

Daniela Teresa Jardim Ferreira

O Brincar, o Brinquedo e a Interação Lúdica com Crianças no Período Escolar:
Estudo com um Grupo de Díades Mãe-filho

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2009

Daniela Teresa Jardim Ferreira

O Brincar, o Brinquedo e a Interação Lúdica com Crianças no Período Escolar:
Estudo com um Grupo de Díades Mãe-filho

Universidade Fernando Pessoa
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Porto, 2009

Daniela Teresa Jardim Ferreira

O Brincar, o Brinquedo e a Interação Lúdica com Crianças no Período Escolar:
Estudo com um Grupo de Díades Mãe-filho

Trabalho apresentado à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Fernando Pessoa, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia, com especialização em Psicologia Clínica e da Saúde sob a orientação da Mestre Ana Costa.

Resumo

O presente estudo, no qual participaram 20 díades mãe-criança, alude para os conceitos do brincar, do brinquedo e da interacção, principalmente no contexto familiar, salientando a sua importância para o desenvolvimento das crianças. Este interesse enquadra-se na necessidade actual de se aprofundar o estudo dos fenómenos do brincar e das interacções lúdicas, permitindo assim um crescimento no conhecimento desta área. Neste sentido, emergem cinco objectivos centrais que desenvolvemos no nosso estudo empírico: (1) conhecer o significado que as mães atribuem à actividade lúdica; (2) analisar a percepção das mães sobre a sua experiência lúdica com os seus filhos; (3) estudar a qualidade da interacção da actividade lúdica das díades; (4) analisar a fidelidade da grelha de observação da interacção lúdica; (5) perceber se a avaliação do ambiente global positivo está relacionada com algumas características socio-demográficas das díades. Assim, atendendo aos dois primeiros objectivos recolhemos através de uma entrevista, narrativas pessoais significativas das 20 mães das díades – analisadas através da metodologia qualitativa *grounded theory*. Os resultados sugerem que todas as mães consideram o brincar uma actividade fundamental, mas o mesmo não acontece com os brinquedos. Relativamente ao envolvimento lúdico das díades, este apesar de acontecer, nem sempre é suficiente. Para o terceiro objectivo utilizámos uma grelha de observação da interacção lúdica, no qual os resultados demonstram que apesar da tendência positiva das interacções lúdicas das díades, ao fazermos uma análise individual de cada díade podemos observar padrões interactivos heterogéneos. Quanto ao quarto objectivo, o grau de consistência interna da grelha da interacção lúdica, que foi calculado pelo Coeficiente *Alfa* de *Cronbach*, teve um resultado de 0,77 revelando adequada consistência interna. O último objectivo, calculado pelo Coeficiente de Correlação *r* de *Pearson*, revela que nem todas as características socio-demográficas apresentam correlações significativas com o ambiente global positivo das interacções lúdicas.

Abstract

This study, in which 20 dyads mother-child participated, refers to the concepts of play, the toy and interaction, mainly in the family context, emphasizing its importance to the development of children. This interest falls-in current need to deepen the study of the phenomenon of play and of the social interactions, allowing a growth in knowledge in this area. In this sense, emerge five central objectives that we develop in our empirical study: (1) to know the meaning that mothers give to play; (2) to analyze the perception of mothers on their experience playing with their children; (3) to study the quality of the interaction of playful activities of the dyads; (4) to analyze the fidelity of the grid of observation of the playing interaction; (5) to understand if the assessment of the global positive environment is related with some socio-demographic characteristics of the dyads. Thus, in the first two objectives we collected, through an interview, significant personal narratives, with all mothers of the dyads – analyzed through qualitative methodology grounded theory. The results suggest that all the mothers consider playing a fundamental activity, but the same doesn't happen with toys. Relatively to the playing involvement of the dyads, this happens, however, it isn't always enough. For the third objective we used a grid of observation of the playing interaction, where the results show that, despite the positive trend of the playing interactions of the dyads, making an individual analysis of each dyad we can observe heterogeneous interactive standards. With regard to the fourth objective, the degree of internal consistency of the grid of the playing interaction, which was calculated by *Cronbach's Alpha* Coefficient, was given a result of 0.77 revealing an appropriate internal consistency. The last objective was calculated by the Coefficient of Correlation *Pearson's r*, shows that not all the socio-demographic characteristics have significant correlations with the positive global ambient of the playing interactions.

