem-nos que as interações ocorridas durante os momentos de brincadeira, independentemente da direção (quem inicia e para quem se dirige), parecem promover um maior envolvimento das crianças com desenvolvimento atípico

com os pares, aumentando o brincar de grupo. Esta inferência corrobora o pressuposto de que o envolvimento de crianças com desenvolvimento atípico em atividades com crianças com desenvolvimento típico sejam promotoras das suas competências sociais (Guralnick, 2006; Stanton-Chapman & Brown, 2015). Fiese (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.

Com este estudo obtemos ainda resultados que nos sugerem que a direção das interações (quem inicia e para quem se dirige) também pode estar associada ao tipo de brincar adotado pelas crianças com desenvolvimento atípico. Da análise estatística dos dados constatou-se a existência de associações significativas entre o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico e a direção das interações estabelecidas no momento de brincadeira. As interações da criança com desenvolvimento atípico para os pares bem como da educadora para a criança e para o grupo diminuem o brincar solitário e aumentam o brincar de grupo. As interações dos pares para a criança com desenvolvimento atípico aumentam o brincar paralelo (tabela 28).

As interações iniciadas pela criança com desenvolvimento atípico para os pares são promotoras de um tipo de brincar social (brincar de grupo) (tabela 28). Neste caso em específico depreendemos que se a criança procura os pares e inicia interação já revela interesse em integrar as brincadeiras e assim aumentar o seu envolvimento no brincar de grupo considerando esta evidência pouco significativa. Não obstante não deixamos de considerar relevante a vontade manifestada em interagir com os pares, pois tal como ressalva Guralnick (2006) o envolvimento de crianças com desenvolvimento atípico em atividades com crianças com desenvolvimento típico é promotor das suas competências sociais.

Centramo-nos agora na correlação forte que se verifica quanto às interações iniciadas pela educadora, que nos parece bastante relevante. Verifica-se que as interações da educadora, quer sejam direcionadas à criança com desenvolvimento atípico quer ao grupo, promovem uma diminuição do brincar solitário por parte da criança com desenvolvimento atípico e um maior envolvimento com os pares (aumento do brincar de grupo) (tabela 28). Neste sentido a educadora parece contribuir para que as crianças interajam mais entre si. Parece-nos assim que as interações das educadoras durante os momentos de brincadeiras (tabela 28) e as estratégias por elas utilizadas, no caso a sinalização e a modelação (tabela 26), possam ter contribuído para

um aumento do brincar grupo. Segundo vários autores (Vandenplas-Holper, 1983; Casby, 2003; Kishimoto, 2010; Stanton-Chapman & Snell, 2010; Stanton-Chapman & Hadden, 2011; HauserCram et al., 2013; Stanton-Chapman, 2015) o adulto, seja o educador ou os pais, deve tornar-se num companheiro de brincadeira apoiando as crianças para que estas possam mais facilmente envolver-se e interagir com os pares. Segundo Guralnick (2010) a competência social advém da capacidade da criança utilizar de forma apropriada e efetiva estratégias sociais para se envolver nas brincadeiras. Crianças com desenvolvimento atípico tendem a ter maiores dificuldades na mobilização destas competências, apresentando menos sucesso na entrada na brincadeira, menor capacidade em manter a brincadeira e exibem comportamentos negativos sobretudo durante os conflitos e por isso tendem a ter maior dificuldade em estabelecer interação com pares (Guralnick & Hammond, 1999). Stanton-Chapman (2015) alega que o adulto tem um papel preponderante no apoio e expansão de interações positivas entre pares no contexto pré-escolar.

No que concerne às interações dos pares para a criança com desenvolvimento atípico, apesar dos dados não revelarem correlação forte com o aumento de brincar de grupo, verifica-se um aumento do brincar paralelo, ou seja, quanto mais os pares interagem com a criança com desenvolvimento atípico maior é o seu envolvimento em atividades paralelas (tabela 28). O pré-escolar é um contexto de excelência para que as primeiras relações sociais fora do contexto familiar comecem a ser estabelecidas. Durante este período as crianças têm maior diversidade de colegas de brincadeira criando-lhes assim a oportunidade para interagir com outras crianças e brincar de forma mais interativa e recíproca (Howes, 1988; Fabes, Martins & Hanish, 2009), apresentando assim um tipo de brincar mais colaborativo (Stanton-Chapman, 2015). Neste sentido, e apesar de ter ocorrido correlação forte apenas no que concerne ao aumento do brincar paralelo, depreendemos que as interações iniciadas pelos pares dirigidas às crianças com desenvolvimento atípico podem ajudar a aproximá-las das brincadeiras de grupo envolvendo-as em atividades semi-sociais (brincar paralelo). Estes dados sugerem-nos que a aproximação dos pares pode levar a que as crianças com desenvolvimento atípico tenham um modelo próximo que podem ir observando de perto e, assim, ir modelando a sua ação e aprendendo a mobilizar e adequar comportamentos. Ainda que não brinquem em grupo, brincam próximo, observando os pares. Parece-nos assim que os pares podem funcionar como modelo. Stanton-Chapman e Hadden (2011) referem que crianças com desenvolvimento atípico com

dificuldade em iniciar e manter a brincadeira com os pares beneficiam da presença do adulto como modelo e apoio para um brincar social. Baseando-nos nesta constatação de Stanton-Chapman e Hadden (2011) e tendo em conta os resultados do nosso estudo no que diz respeito ao impacto das interações pares/criança, pressupomos que o mesmo que se verifica na presença do adulto também possa acontecer na presença dos seus pares. Queremos com isto dizer que nos parece, que tal como as crianças beneficiam da presença do adulto como modelo o mesmo se pode verificar com os pares.

Atendendo ao facto de os dados não terem demonstrado relação entre as interações dos pares para as crianças com desenvolvimento atípico e o aumento do brincar social, parece-nos que o brincar social (grupo) possa estar relacionado apenas com a educadora e não com os pares. Este dado sugere-nos que a brincadeira de grupo depende da presença da educadora pois assim que a educadora entra na brincadeira (primeira condição de intervenção – B<sub>1</sub>) verifica-se um aumento da frequência de brincar de grupo por parte dos sujeitos. Aquando da sua saída (retorno à linha de base - A<sub>2</sub>) verifica-se um novo decréscimo da brincadeira de grupo e aumento da frequência de brincar não social (brincar solitário). Parece-nos assim que não existe aprendizagem por parte das crianças de estratégias para manterem as interações grupais, pois mesmo depois da presença da educadora, na sua ausência, volta a existir um regresso ao brincar solitário. Neste sentido podemos também equacionar se as crianças não serão autónomas, sem a presença da educadora, em interações de grupo.

Através da análise descritiva dos dados (tabela 27) verificou-se que as interações registadas durante os momentos de brincadeira foram maioritariamente iniciadas pela educadora e, contrariamente, o menor número de interações registadas foram as iniciadas pelas crianças com desenvolvimento atípico. Esta constatação parece-nos clara tendo em conta que, de acordo com Guralnick (2002, 2006, 2010) as crianças com desenvolvimento atípico poderão ter dificuldades em participar em atividades pois a capacidade das crianças se envolverem em brincadeiras mais complexas e de grupo depende do seu desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e comunicativo bem como da sua capacidade para entrar, manter-se na brincadeira e resolver os conflitos que possam surgir. Também Stanton-Chapman e Brown (2015) referem que as crianças com alterações no desenvolvimento tendem a apresentar dificuldades em mobilizar competências sociais e, por isso, permanecem por maior

período de tempo no brincar solitário e não social dificultando assim o seu processo de socialização.

Em síntese, e em resposta à terceira questão orientadora (será que existe relação entre o número e a direção das interações estabelecidas no momento de brincadeira e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?) os resultados sugerem-nos que as interações ocorridas durante os momentos de brincadeira possam ser promotoras de maior envolvimento social. Também as interações da educadora durante os momentos de brincadeira parecem contribuir para um maior envolvimento das crianças com os seus pares aumentando assim o brincar de grupo. As interações entre pares não aparece associado a um aumento do brincar social ainda que esteja associado ao aumento do brincar paralelo.