Résumé

L'étude présent, dans lequel ont participé 20 duos mère-enfant, se référant aux concepts de jouer, du jouet et de l'interaction, en particulier dans le contexte familial, en soulignant son importance pour le développement des enfants. Cet intérêt s'encadre dans la nécessité actuelle d'approfondir l'étude du phénomène joué et des interactions ludique, permettant ainsi mieux connaître ce domaine. Dans ce sens, surgissent cinq objectifs que nous avons développé dans notre étude empirique: (1) connaître le signifiacat que les mères attribuent au jouer; (2) analyser la perception des mères sur l'expérience ludique avec leurs enfants; (3) étudier la qualité de l'interaction de l'activité ludique des duos; (4) analyser la fidélité de la grille d'observation de l'interaction ludique; (5) comprendre si l'évaluation de l'environnement global positif se rapporté avec certaines caractéristiques sociodémographiques des duos. Ainsi, dans les deux premiers objectifs, ils ont été recueillis, des narratives personnelles significatives, prés des 20 mères des duos – analysées a travers de la méthodologie qualitative *grounded theory*. Les résultats suggèrent que toutes les mères considèrent fondamental le jouer, mais le même n'arrive pas avec les jouets. Relativement à l'investissement ludique des duos, celui-là arrive, mas n'est pas toujours suffisant. Pour le troisième objectif, nous avons utilisé une grille d'observation de l'interaction ludique, dans lequel les résultats démontrent que malgré la tendance positive des interactions ludiques des duos, faisant une analyse individuelle de chaque duo, on peut observer des modèles interactifs différents. Par rapport au quatrième objectif, le degré de consistance interne de la grille de l'interaction ludique qui a été calculé par de Coefficient *Alpha* de *Cronbach*, a eu un résultat de 0.77 révélant une approprié consistance interne. Le dernier objectif, calculé par le Coefficient de Corrélation *r* de *Pearson*, révèle que pas toutes de caractéristiques sociodémographiques analysées sont significatives.

Dedicatória

Aos meus pais por tudo o que são e por tudo o que me ensinam.

Ao Vitor pelo apoio incondicional.

Aos meus avós.

Agradecimentos

A todos os que me ajudaram a levar a bom porto este estudo, eu agradeço!

Ao Vitor, pelo seu amor, dedicação, respeito, incentivo, paciência e bom humor.

À Mestre Ana Costa, pelo empenho profissional com que orientou esta investigação.

À Mestre Carla Fonte, pela ajuda disponibilizada na análise da *grounded theory*.

À Dr.^a Iolanda Barros, pelos conselhos valiosos para o suporte deste trabalho.

Aos Conselhos Executivos dos Agrupamentos das Escolas, às professoras, às funcionárias e às díades mãe-criança pela atenção, disponibilidade e cooperação.

Ao meu irmão Pedro, pelo precioso contributo ao nível dos recursos informáticos.

A toda a minha família, pela disponibilidade e preocupação.

À Joana e à Yolibel por toda a amizade, apoio, colaboração e por todas as críticas construtivas sobre este estudo.

À Catarina, pelo companheirismo nos momentos de tensão e diversão e, sobretudo, pelo seu sorriso amigo e incentivador, durante este longo percurso que partilhámos juntas.

Às minhas grandes amigas de curso, pelas experiências enriquecedoras: Charlotte, Vera e Ana Isabel e também a todos da turma de estágio do IPAF.