#### **6.4 Relação entre o perfil da educadora e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico**

Como resposta à quarta questão de investigação (Será que existe relação entre o perfil da educadora e o tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico?) não foram encontradas correlações significativas entre o tipo de brincar e o perfil da educadora, no entanto podemos ainda assim retirar algumas elações com os dados obtidos.

Constatámos que todas as educadoras que participaram neste estudo adotaram um perfil ativo, ainda que não tenham sido coincidentes os parâmetros diretivo/não diretivo (tabela 29). O facto de as três educadoras assumirem um perfil maioritariamente ativo (tabela 29) e da sua presença parecer ter contribuído para um aumento do brincar de grupo (tabelas 12, 18 e 24), leva-nos a crer que o perfil ativo possa ser promotor de interações entre pares, facilitando assim o processo de socialização.

De acordo com a revisão da literatura verificámos que alguns estudos dos quais foram observados resultados positivos relativos ao envolvimento social das crianças com pares (Guralnick et al., 2011; Stanton-Chapman & Brown, 2015) contaram com a presença dos professores para intervir com as crianças. Note-se, pois, que se existiu intervenção do adulto o seu perfil em princípio deverá ter sido ativo ainda que não se saiba se diretivo ou não diretivo. Stanton-Chapman (2015) alude ao papel ativo que o professor deve assumir, propondo as seguintes estratégias como forma de promoção de interações positivas entre pares na sala de aula: (i) preparar o espaço físico para a

brincadeira selecionando brinquedos ou temas; (ii) entrar e sair da brincadeira de forma divertida; (iii) usar o diálogo para promover a brincadeira e a interação social, selecionando as estratégias mais adequadas com base na observação direta.

Da análise descritiva dos dados (tabela 29) verificámos que a criança que apresentou um comportamento maioritariamente do tipo solitário foi aquela em que a educadora, ainda que tenha oscilado entre o perfil ativo e passivo, adotou um perfil maioritariamente ativo/ não diretivo. As duas crianças que adotaram um comportamento maioritariamente de grupo são aquelas cujas educadoras apresentam o mesmo perfil dominante, no caso, ativo/diretivo. Relembrando que os sujeitos participantes do estudo (S1, S2 e S3) apresentam todos eles atraso de desenvolvimento e acentuadas dificuldades ao nível da comunicação, socialização e relação com os pares, os resultados obtidos levam-nos a ponderar se a adoção deste perfil (ativo/diretivo) será útil na promoção de comportamentos sociais junto de crianças com estas características. Também Ferreira (2018), que realizou um estudo com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo, verificou que o perfil ativo/diretivo se relacionava com a diminuição do brincar solitário.

## **6.5 Síntese da discussão**

Os dados obtidos com a presente investigação parecem corroborar a importância da presença da educadora, bem como a sua ação ao nível da interação e mobilização de estratégias, para um maior envolvimento das crianças com desenvolvimento atípico com os seus pares. Os três casos analisados neste estudo evidenciaram resultados que nos parecem ir ao encontro do apresentado na revisão da literatura, nomeadamente quanto ao papel preponderante que o adulto desempenha no apoio e expansão de interações positivas entre pares no contexto pré-escolar (Stanton-Chapman, 2015). A presença do adulto de referência e a utilização de estratégias específicas e adequadas durante os momentos de brincadeira funcionam como facilitadores no processo de inclusão de crianças com desenvolvimento atípico (Stanton-Chapman & Snell, 2010).

No que diz respeito às estratégias utilizadas pelo adulto, os resultados do presente estudo sugerem que não importa a quantidade de estratégias utilizadas pelas educadoras, mas sim a sua especificidade corroborando o que defendem Stanton-Chapman e Snell (2010) quanto à necessidade de utilizar estratégias específicas e

adequadas. A modelação e a sinalização foram aquelas que revelaram maior associação com o aumento do brincar de grupo.

Os resultados do estudo indicaram ainda que quanto maior o número de interações utilizadas durante o momento de brincadeira maior é o envolvimento em brincadeiras de grupo. Especificamente, verifica-se que maior número de interações da educadora para a criança e para o grupo diminuem o brincar solitário e aumentam o brincar de grupo, assegurando mais uma vez a importância do papel do adulto como promotor do desenvolvimento global e social das crianças (Stanton-Chapman & Snell, 2010; Stanton-Chapman, 2015; Guimarães, 2017; Ferreira, 2018).

Em suma, parece-nos que devemos atender não só à importância da presença da educadora, mas também da sua atitude a nível de interação e mobilização de estratégias, para um maior envolvimento social por parte das crianças com desenvolvimento atípico. Constatou-se com este estudo que o total de interações estabelecidas nos momentos de brincadeira e as interações estabelecidas pelas educadoras (quer sejam direcionadas à criança com desenvolvimento atípico quer ao grupo) bem como a especificidade das estratégias por elas utilizadas (sinalização e modelação) detêm forte associação com o aumento do brincar de tipo social (brincar grupo).

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Brincar é uma atividade indiscutivelmente ligada à infância e tem sido alvo de discussão e análise por diversos autores (Howes, 1988; Kishimoto, 1995; Guralnick, 1996, 2002, 2006; Rubin, 2001; Pellegrini & Smith, 2005; Coplan et al., 2006; Ginsburg, 2007; Fabes et al., 2009; Hauser-Cram et. al., 2013; Almeida, 2018).

De acordo com a revisão da literatura são inúmeras as evidências dos benefícios do brincar no desenvolvimento das crianças ainda que estes possam ser alcançados de outras formas. Rubin (citado por Burriss & Tsao, 2002) explica que ao brincar as crianças praticam e aperfeiçoam competências e habilidades necessárias à sobrevivência na idade adulta. Tendo em conta a relação entre o brincar e o desenvolvimento integral da criança, nomeadamente ao nível de ajustamento à vida no futuro, consideramos assim que é importante não privarmos as crianças desta atividade.

A este respeito Ginsburg (2007) põe em discussão a importância do brincar e a necessidade de os pediatras defenderem o tempo de brincadeira a que as crianças têm

direito e que lhes tem sido cada vez mais negado face aos novos estilos de vida (mudanças na estrutura familiar e maior atenção às atividades académicas).

Segundo vários autores (Smith et al., 1985; Burriss & Tsao, 2002; Pellegrini & Smith, 2005; Ginsburg, 2007; Fabes et al., 2009; Hauser-Cram et al. 2013; Stanton-Chapman & Brown, 2015) os momentos de brincadeira em grupo constituem ambientes ideais para que as crianças se possam desenvolver a nível cognitivo, físico, social e emocional.

As investigações têm demonstrado claramente que as crianças com desenvolvimento atípico, independentemente da sua natureza, apresentam dificuldade em estabelecer relações com pares. De acordo com Guralnick (2010) a capacidade das crianças se envolverem em brincadeiras mais complexas e de grupo depende do seu desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e comunicativo bem como da sua capacidade para entrar, manter-se na brincadeira e resolver os conflitos que possam surgir. Neste sentido, os profissionais de educação devem assim assumir um papel verdadeiramente importante nesta “luta” pela defesa do tempo de brincadeira a que as crianças têm direito.

O presente estudo permitiu-nos olhar esta mesma questão e perceber de que modo é que os educadores de infância podem contribuir para um maior envolvimento das crianças nestes momentos, sobretudo em relação às crianças com desenvolvimento atípico, visto que, de um modo geral, tendem a apresentar dificuldades na interação social e torna-se por isso importante que não sejam excluídas destes momentos.

Os resultados obtidos vêm corroborar resultados anteriores que defendem a importância da presença do adulto de referência e a utilização de estratégias específicas e adequadas durante os momentos de brincadeira como elementos facilitadores da inclusão de crianças com desenvolvimento atípico (Guralnick, 1996, 2002, 2006; Stanton-Chapman & Snell, 2010; Stanton-Chapman & Hadden, 2011; Stanton-Chapman, 2015; Guimarães, 2017; Ferreira, 2018).