Índice Geral

Resumo	i
Abstract	ii
Résumé.....	iii
Dedicatória.....	iv
Agradecimentos	v
Índice Geral.....	vi
Índice de Anexos	viii
Índice de Quadros	x
Índice de Figuras.....	xi
Introdução Geral	1
CAPÍTULO I – O CONTRIBUTO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA EDUCAÇÃO	4
Introdução	4
1. Desenvolvimento da criança no período escolar	4
1.1. Desenvolvimento físico e motor.....	5
1.2. Desenvolvimento cognitivo.....	5
1.3. Desenvolvimento da linguagem	7
1.4. Desenvolvimento emocional	8
1.5. Desenvolvimento social.....	10
2. Importância do brincar no desenvolvimento da criança	12
3. A interação como precursor do desenvolvimento.....	15
4. Diferentes abordagens e o seu impacto sobre a Psicologia do Desenvolvimento e da Educação.....	18
4.1. Modelo transaccional.....	20
Conclusão.....	22

CAPÍTULO II – A ACTIVIDADE LÚDICA	24
Introdução	24
1. Os significados do brincar	24
2. O brinquedo como facilitador do envolvimento lúdico	27
3. O papel do brincar no contexto familiar	29
3.1. A importância do brincar na relação mãe-criança	30
3.2. Dimensões do comportamento interactivo materno	31
Conclusão.....	32
CAPÍTULO III – ASPECTOS INFLUENTES NA INTERACÇÃO MÃE-CRIANÇA	34
Introdução	34
1. Análise de estudos	34
1.1. Envolvimento lúdico dos pais.....	34
1.2. A influência do contexto familiar nas dimensões da interacção mãe-criança	36
1.3. Dimensões de interacção em díades de NSE baixo/médio.....	38
1.4. Influência das representações das mães na interacção e o seu impacto no desenvolvimento das crianças	40
Conclusão.....	41
CAPÍTULO IV – ESTUDO: PLANIFICAÇÃO, ORGANIZAÇÃO, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	43
Introdução	43
1. Estudo	44
1.1. Objectivos.....	44
1.2. Variáveis.....	44
1.3. Desenho do estudo.....	45
1.4. Método.....	45
1.4.1. Participantes.....	45
1.4.2. Materiais	47
1.4.2.1. Consentimentos	47
1.4.2.2. Questionário socio-demográfico	48
1.4.2.3. Entrevista.....	48

1.4.2.4. Grelha de observação da interacção lúdica	48
1.4.2.5. Mala lúdica.....	49
1.4.2.6. Gravador e acessórios.....	49
1.4.3. Procedimento	50
2. Resultados	54
2.1. Discurso das mães [M.] sobre a importância da actividade lúdica.....	54
2.2. Discurso das mães [M.] sobre o envolvimento lúdico com os seus filhos ...	57
2.3. Análise das interacções lúdicas das díades.....	62
2.3.1. Estudos de caso das interacções lúdicas	66
2.3.1.1. Estudo de caso de uma interacção lúdica positiva	66
2.3.1.2. Estudo de caso de uma interacção lúdica negativa	67
2.4. Análise de correlações entre características socio-demográficas e o item da grelha “ambiente global positivo”	69
3. Discussão dos resultados.....	70
Conclusão.....	78
Conclusão final	80
Referências bibliográficas.....	85

Índice de Anexos

Anexo I – Escala de Warner para a Avaliação do Estatuto Socio-económico
Anexo II – Pedidos de autorização aos Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas E. B. 1 de C. e E. B. 1 da L.
Anexo III – Pedido para as mães comparecerem à primeira reunião
Anexo IV – Consentimento informado
Anexo V – Questionário Socio-demográfico
Anexo VI – Entrevista
Anexo VII – Grelha de Observação da Interacção Lúdica
Anexo VIII – Considerações dos itens da Grelha de Observação da Interacção Lúdica
Anexo IX – Lista dos brinquedos que constituem a mala lúdica proposta por Leal
Anexo X – Exemplo de uma transcrição de uma entrevista

Anexo XI – Autorizações concedidas pelos Presidentes dos Conselhos Executivos dos Agrupamentos das escolas E. B. 1 de C. e E. B. 1 da L.

Anexo XII – Primeira versão dos instrumentos utilizados no primeiro estudo piloto

Anexo XIII – Cronograma dos encontros com as díades da escola E. B. 1 da L.