Na presença das educadoras as crianças com desenvolvimento atípico aumentam o seu envolvimento em atividades de grupo (tabelas 12, 18 e 24). Relativamente às estratégias utilizadas pelas educadoras percebemos que não importa a quantidade de estratégias utilizadas mais sim a sua qualidade. O estudo indica-nos a modelação e a sinalização como aquelas que se relacionam com um aumento do brincar de grupo (tabela 26). Corroborando mais uma vez a importância do adulto como elemento facilitador do processo de inclusão, os dados obtidos no presente estudo

indicam-nos que, as interações da educadora, quer sejam direcionadas à criança com desenvolvimento atípico quer ao grupo promovem uma diminuição do brincar solitário por parte da criança com desenvolvimento atípico e um maior envolvimento com os pares (aumento do brincar de grupo) (tabela 28).

No que diz respeito ao perfil os dados obtidos vêm corroborar as afirmações de Stanton-Chapman (2015) quanto ao papel ativo que o adulto deve assumir. No que diz respeito ao parâmetro diretivo ou não diretivo do perfil os resultados obtidos no presente estudo não foram expressivos, no entanto sugerem-nos que possa existir uma maior vantagem na adoção de um perfil mais diretivo aquando da intervenção com crianças com atraso de desenvolvimento e acentuadas dificuldades ao nível da comunicação, socialização e relação com os pares, como é o caso dos sujeitos deste estudo. Resultados semelhantes obteve Ferreira (2018), que realizou um estudo com crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. Na impossibilidade de afirmação desta ideia apenas com os dados obtidos fica a sugestão para que possa ser investigada em estudos futuros.

No presente estudo foram correlacionados, com recurso ao *software* de Análise Estatística SPSS, apenas os dados obtidos na presença da educadora (tipo de brincar; estratégias; interações, perfil). No que diz respeito às interações deveríamos ter a mesma análise (tipo de brincar; interações) sem a presença da educadora, considerando-se assim uma limitação ao estudo. A recolha destes dados permitiria analisar a relação entre as interações estabelecidas durante os momentos de brincadeira e o tipo de brincar adotado pelas crianças com desenvolvimento atípico, na ausência da educadora.

Como limitações ao estudo apresentamos ainda o reduzido número de pontos de dados apresentados na condição B, ou seja, aquando da presença da educadora de infância nos momentos de brincadeira. Embora sejam aceites um mínimo de três pontos de dados para se poder identificar uma tendência (Aguar et al., 2014), consideramos que esta seja uma limitação do nosso estudo pois em alguns casos o reduzido número de pontos recolhidos não permitiu obter a estabilização dos dados.

Segundo Guralnick (1993, 2010) o uso de estratégias sociais, como a entrada na brincadeira, manutenção da brincadeira e resolução de conflitos, traduzem-se em relações positivas com os pares e sucesso na resolução de problemas. Tendo em conta estas afirmações de Guralnick (1993, 2010), deixámos em aberto para futuras investigações a hipótese de que as interações que a educadora dirige aos pares e à

criança com desenvolvimento atípico possam ter ajudado na gestão dos conflitos que tenham surgido durante os momentos de brincadeira promovendo assim a manutenção das crianças com desenvolvimento atípico nas brincadeiras sociais, e por isso ter-se verificado um maior frequência de brincar de grupo na presença das educadoras. Por outro lado, que as interações da educadora, quer para os pares quer para a criança, possam também ter ajudado nas outras tarefas sociais (entrada na brincadeira e manutenção da brincadeira) (Guralnick, 2010) justificando mais uma vez o maior envolvimento das crianças no brincar de grupo, observado na presente investigação.

Tendo em conta que para o presente estudo não foram dadas quaisquer indicações às educadoras de como deveriam apoiar as crianças, não sabemos se as estratégias por elas mobilizadas tiveram uma utilização intencional e consciente ou meramente naturalista. Sugerimos que em estudos futuros as estratégias possam ser exploradas e debatidas com as educadoras antes da intervenção. Atendendo à importância de mobilizar estratégias específicas e adequadas (Stanton-Chapman & Snell, 2010), parece-nos que uma utilização mais consciente poderá acarretar maiores benefícios a nível de envolvimento das crianças com desenvolvimento atípico com os seus pares, aumentando o brincar de grupo.

Na nossa opinião, e considerando que tal se pode constatar da consulta do ponto 4 desta dissertação, a recolha de dados para o presente estudo foi diversa e exaustiva, no entanto por questões de limitação de tempo não nos foi possível analisar a totalidade dos dados recolhidos. Neste sentido deixamos assim como sugestão para possíveis investigações futuras. No que diz respeito às interações, foram diferenciadas as interações positivas e as interações negativas. E por cada interação iniciada pela educadora foi ainda registada a estratégia utilizada e a sua duração (isto é o tempo em que manteve a criança em interação com a educadora e/ou com os pares). Deixamos assim a sugestão para que investigações futuras se possam debruçar nas seguintes questões: (i) Será que existem estratégias mais eficazes em termos de duração das interações / envolvimento mais prolongado com os pares?); (ii) será que a existência de interações positivas têm relação com um maior envolvimento das crianças com desenvolvimento atípico com os seus pares.

Com recurso à escala POS foram ainda recolhidos dados relativos ao brincar cognitivo (construtivo, exploratório, funcional, dramático e jogos) os quais também não foram analisados dada a limitação de tempo, mas sugere-se como possível investigação futura.

Os resultados da presente investigação revestem-se de importância ao nível da educação especial uma vez que põem em evidência o papel do adulto, sugerindo que este, através da sua presença, interação e mobilização de estratégias, parece contribuir para que as crianças interajam mais entre si (brincar de grupo). Tendo em conta que não é apenas a presença do educador de infância que tem impacto no tipo de brincar das crianças, mas também as estratégias que este usa e as interações que se vão estabelecendo ao longo da brincadeira consideramos uma mais-valia a formação contínua dos profissionais nesta área. A formação deve: (i) consciencializar os profissionais do impacto que a sua presença tem no tipo de brincar das crianças com desenvolvimento atípico; bem como (ii) dotar de estratégias para uma prática mais consciente e menos intuitiva. Importa ainda que, para além de uma atitude mais consciente da sua prática, os professores de educação especial possam adquirir conhecimentos que lhes permitam partilhar saberes e apoiar os outros docentes fornecendo-lhes recursos para a sua prática.

Por fim resta-me expressar o sentimento de que esta pequena dissertação aqui apresentada é apenas o produto de uma longa caminhada e não consegue espelhar todas as aprendizagens e desafios no decorrer deste processo. Ainda que haja alguma reflexão nesse sentido, considero que, na educação, ainda valorizamos muito o produto em detrimento do processo. De facto, findo este meu percurso sinto que realmente o foco deve ser no processo porque é esse que é verdadeiramente rico e cheio de aprendizagem. Acredito que é na partilha e nas vivências vividas durante o processo que conseguimos fazer as maiores mudanças.

No que diz respeito a mim considero que esta caminhada exigiu de mim muita reflexão promotora de crescimento pessoal e profissional. A caminhada foi feita em equipa e foram desses momentos de trabalho em equipa que emergiram as maiores aprendizagens fruto de grandes reflexões.

Por outro lado, acredito que ao longo do processo também fui contagiando os profissionais que direta ou indiretamente estiveram ligados ao estudo (educadoras participantes e outros elementos da instituição que colaborou na recolha de dados) abrindo caminho para a reflexão da sua prática profissional.

Para terminar quero deixar a ideia de que não devemos nunca duvidar do importantíssimo papel dos profissionais de educação no brincar das crianças. Sendo indiscutível os benefícios do brincar para as crianças não deveremos nunca privá-los destes momentos e mais do que isso devemos assumir-nos com defensores desse

direito das crianças. Acredito que durante o percurso deste estudo fui deixando algumas sementes e desejo que o seu produto, esta redação, possa corroborar esta ideia e incentivar a que novos estudos possam surgir.

Terminamos as considerações deste estudo deixando a ressalva de que, para bem defendermos este direito da criança, teremos de ter sempre presente a ideia de que brincar assume-se como um comportamento livre e sem obrigatoriedade que as crianças executam pelo simples prazer que têm em colocá-lo em prática (Kishimoto, 1995; Rubin, citado por Coplan et al., 2006; Almeida, 2018) e “se a atividade não for de livre escolha e o seu desenvolvimento não depender da própria criança, não será brincadeira mas trabalho” (Kishimoto, 1995, p.54).