Anexo XIV – Cronograma dos encontros com as díades da escola E. B. 1 de C.

Anexo XV – Gráficos das médias dos itens da Grelha de Observação das Interações lúdicas das 20 díades

Índice de Quadros

Quadro 1 - Caracterização dos participantes	46
Quadro 2 - Síntese das categorias do discurso das mães [M.] sobre a importância da atividade lúdica.....	55
Quadro 3 - Síntese das categorias do discurso das mães [M.] sobre o envolvimento lúdico com os seus filhos.....	57
Quadro 4 - Resultados descritivos das três sessões lúdicas das 20 díades	63
Quadro 5 - Correlações entre características socio-demográficas e o ambiente global positivo	69

Índice de Figuras

Figura 1 – Interação lúdica positiva – Médias dos itens da grelha de observação da interação lúdica das sessões da díade 2	66
Figura 2 – Interação lúdica negativa – Médias dos itens da grelha de observação da interação lúdica das sessões da díade 9	68

Introdução Geral

A actividade lúdica ocupa um lugar de destaque na organização equilibrada nos vários domínios de desenvolvimento, particularmente no desenvolvimento infantil. Desta forma, para que as crianças consigam usufruir de uma vida saudável, harmoniosa e estável é necessário que o seu crescimento seja regulado por actividades que fomentem directa ou indirectamente o seu bem-estar. Aqui, é importante reforçarmos o papel dos seus cuidadores, que sem qualquer dúvida deve ser activo e promotor de desenvolvimento. Para ajudar os pais a ajudarem os filhos na promoção do seu desenvolvimento, nada melhor do que estes procurarem através do brincar um suporte que de forma agradável, engraçada, natural e espontânea lhes oferece a possibilidade de conduzirem a criança ao topo de todos os domínios de desenvolvimento. É de salientar que o brincar entre pais e filhos, considerado como actividade impulsionadora de desenvolvimento não precisa, ou melhor, não deve, ser associado apenas à realização das tarefas escolares, pois apesar do brincar despoletar benefícios ao nível didáctico é construtivo termos em mente que brincar por brincar, já por si, facilita, por exemplo, a nível social a interacção e a aquisição das normas sociais; a nível emocional ajuda a criança a expressar as suas diversas emoções; a nível da linguagem promove o treino da construção de frases e a nomeação dos objectos, entre muitos outros aspectos.

Após a pequena introdução supra citada é pertinente referirmos que no âmbito do presente trabalho de investigação enveredámos pelo mote da actividade lúdica, não menosprezando a relevância do papel da figura paterna, mas privilegiando o estudo da interacção da díade mãe-criança, uma vez que é um tema bastante pertinente de se estudar, dada a importância desta relação (Leal, 2001).

Neste trabalho consideramos essencial reflectirmos sobre o brincar e as interacções lúdicas das mães com os seus filhos. Neste sentido, delimitámos cinco objectivos específicos que expomos de seguida. O nosso primeiro objectivo consiste em conhecermos o significado que as mães atribuem à actividade lúdica e o segundo objectivo baseia-se em analisarmos a percepção das mães sobre a sua experiência lúdica com os seus filhos. Para estes dois objectivos recorreremos à metodologia qualitativa *grounded theory*. Um terceiro objectivo explorado através da metodologia quantitativa

subsiste em estudarmos a qualidade da interação da actividade lúdica das díades utilizando uma grelha de observação da interação lúdica, por nós elaborada. Aqui, surge um quarto objectivo: analisarmos a fidelidade dessa mesma grelha de observação, através do Coeficiente *Alfa* de *Cronbach*. Por fim, pretendemos perceber se a avaliação do ambiente global positivo das interações lúdicas está relacionada com algumas características socio-demográficas das díades, efectuando deste modo o cálculo do Coeficiente de Correlação *r* de *Pearson*.