## REFERÊNCIAS

- Achenbach, T.M., Rescorla, L.A., Dias, P., Lima, V.S., Machado, B.C., Gonçalves, M. & Ramalho, V. (Coord.). (2014). *Manual do Sistema de Avaliação Empíricamente Validado (ASEBA) para o Período Pré-Escolar: Um Sistema Integrado de Avaliação com Múltiplos Informadores*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Aguiar, C., Barata, M. & Cadima, J. (2014). Projeto Care: desafios de uma avaliação relevante e culturalmente sensível dos contextos educativos a nível europeu. *Interações*, 32, 54-67.
- Aguiar, C., Correia, N., Moiteiro, A.R. & Pimentel, J.C. (2011). Desenhos de investigação de sujeito único em educação especial. *Análise Psicológica*, 1(XXIX), 167-178.
- Aguiar, C., Correia, N. & Daniel, J. (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.
- Almeida, T. (2018). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(2),1-15.
- Anhão, P. P. G., Pfeifer, L. I. & Santos, J. L. dos. (2010). Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(1), 31–46.
- Baptista, I. (Coord.). (2014). *Carta Ética - Instrumento de regulação ético-deontológica*. Lisboa: Sociedade portuguesa de ciências da educação
- Baker, J. K., Fenning, R. M., Crnic, K. A., Baker, B. L., & Blacher, J. (2007). Prediction of Social Skills in 6-Year-Old Children With and Without Developmental Delays: Contributions of Early Regulation and Maternal Scaffolding. *American Journal on Mental Retardation*, 112(5), 375.
- Brodin, J. (2005). Diversity of aspects on play in children with profound multiple disabilities. *Early Child Development and Care*. 175 (7-8), 635-646.
- Burriss, K. & Tsao, L. (2002). Review of Research: How Much Do We Know about the Importance of Play in Child Development?, *Childhood Education*, 78(4), 230-233.

- Casby, M. (2003). Developmental Assessment of Play: A Model for Early Intervention. *Communication Disorders Quarterly*, 24(4), 175-183.
- Cheah, C. S. L.; Nelson, L. J. & Rubin, K. H. (2001). Non-Social Play as a Risk Factor in Social and Emotional Development. University of Maryland. In A. Goncu & E. Klein (Eds.), *Children in play, story, and school*. New York: Guilford Press.
- Coplan, R. J., Rubin, K. H. & Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. In Fromberg, D. P. & Bergen, D. (2006). *Play from birth to twelve* (2nd edition). New York: Garland.
- Cordeiro, M. (2006). *O grande livro do bebé*. Lisboa: A esfera dos livros.
- Craig-Unkefer, L. A. & Kaiser, A. P. (2002). Improving the Social Communication Skills of At-Risk Preschool Children in a Play Context. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 3–13.
- 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* (pp.45-62). New York: Guilford Press.
- Ferreira, T. (2018). *Tipos de brincadeira de crianças com perturbação do espectro do autismo e os seus pares com desenvolvimento típico na presença e ausência do(a) educador(a)*. Manuscrito não publicado.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância [UNICEF] (2004). A Convenção sobre os Direitos da Criança. Consultado em [https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf)
- Garvey, C. (1992). *Brincar*. Estarreja: Edições Salamandra
- Gast, D.L. (2010). *Single Subject Research Methodology in Behavioral Sciences*. Nova Iorque: Routledge, Taylor & Francis.
- Ginsburg, K.R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics*, 119, 182-191.

- Guimarães, J. (2017). *As interações sociais de crianças com perturbação da linguagem e os seus pares com desenvolvimento típico numa situação de jogo livre*. Manuscrito não publicado.
- Guralnick, M.J. (1993). Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of children's peer relations. *TECSE*, 13(3), 344-371.
- Guralnick, M. J. (2002). Involvement with peers: comparisons between young children with and without Down's syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*, 45, 379-393.
- Guralnick, M.J. (2006). Peer relationships and the mental health of young children with intellectual delays. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 3(1), 49-56.
- Guralnick, M. J. (2010). Early intervention approaches to enhance the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Infants & Young Children*, 23(2),73-83.
- Guralnick, M.J., 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., Connor, R. T. & Johnson, L. (2011). The peer social networks of young children with Down Syndrome in classroom programmes. *Journal of applied research in intelectual disabilities*, 24, 310-321.
- Guralnick, M. J. & Hammond, M.A. (1999). Sequential analysis of the social play of young children with mild developmental delays. *Journal of early intervention*, 22, 243-256.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A. & Connor, R. T. (2003). Subtypes of nonsocial play: comparisons between young children with and without developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 108(5), 347-362.
- Hamre, B., La Paro, K. & Pianta, R. (2008). *Classroom assessment scoring system (CLASS) Manual, Pre-K*. London: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hauser-Cram, P., Nugent, J., Thies, K. & Travers, J. (2013). *The Development of Children and Adolescents*. New Jersey: Wiley.

- Howes, C., Rubin, K. H., Ross, H. S. & French, D. C. (1988). Peer Interaction of Young Children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(1).
- Kaptein, S., Jansen, D. E. M. C., Vogels, A. G. C. & Reijneveld, S. A. (2007). Mental health problems in children with intellectual disability: use of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of Intellectual Disability Research*.
- Kishimoto, T. M. (1995). O jogo e a educação infantil. *Pro-Posições*, 6(2), 46-63.
- Kishimoto, T. M. (2010). Brinquedos e Brincadeiras na Educação de Infância. *Seminário Nacional: Currículo em Movimento - Perspetivas atuais Belo Horizonte*, 1-20.
- Lima, J. (2005). Ética na investigação. In Lima, J. & Pacheco, J. (Eds.) *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora.
- Marôco, J. (2010). *Análise Estatística com o PASW Statistics*. Pêro Pinheiro: ReportNumber, Lda.
- Pellegrini, A. D. & Smith, P. (2005). Development of play. In Valsiner, J. & Connolly, K. J. (Eds.), *Handbook of developmental psychology* (2nd ed.) (pp. 276-291). London: Sage Publications.
- Rubin, K.H. (1980). Fantasy play: Its role in the development of social skills and social cognition. *New Directions for Child Development*, 9, 69-84.
- Rubin, K.H. (rev. 2001). *The Play Observation Scale*. Universidade de Maryland.
- Saldanha, A.E. (2014). *O Brincar nas Crianças Autistas*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Silva, I.L. (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral da Educação.
- Smith, P., Takhvar, M., Gore, N. & Vollstedt, R. (1985). Play in young children: problems of definition, categorisation and measurement. *Early Child Development and Care*, 19, 25-41.
- Soares, E. (2013). *Tradução, adaptação e validação do conteúdo do instrumento Assessment of Peer Relations tendo em conta a realidade cultural portuguesa*. Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Stahmer, A. C. (1995). Teaching symbolic play skills to children with autism using pivotal response training. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 25, 123-141.

- 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. (2011). Promoting turn-taking skills in preschool children with disabilities: The effects of a peer-based social communication intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 303-319.
- Stanton-Chapman, T. (2014). Promoting positive peer interactions in the preschool classroom: the role and the responsibility of the teacher in supporting children's sociodramatic play. *Early Childhood Education Journal*, pp. 1-9.
- Vandenplas-Holper, C. (1983). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Vedeler, V. (2004). Social coping strategies in pre-school play. How do children with disabilities succeed in play groups with other children?. *SJDR*, 6(3), 192-205.