Apresentados os objectivos a que nos propomos alcançar verificamos que o nosso estudo aborda uma metodologia qualitativa e uma metodologia quantitativa. Assim, torna-se importante referirmos que ambas podem ser conciliadas em diferentes momentos do processo de investigação, sendo que as duas obedecem a princípios de validação diferentes (Fernandes & Maia, 2001). Na metodologia quantitativa realça-se a medição e análise de relações causais entre as variáveis e não os processos, enquanto que com na metodologia qualitativa foca-se a procura de respostas que destacam a experiência social e qual o seu significado (Ferreira, 2006).

No que concerne à estrutura deste trabalho, esta é composta por quatro capítulos. Os três primeiros capítulos consistem no denominado enquadramento teórico. O quarto capítulo explica, detalhadamente, o estudo empírico realizado, através da sua planificação e organização, assim como dos resultados obtidos e da discussão dos mesmos, contrapondo-os com os resultados de outros estudos. Desta forma, passamos a descrever individualmente estes quatro capítulos.

No primeiro capítulo iremos situar o nosso estudo em termos teóricos. Aqui, iremos debruçamo-nos sobre as principais aquisições desenvolvimentais da criança, em idade escolar, a nível físico e motor, cognitivo, da linguagem, emocional e social. De seguida, enfatizaremos a importância do brincar para as crianças, assim como a relevância da interação no desenvolvimento infantil, destacando os sistemas teóricos de Piaget e Vygotsky. Posteriormente, iremos abarcar diferentes abordagens teóricas, dando relevância ao modelo transaccional.

O segundo capítulo é dirigido aos principais conteúdos da actividade lúdica, no qual referimos os conceitos de brincar e de brinquedo e salientamos o papel do brincar na família, afunilando para a importância da relação mãe-criança e para as principais dimensões do comportamento interactivo materno.

Ainda no decurso do processo de revisão da literatura e num terceiro capítulo iremos analisar estudos sobre a actividade lúdica, nomeadamente os que abarcam o envolvimento lúdico com os pais; a influência do contexto familiar; as dimensões de interacção em Nível Socio-económico (NSE) baixo/médio e a influência das representações das mães no impacto do desenvolvimento da criança.

Ao longo do quarto capítulo procuraremos enquadrar a investigação empírica realizada, sendo apresentados os objectivos, as variáveis e o desenho do estudo. Neste capítulo também procederemos à descrição detalhada do método utilizado, ou seja, referimos os participantes, o material necessário para a recolha dos dados e o procedimento efectuado. Posteriormente, apresentaremos os resultados obtidos, tendo como referência os objectivos de trabalho traçados. Os resultados serão organizados em quatro partes: (1) discurso das mães [M.] sobre a importância da actividade lúdica; (2) discurso das mães [M.] sobre o envolvimento lúdico com os seus filhos; (3) análise das interacções lúdicas das díades e estudos de caso das interacções lúdicas; (4) análise de correlações entre características socio-demográficas e o item da grelha de observação da interacção lúdica “ambiente global positivo”. Por último, elaboraremos a discussão destes resultados à luz da informação teórica referida nos capítulos precedentes.

Por fim, faremos uma conclusão final de todo o trabalho realizado, que abordará reflexões sobre as questões mais pertinentes da investigação realizada, os principais resultados do nosso estudo, assim como as limitações e mais-valias do mesmo e ainda recomendações para futuras investigações.

CAPÍTULO I – O CONTRIBUTO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA EDUCAÇÃO

“Um corpo são é a chave de um desenvolvimento positivo.”

(Papalia, Olds & Feldman, 2001, p. 395)

Introdução

No presente capítulo, iremos abordar os diversos domínios de desenvolvimento, remetendo-nos para o período escolar, que segundo Papalia e colaboradores (2001), medeia entre os 6 e os 11 anos de idade. Deste modo, não nos direccionámos linearmente para os 6/7 anos, que correspondem às idades das crianças que participaram no nosso estudo, mas sim para o período escolar em que estas se encontram. De seguida, iremos abarcar a importância do brincar e das interações do contexto social no desenvolvimento da criança. Posteriormente, procederemos à apresentação dos modelos teóricos que enquadram o presente trabalho e que fornecem um suporte do ponto de vista conceptual. Assim, iremos referir-nos, sem pretensões de exaustividade, aos pressupostos dos traços, interacionistas, sistémicos e transaccionais que nos permitem ter uma visão das relações interactivas entre a criança e o meio que a rodeia.