## **ANEXOS**

**Anexo A. Formulário de consentimento informado para a  
instituição**

Exmo. Sr. Diretor/Coordenador:

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

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

Será necessário recolher dados relativamente:

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

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

Atenciosamente,

O Coordenador e Orientador do Estudo

As Mestrandas

## FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu,

\_\_\_\_\_ ,

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

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

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

O Diretor/Coordenador

\_\_\_\_\_

## **Anexo B. Formulário de consentimento informado para as famílias**

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

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

Será necessário recolher dados relativamente:

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

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

Atenciosamente,

O Coordenador e Orientador do Estudo

---

As Mestrandas

---

---

## FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu,

\_\_\_\_\_

Encarregado de Educação do (a) menor

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

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

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

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

O/A Encarregado (a) de Educação

\_\_\_\_\_

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

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

Eu,

\_\_\_\_\_

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

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

O/A Encarregado (a) de Educação

\_\_\_\_\_

**Anexo C. Formulário de consentimento informado para as educadoras**

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

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

Será necessário recolher dados relativamente:

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

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

Atenciosamente,

O Coordenador e Orientador do Estudo

---

As Mestrandas

---

---

## FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu,

\_\_\_\_\_

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

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

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

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_

O/A Educador/a de Infância

\_\_\_\_\_



## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

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

Eu, \_\_\_\_\_,

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

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_

O/A Educador/a de Infância

\_\_\_\_\_

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

**Questionário de Comportamentos da Criança C-TRF 1 1/2 - 5**  
**Versão para Educadores, Cuidadores e Auxiliares Educativos**  
 ©Copyright T.M. Achenbach, 1997. Reproduced under License #734-07-20-12  
 ASEBA, University of Vermont 1 South Prospect St., Burlington, VT 05401-3456

Por favor, escreva em letra **MAIÚSCULA**

Para uso oficial

ID n.º \_\_\_\_\_

Nome da criança _____ Apelido _____		Ocupação dos pais, mesmo que atualmente não trabalhem. Por favor seja específico (ex. Mecânico, Professor, Dona de casa, Comerciante de calçado). Profissão do pai: _____ Profissão da mãe: _____
Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	Idade: _____ anos Nacionalidade _____	
Data de nascimento: Dia _____ Mês _____ Ano _____	Data de preenchimento: Dia _____ Mês _____ Ano _____	

Preenchido por (Nome completo): \_\_\_\_\_

Habilitações literárias: \_\_\_\_\_

Experiência profissional: \_\_\_\_\_ anos Papel na instituição:  Educador(a)  Auxiliar  Outro: \_\_\_\_\_

Por favor preencha este questionário refletindo o seu ponto de vista em relação ao comportamento da criança, mesmo que outras pessoas não concordem com as suas respostas. Sinta-se livre para escrever informação adicional à frente de cada item e no espaço para o efeito na página 2. **Assegure-se de que respondeu a todos os itens.**

Nome da Instituição: \_\_\_\_\_

I. Tipo de Instituição (p.f. seja específico(a): creche, jardim-de-infância, ama, instituição de acolhimento, de natureza pública/privada/IPSS): \_\_\_\_\_

II. Número médio de crianças por grupo ou turma: \_\_\_\_\_ crianças

III. Quantas horas por semana a criança passa na Instituição? \_\_\_\_\_ horas por semana

IV. Há quanto tempo conhece esta criança? \_\_\_\_\_ meses

V. Considera que conhece a criança: 1. Mal  2. Moderadamente bem  3. Muito bem

VI. Alguma vez esta criança mereceu tratamento especial, por exemplo, em termos de escolha de turma, aulas de apoio ou ensino especial?  Não sei  Não  Sim

P.F. indique a causa: \_\_\_\_\_

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

Descreva, por favor:

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

Por favor, descreva o que esta criança tem de melhor:

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

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

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

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

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

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

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

C-TRF Escalas Baseadas Empiricamente para Rapazes e Raparigas

Nome \_\_\_\_\_ ID \_\_\_\_\_  Rapaz  Rapariga Idade \_\_\_\_\_

	Internalização						Externalização						T
	Rapaz	Rapariga	Rapaz	Rapariga	Rapaz	Rapariga	Rapaz	Rapariga	Rapaz	Rapariga	Rapaz	Rapariga	
	14	14	16	16	14	14	20	18	18	50	50	100	
		13	15	15			19			49	49		
					13	13				48	48		
							17			47	47		
										46	46	95	
										45	45		
										44	44		
										43	43		
										42	42		
										41	41		
										40	40		
										39	39	85	
										38	38		
										37	37		
										36	36		
										35	35	80	
										34	34		
										33	33		
										32	32	75	
										31	31		
										30	30		
										29	29		
										28	28	70	
										27	27		
										26	26		
										25	25		
										24	24		
										23	23		
										22	22		
										21	21		
										20	20		
										19	19		
										18	18		
										17	17		
										16	16		
										15	15		
										14	14		
										13	13		
										12	12		
										11	11		
										10	10		
										9	9		
										8	8		
										7	7		
										6	6		
										5	5		
										4	4		
										3	3		
										2	2		
										1	1		
										0	0	50	

	I	II	III	IV	V	VI
<b>Restividade Emocional</b>						
21. Mudança Rotina						
46. Tiques						
82. Mudança Humor						
83. Amua						
92. O Novo Aborrece						
97. Choramiga						
99. Preocupado						
Total						
<b>Ansiiedade/ Depressão</b>						
10. Dependente						
33. Sentimentos Magoados						
37. Afinto Separação						
43. Parece Infeliz						
47. Nervoso						
68. Embaração						
87. Medroso						
90. Infeliz						
Total						
<b>Queixas Somáticas</b>						
1. Tem Dores						
7. Coisas Fora do Lugar						
39. Dores de Cabeça						
45. Náuseas						
78. Dores de Estômago						
86. Preocupação Limpeza						
93. Vomita						
Total						
<b>Isolamento</b>						
2. Altos Infantis						
4. Evita Olhar						
12. Apático						
19. Sonha Acordado						
23. Não Responde						
62. Recusa Jogos Ativos						
67. Não Responde Afetos						
70. Pouco Afeto						
71. Pouco Interesse						
98. Isolamento						
Total						
<b>Problemas de Atenção</b>						
5. Não se Concentra						
6. Não Fica Sentado						
24. Dificuldade Regras						
48. Dificuldade Tarefas						
51. Irrequieto						
56. Fraca Coordenação						
59. Troca Rapidamente						
64. Desatento						
95. Deambula						
Total						
<b>Comportamento Agressivo</b>						
8. Não Espera						
14. Cruel com Animais						
15. Provocador						
16. Perdidos Satisfeitos						
17. Destroi próprios Coisas						
18. Destroi Coisas						
22. Cruel						
27. Não Sente Culpa						
28. Perturba Crianças						
29. Frustrado						
35. Lutas						
40. Bate nos Outros						
42. Magoa os Outros						
44. Zanga Facilmente						
53. Agride						
58. Castigos						
66. Grita Muito						
69. Egoísta						
74. Desgostam Dele						
81. Temoso						
84. Goza os Outros						
85. Birras						
88. Não Coopera						
96. Quer Atenção						
Total						

- Data de \_\_\_\_\_
- Preenchimento \_\_\_\_\_
- Preenchido por \_\_\_\_\_
- Cálculos \_\_\_\_\_
- Escala I \_\_\_\_\_
- Escala II \_\_\_\_\_
- Escala III \_\_\_\_\_
- Escala IV \_\_\_\_\_
- Escala V \_\_\_\_\_
- Escala VI \_\_\_\_\_
- Internal  T
- External  T
- + Outros Prob  T
- Total Prob  T
- Outros Problemas
3. Medo do Novo
9. Mastiga Coisas
11. Procura Ajuda
13. Chora Muito
25. Não se Dá Bem com Crianças
26. Não se Sabe Divertir
30. Ciúmes
31. Come Coisas
32. Medo
34. Magoa-se Muito
36. Mete-se em Tudo
38. Comportamento Explosivo
41. Sustém a Respiração
49. Medo da Escola
50. Cansa-se Muito
52. Gozado
54. Tira Coisas
55. Órgãos Sexuais
57. Problemas Visuais
60. Problemas de Pele
61. Recusa Comer
63. Agita Cabeça
65. Mente
72. Pouco Medo
73. Envergonhado
75. Hiperativo
76. Problemas da Fala
77. Olhar Fixo
79. Regras Excesso
80. Comportamento Estranho
89. Pouco Ativo
91. Muito Barulho
94. Pouco Cuidado
100. Outros Problemas
- Total

	Internalização			Externalização			Score Total		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T
23.64	84	105	68	68	68	100	100	100	100
67.67	64.63	59	67	67	67	67	67	67	67
58.60	60.63	58	67	66	58	58	60	58	58
58.57	58.59	67	66	65	67	67	66	66	67
53.55	56.57	66	64	66	66	66	66	66	66
53.52	54.55	65	65	63	65	65	64	65	65
49.50	52.53	64	64	64	64	64	64	64	64
46.48	50.51	63	64	62	63	63	62	63	63
44.45	48.49	62	63	61	62	62	61	62	62
41.43	46.47	61	62	60	61	61	60	61	61
39.40	44.45	60	60	59	60	60	59	60	60
37.38	43	60	61	58	60	60	59	60	60
36	41	60	60	57	60	60	57	60	60
35	40	60	60	56	60	60	56	60	60
34	39	60	60	55	60	60	55	60	60
33	38	60	60	54	60	60	54	60	60
32	37	60	60	53	60	60	53	60	60
31	36	60	60	52	60	60	52	60	60
30	35	60	60	51	60	60	51	60	60
29	34	60	60	50	60	60	50	60	60
28	33	60	60	49	60	60	49	60	60
27	32	60	60	48	60	60	48	60	60
26	31	60	60	47	60	60	47	60	60
25	30	60	60	46	60	60	46	60	60
24	29	60	60	45	60	60	45	60	60
23	28	60	60	44	60	60	44	60	60
22	27	60	60	43	60	60	43	60	60
21	26	60	60	42	60	60	42	60	60
20	25	60	60	41	60	60	41	60	60
19	24	60	60	40	60	60	40	60	60
18	23	60	60	39	60	60	39	60	60
17	22	60	60	38	60	60	38	60	60
16	21	60	60	37	60	60	37	60	60
15	20	60	60	36	60	60	36	60	60
14	19	60	60	35	60	60	35	60	60
13	18	60	60	34	60	60	34	60	60
12	17	60	60	33					

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

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

Nome \_\_\_\_\_

ID \_\_\_\_\_ Data de Preenchimento \_\_\_\_\_

Rapaz  Rapariga Idade \_\_\_\_\_ Preenchido por \_\_\_\_\_

### Informação sobre as Escalas Orientadas para o DSM

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

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

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

#### Para calcular a pontuação da escala:

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

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

- |  |  |  |   |  |
|--|--|--|---|--|
| <b>1. Problemas Depressivos</b><br>_12 Apático<br>_13 Chora Muito<br>_43 Parece Infeliz<br>_50 Cansa-se Muito<br>_71 Pouco Interesse<br>_89 Pouco Ativo<br>_90 Infeliz<br>___Total | <b>2. Problemas de Ansiedade</b><br>_10 Dependente<br>_32 Medo<br>_37 Aliso face à Separação<br>_47 Nervoso<br>_49 Medo da Escola<br>_87 Medroso<br>_99 Preocupado<br>___Total | <b>3. Problemas do Espectro do Autismo</b><br>_4 Evita Olhar<br>_7 Coisas Fora do Lugar<br>_21 Mudança na Rotina<br>_23 Não Responde<br>_25 Não se Dá Bem com Crianças<br>_63 Agita a Cabeça<br>_67 Não Responde a Aletos<br>_70 Pouco Afeto<br>_76 Problemas na Fala<br>_80 Comportamento Estranho<br>_92 O Novo Aborrece<br>_98 Isolamento<br>___Total | <b>4. Problemas de Déficit de Atenção/Hiperatividade</b><br>_5 Não se Concentra<br>_6 Não Fica Sentado<br>_8 Não Espera<br>_16 Pedidos Satisfeitos<br>_19 Sonha Acordado<br>_24 Dificuldade Regras<br>_28 Perturba Crianças<br>_36 Mete-se em Tudo<br>_48 Dificuldade Tarefas<br>_51 Irrequieto<br>_59 Troca Rapidamente<br>_64 Desatento<br>_75 Hiperativo<br>___Total | <b>5. Problemas de Oposição</b><br>_15 Provocador<br>_20 Desobediente<br>_22 Cruel<br>_44 Zanga-se Facilmente<br>_81 Termosia<br>_85 Birras<br>_88 Não Coopera<br>___Total |
|--|--|--|---|--|

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

A fotocópia é crime. [www.psiquilibrios.pt](http://www.psiquilibrios.pt)

Linhas Tracejadas  
 = Nível Borderline

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

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

©Copyright T.M. Achenbach & Rescorla, L. 2000. Reproduced under License #734-07-20-12

ASEBA, University of Vermont 1 South Prospect St., Burlington, VT 05401-3456

Por favor, escreva em letra **MAIÚSCULA**

Para uso oficial

ID n.º \_\_\_\_\_

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Descreva, por favor:

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

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

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

### Questionário de Desenvolvimento da Linguagem 18-35 meses – LDS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_

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

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

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

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

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

Nome \_\_\_\_\_ ID \_\_\_\_\_  Rapaz  Rapariga Idade \_\_\_\_\_

Nível Clínico	Internalização				Externalização			T
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
18	16	22	16	14	38	100		
17	15	21	15	13	37	95		
16	14	20	14	12	36	90		
15	13	19	13	11	35	85		
14	12	18	12	10	34	80		
13	11	17	11	9	33	75		
12	10	16	10	8	32	70		
11	9	15	9	7	31	65		
10	8	14	8	6	30	60		
9	7	13	7	5	29	55		
8	6	12	6	4	28	50		
7	5	11	5	3	27	45		
6	4	10	4	2	26	40		
5	3	9	3	1	25	35		
4	2	8	2	0	24	30		
3	1	7	1	0	23	25		
2	0	6	0	0	22	20		
1	0	5	0	0	21	15		
0	0	4	0	0	20	10		
0	0	3	0	0	19	5		
0	0	2	0	0	18	0		
0	0	1	0	0	17	0		
0	0	0	0	0	16	0		
0	0	0	0	0	15	0		
0	0	0	0	0	14	0		
0	0	0	0	0	13	0		
0	0	0	0	0	12	0		
0	0	0	0	0	11	0		
0	0	0	0	0	10	0		
0	0	0	0	0	9	0		
0	0	0	0	0	8	0		
0	0	0	0	0	7	0		
0	0	0	0	0	6	0		
0	0	0	0	0	5	0		
0	0	0	0	0	4	0		
0	0	0	0	0	3	0		
0	0	0	0	0	2	0		
0	0	0	0	0	1	0		
0	0	0	0	0	0	0		

Linhas Tracejadas = Nível Borderline

PSIQUILIBRIOS EDIÇÕES ASEBA

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

Data de Preenchimento \_\_\_\_\_

Preenchido por \_\_\_\_\_

Cóculos

Escala I \_\_\_\_\_

II \_\_\_\_\_

III \_\_\_\_\_

+ IV \_\_\_\_\_

Internal \_\_\_\_\_ T \_\_\_\_\_

Escala VI \_\_\_\_\_

VII \_\_\_\_\_

External \_\_\_\_\_ T \_\_\_\_\_

Outros Prob \_\_\_\_\_

+ Escala V \_\_\_\_\_

Total Prob \_\_\_\_\_ T \_\_\_\_\_

- Outros Problemas
- 3.Medo do Novo
- 9.Mastiga Coisas
- 11.Procura Ajuda
- 13.Chora Muito
- 14.Cruel com Animais
- 17.Destrói as Próprias Coisas
- 25.Não se Dá Bem com Crianças
- 26.Não se Sabe Divertir
- 28.Não Quer Sair de Casa
- 30.Ciúmes
- 31.Come Coisas
- 32.Medo
- 34.Magoa-se Muito
- 36.Mete-se em Tudo
- 41.Sustém a Respiração
- 49.Come Demais
- 50.Cansa-se Muito
- 54.Tira Coisas
- 55.Orgãos Sexuais
- 57.Problemas Visuais
- 60.Problemas de Pele
- 61.Recusa Comer
- 63.Agita Cabeça
- 65.Resiste Fraldas
- 72.Pouco Medo
- 73.Envergonhado
- 75.Brinca com Fezes
- 76.Problemas da Fala
- 77.Olhar Fixo
- 80.Comportamento Estranho
- 89.Pouco Ativo
- 91.Muito Barulho
- 100.Outros Problemas
- Total

Internal.	External.	Score Total	
		Brutas	T
72	100	48	100
70-71	99	47	97
69	98	46	95
67-68	97	45	92
66	96	44	89
64-65	95	43	86
62-63	94	42	86
61	93	41	85
59-60	92	40	83
58	91	39	82
56-57	90	38	80
55	89	37	79
53-54	88	36	77
52	87	35	76
50-51	86	34	74
48-49	85	33	73
47	84	32	71
45-46	83	31	70
44	82	30	69
42-43	81	29	68
40-41	80	28	67
39	79	27	66
37-38	78	26	65
36	77	25	64
34-35	76	24	63
33	75	23	62
31-32	74	22	61
29-30	73	21	60
28	72	20	59
26-27	71	19	58
25	70	18	57
24	69	17	56
23	68	16	55
22	67	15	54
21	66	14	52
19-20	65	13	51
18	64	12	50
17	63	11	49
16	62	10	47
15	61	9	46
14	60	8	44
13	59	7	43
12	58	6	42
11	56	5	40
10	55	4	39
9	53	3	37
8	51	2	35
7	49	1	32
6	47	0	28
5	45		23
4	43		20
3	41		19
2	37		17
1	33		16
0	29		15

Scanned by CamScanner

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

	20	20	24		T
	19	19	23		100
	18	18	22		95
	17	17	21		90
	16	16	19		85
	15	15	17		80
	14	14	16		75
	13	13	15		70
	12	13	14		65
	11	12	13	12	60
	10	11	12	11	55
	9	10	11	10	50
	8	9	10	9	45
	7	8	9	8	40
	6	7	8	7	35
	5	6	7	6	30
	4	5	6	5	25
	3	4	5	4	20
	2	3	4	3	15
	1	2	3	2	10
	0	0.2	0.1	0.3	0.2
					50

Nome \_\_\_\_\_  
 ID \_\_\_\_\_ Data de Preenchimento \_\_\_\_\_  
 Rapaz  Rapariga Idade \_\_\_\_\_ Preenchido por \_\_\_\_\_

#### Informação sobre as Escalas Orientadas para o DSM

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

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

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

#### Para calcular a pontuação da escala:

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

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

Linhas Tracejadas  
= Nível Borderline

- |                                 |                                  |  |  |                                 |
|---------------------------------|----------------------------------|--|--|---------------------------------|
| <b>1. Problemas Depressivos</b> | <b>2. Problemas de Ansiedade</b> | <b>3. Problemas do Espectro do Autismo</b> | <b>4. Problemas de Déficit de Atenção/Hiperatividade</b> | <b>5. Problemas de Oposição</b> |
| _13 Chora Muito                 | _10 Dependente                   | _4 Evita Olhar                             | _5 Não se Concentra                                      | _15 Provocador                  |
| _24 Não Come                    | _22 Não Dorme Sozinho            | _7 Coisas Fora do Lugar                    | _6 Não Fica Sentado                                      | _20 Desobediente                |
| _38 Dificuldade em Adormecer    | _28 Não Quer Sair de Casa        | _21 Mudança na Rotina                      | _8 Não Espera  | _44 Zanga-se Facilmente         |
| _43 Parece Infeliz              | _32 Medo                         | _23 Não Responde                           | _16 Pedidos Satisfeitos                                  | _81 Teimosia                    |
| _49 Come Demasiado              | _37 Afrito face à Separação      | _25 Não se Da Bem com Crianças             | _36 Mete-se em Tudo                                      | _85 Birras                      |
| _50 Cansa-se Muito              | _47 Nervoso                      | _63 Agita a Cabeça                         | _59 Troca Rapidamente                                    | _88 Não Coopera                 |
| _71 Pouco Interesse             | _48 Pesadelos                    | _67 Não Responde a Afetos                  | __Total  | __Total                         |
| _74 Dorme Menos                 | _51 Demonstra Pânico             | _70 Pouco Afeto                            |  |                                 |
| _89 Pouco Ativo                 | _87 Medroso                      | _76 Problemas na Fala                      |  |                                 |
| _90 Infeliz                     | _99 Preocupado                   | _80 Comportamento Estranho                 |  |                                 |
| __Total                         | __Total                          | _92 O Novo Aborrece                        |  |                                 |
|                                 |                                  | _98 Isolamento                             |  |                                 |
|                                 |                                  | __Total                                    |  |                                 |



Achenbach & Rescorla, 2000. ©Copyright Psiquilibrios Edições, 2014. Direitos reservados de acordo com a legislação em vigor. Proibida a cópia através de qualquer meio e para qualquer fim.  
 A fotocópia é crime.  
[www.psiquilibrios.pt](http://www.psiquilibrios.pt)

## **Anexo F. *Assessment of Peer Relations* (APR)**

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

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

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

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

**Desenvolvimento Cognitivo**

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

**Desenvolvimento afetivo**

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

**Desenvolvimento motor**

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

**Outras características da criança**

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

**Forças ao nível do desenvolvimento**

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

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

Grelhos adaptadas da versão traduzida e adaptada de Elsa Soares, Ana Serrano, Daniela Ferreira, Ana Isabel Pinto e Catarina Grande, 2013

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

8

Grelhos adaptados da versão traduzida e adaptada de Elsa Soares, Ana Serrano, Daniela Ferreira, Ana Isabel Pinto e Catarina Grande, 2013

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

Notas ou breve resumo



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

## **Anexo G. Questionário sociodemográfico**

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

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

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

## Parte 1

### Dados de caracterização

Idade \*

20-30

31-40

41-50

+ 50

Género \*

Masculino

Feminino

Habilitações Literárias \*

Bacharelato

Licenciatura

Pós-graduação

Mestrado

Doutoramento

### Percurso profissional

Escola de formação \*

Ano de conclusão do curso \*

Anos de serviço \*

## Situação profissional atual

Tipo de instituição onde trabalha atualmente \*

- Público
- Privado
- IPSS

Há quantos anos trabalha na instituição \*

Meio sociocultural predominante \*

- Favorecido
- Desfavorecido
- Misto

Tipo de sala

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

Outro

Coordenação, ATL, etc.

Segue algum modelo pedagógico \*

- Não
- Sim

Se sim, qual o modelo?

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

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

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

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

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

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

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

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

Agradecemos a sua colaboração!

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

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

Agradecemos desde já a sua disponibilidade e colaboração.

## Parte 2

Entendendo brincadeira como:

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

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

Assinale com um X a opção que melhor se adequa

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

**Quanto tempo dedica diariamente à brincadeira no espaço exterior? \***

Assinale a opção que melhor se adequa

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

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

Assinale a opção que melhor se adequa

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

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

### Classifique cada afirmação de acordo com a seguinte escala: \*

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

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

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

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

### Em situações de brincadeira \*

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

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

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

Agradecemos a sua colaboração!

## **Anexo H. *Play Observational Scale (POS)***

## Escala de Observação do Brincar

Play Observation Scale

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

Rubin, 2001

Versão traduzida e adaptada por Sílvia Ferreira e Telma Adriano

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

Tabela para registo das interações e estratégias utilizadas pelo adulto.

<b>Grupo</b>
<b>Sessão</b>

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

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

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

## **Anexo J. Tabela para registo do perfil do educador**

Tabela para registo do perfil do educador

<b>Grupo</b>				
<b>Sessão</b>				
	<b>Ativo/Diretivo</b>	<b>Ativo/Não diretivo</b>	<b>Passivo/Diretivo</b>	<b>Passivo/Não diretivo</b>
<b>Perfil do Educador</b>				

<b>Sessão</b>				
	<b>Ativo/Diretivo</b>	<b>Ativo/Não diretivo</b>	<b>Passivo/Diretivo</b>	<b>Passivo/Não diretivo</b>
<b>Perfil do Educador</b>				

<b>Sessão</b>				
	<b>Ativo/Diretivo</b>	<b>Ativo/Não diretivo</b>	<b>Passivo/Diretivo</b>	<b>Passivo/Não diretivo</b>
<b>Perfil do Educador</b>				

<b>Sessão</b>				
	<b>Ativo/Diretivo</b>	<b>Ativo/Não diretivo</b>	<b>Passivo/Diretivo</b>	<b>Passivo/Não diretivo</b>
<b>Perfil do Educador</b>				

<b>Sessão</b>				
	<b>Ativo/Diretivo</b>	<b>Ativo/Não diretivo</b>	<b>Passivo/Diretivo</b>	<b>Passivo/Não diretivo</b>
<b>Perfil do Educador</b>				

<b>Sessão</b>				
	<b>Ativo/Diretivo</b>	<b>Ativo/Não diretivo</b>	<b>Passivo/Diretivo</b>	<b>Passivo/Não diretivo</b>
<b>Perfil do Educador</b>				

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

## **Anexo K. Coeficiente de *Kappa*, acuerdo interobservadores**

**Solitário**

Observador 2

Observador 1

	Presente	Ausente	Somatório
Presente	2763	0	2763
Ausente	4	1808	1812
Somatório	2767	1808	4575

Porporção de Acordo Observado 0,999126

Porporção de Acordo Acaso 0,521786

Kappa 0,998172

**Paralelo**

Observador 2

Observador 1

	Presente	Ausente	Somatório
Presente	919	8	927
Ausente	0	3646	3646
Somatório	919	3654	4573

Porporção de Acordo

Observado 0,998251

Porporção de Acordo Acaso 0,677801

Kappa 0,99457

**Grupo**

Observador 2

Observador 1

	Presente	Ausente	Somatório
Presente	883	0	883
Ausente	6	3686	3692
Somatório	889	3686	4575

Porporção de Acordo

Observado 0,998689

Porporção de Acordo Acaso 0,687686

Kappa 0,995801

## **Anexo L. *Output* SPSS**

NONPAR CORR

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

Correlações não paramétricas

### Observações

Saída criada		11-NOV-2019 18:48:19
Comentários		
Entrada	Dados	/Users/Tiago/Dropbox/1. IPL/1. ESELisboa/Base de Dados e Output Telma e Sílvia/Base_Dados_Telma.sav
	Conjunto de dados ativo	ConjuntodeDados1
	Filtro	<none>
	Ponderação	<none>
	Arquivo Dividido	<none>
	N de linhas em arquivo de dados de trabalho	3
Tratamento de valor omissos	Definição de omissos	Os valores omissos definidos pelo usuário são tratados como omissos.
	Casos utilizados	As estatísticas para cada par de variáveis são baseadas em todos os casos com dados válidos para aquele par.

Sintaxe	<pre> NONPAR CORR  /VARIABLES=SolitárioPresente ParaleloPresente GrupoPresente Reformulação Repetição Expansão  Questionamento Sinalização Modelação Promoçãoodalinguagem Tempodeatraso Insinoidental  Darcontinuidadeàação CriançaPares CriançaEducador EducadorCriança EducadorGrupo ParesCriança  ParesEducador AtivoDiretivo AtivoNdiretivo PassivoDiretivo PassivoNdiretivo Total_Interações  Total_Estratégias  /PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG  /MISSING=PAIRWISE. </pre>	
Recursos	Tempo do processador	00:00:00,06
	Tempo decorrido	00:00:00,00
	Número de Casos Permitidos	112347 casos <sup>a</sup>

a. Baseado na disponibilidade de memória da área de trabalho

### Correlações

			SolitárioPresente	ParaleloPresente	GrupoPresente
rô de Spearman	SolitárioPresente	Coeficiente de Correlação	1,000	-,500	-1,000**
		Sig. (2 extremidades)	.	,667	.
		N	3	3	3
	ParaleloPresente	Coeficiente de Correlação	-,500	1,000	,500

	Sig. (2 extremidades)	,667	.	,667
	N	3	3	3
GrupoPresente	Coefficiente de Correlação	-1,000**	,500	1,000
	Sig. (2 extremidades)	.	,667	.
	N	3	3	3
Reformulação	Coefficiente de Correlação	,500	-1,000**	-,500
	Sig. (2 extremidades)	,667	.	,667
	N	3	3	3
Repetição	Coefficiente de Correlação	,500	-1,000**	-,500
	Sig. (2 extremidades)	,667	.	,667
	N	3	3	3
Expansão	Coefficiente de Correlação	-,500	-,500	,500
	Sig. (2 extremidades)	,667	,667	,667
	N	3	3	3
Questionamento	Coefficiente de Correlação	-,500	-,500	,500
	Sig. (2 extremidades)	,667	,667	,667

	N	3	3	3
Sinalização	Coeficiente de Correlação	-1,000**	,500	1,000**
	Sig. (2 extremidades)	.	,667	.
	N	3	3	3
Modelação	Coeficiente de Correlação	-1,000**	,500	1,000**
	Sig. (2 extremidades)	.	,667	.
	N	3	3	3
Promoção da linguagem	Coeficiente de Correlação	-,866	,866	,866
	Sig. (2 extremidades)	,333	,333	,333
	N	3	3	3
Tempo de atraso	Coeficiente de Correlação	,000	-,866	,000
	Sig. (2 extremidades)	1,000	,333	1,000
	N	3	3	3
Insino incidental	Coeficiente de Correlação	-,500	-,500	,500
	Sig. (2 extremidades)	,667	,667	,667
	N	3	3	3

Dar continuidade à ação	Coeficiente de Correlação	-,500	-,500	,500
	Sig. (2 extremidades)	,667	,667	,667
	N	3	3	3
Criança/Paras	Coeficiente de Correlação	-1,000**	,500	1,000**
	Sig. (2 extremidades)	.	,667	.
	N	3	3	3
Criança/Educador	Coeficiente de Correlação	-,500	-,500	,500
	Sig. (2 extremidades)	,667	,667	,667
	N	3	3	3
Educador/Criança	Coeficiente de Correlação	-1,000**	,500	1,000**
	Sig. (2 extremidades)	.	,667	.
	N	3	3	3
Educador/Grupo	Coeficiente de Correlação	-1,000**	,500	1,000**
	Sig. (2 extremidades)	.	,667	.
	N	3	3	3
Pares/Criança	Coeficiente de Correlação	-,500	1,000**	,500

	Sig. (2 extremidades)	,667	.	,667
	N	3	3	3
Pares/Educador	Coefficiente de Correlação	,000	,866	,000
	Sig. (2 extremidades)	1,000	,333	1,000
	N	3	3	3
Ativo/Diretivo	Coefficiente de Correlação	-,866	,000	,866
	Sig. (2 extremidades)	,333	1,000	,333
	N	3	3	3
Ativo/Ndiretivo	Coefficiente de Correlação	,866	,000	-,866
	Sig. (2 extremidades)	,333	1,000	,333
	N	3	3	3
Passivo/Diretivo	Coefficiente de Correlação	.	.	.
	Sig. (2 extremidades)	.	.	.
	N	3	3	3
Passivo/Ndiretivo	Coefficiente de Correlação	,866	,000	-,866
	Sig. (2 extremidades)	,333	1,000	,333

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

NAO COPIAR

## **Anexo M. Somatório das estratégias, interações e perfil**

Somatório das estratégias, das interações e do perfil

(de/para)		Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
		P	N	P	N	P	N
Criança	Pares	3	0	5	0	6	0
	Educador	10	0	25	0	13	0
Educador	Criança	58	0	170	0	176	0
	Grupo	40	0	105	0	115	0
Pares	Criança	9	5	6	0	30	0
	Educador	46	0	25	0	46	0
Total		166	5	336	0	386	0

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3	
		(x)		(x)		(x)
Reformulação	1		4 (2)		0	
Repetição	3		20		0	
Expansão	2		15		3	
Questionamento	8 (7)		64 (8)		26 (23)	
Sinalização	11 (1)		36 (5)		61 (42)	
Modelação	3		14		35	
Promoção da linguagem	3		3		24	
Tempo de atraso	0		1		0	
Ensino Incidental	Coletivo	3		6		0
	Individual	4		11		10
Dar continuidade à ação	14 (5)		19 (3)		17 (6)	

Legenda: (x) não reformula/não responde/não segue

Perfil	Educadora A	Educadora B	Educadora C
Ativo/diretivo	4	180	180
Ativo/não diretivo	165	0	0
Passivo/diretivo	0	0	0
Passivo/não diretivo	11	0	0