1. Desenvolvimento da criança no período escolar

A etapa à qual nos referimos é marcada por experiências e aprendizagens que têm lugar no contexto escolar. Dadas as exigências características deste contexto e do investimento requerido na aquisição das competências esperadas, este período é fulcral para o desenvolvimento global da criança. Aqui, torna-se importante salientar que apesar da previsibilidade de cada domínio de desenvolvimento, cada criança tem o seu próprio ritmo e isso testemunha a sua individualidade (Ferland, 2006a).

Procuraremos, de seguida, dar conta dos principais marcos dos vários domínios de desenvolvimento, ensaiando uma síntese dos contributos de autores que se debruçam sobre o tema do desenvolvimento, nomeadamente de crianças em idade escolar.

1.1. Desenvolvimento físico e motor

No que diz respeito ao desenvolvimento físico das crianças em idade escolar, especificamente a nível da altura e do peso, interessa salientar que comparativamente ao período pré-escolar o desenvolvimento abranda e existem amplas diferenças entre as crianças (Papalia, et al., 2001). Os rapazes são mais altos que as raparigas no início deste período, invertendo-se a situação no fim do mesmo, o que é explicado pela precocidade do surto de crescimento da adolescência nas raparigas (Papalia, et al., 2001). Nesta fase, os cuidados dentários tornam-se especialmente importantes dado o aparecimento da dentição definitiva e é essencial uma alimentação adequada (cerca de 2400 calorias diárias) para prevenir quer o excesso de peso, quer um peso insuficiente em relação à sua altura e à sua idade (Papalia, et al., 2001).

Relativamente ao desenvolvimento motor, de acordo com Papalia e colaboradores (2001) as crianças tornam-se mais fortes, rápidas e coordenadas, o que lhes permite envolverem-se numa variedade de actividades motoras, retirando prazer do seu corpo e da aprendizagem de novas competências. Neste período as divergências das competências motoras entre rapazes e raparigas são reduzidas, tornando-se mais evidentes com a aproximação da puberdade (Piazera & Costa, 2004). Porém, normalmente as raparigas destacam-se nas actividades de motricidade fina, como a caligrafia, e nas habilidades motoras grossas que requerem flexibilidade e equilíbrio como, por exemplo, dar cambalhotas (Kail, 2004). Os rapazes têm vantagem nas habilidades motoras grossas que dependem da força como, por exemplo, fazer lançamentos (Kail, 2004). As perícias motoras grossas são as que sofrem um enorme desenvolvimento nesta idade, tornando possível à criança executar diversas actividades físicas com maior competência (Leal, 2005).

1.2. Desenvolvimento cognitivo

O desenvolvimento intelectual da criança é influenciado pela família, grupo de pares e cultura, ou seja, pelo meio em que a criança está inserida. Assim, capacidades como a criatividade, a resolução de problemas, o modo como se usa a linguagem e a

forma como se assumem as responsabilidades são condicionadas por todos esses factores que criam, ou não, um “lugar propício” para aprender (Papalia, et al., 2001).

Segundo Piaget, uma criança em idade escolar adquire um novo conjunto de competências mentais, que o mesmo designa por estágio das operações concretas (Rappaport, Fiori & Davis, 2005), no qual se denota um grande avanço cognitivo (Golse, 2005). O pensamento operatório concreto é mais poderoso do que o pensamento pré-operatório em que as crianças são egocêntricas (Wadsworth, 1984), isto é, centradas no seu pensamento. Este egocentrismo desaparece, à medida que as crianças têm mais experiências, principalmente com os pares e com os irmãos que, por sua vez, também afirmam as suas próprias perspectivas sobre o mundo (Sutherland, 1996). Esta crescente capacidade para compreender os pontos de vista dos outros facilita-lhes a comunicação e torna os seus julgamentos morais mais flexíveis (Papalia, et al., 2001).

A partir dos 6/7 anos as crianças são capazes de pensar de forma lógica, rigorosa e objectiva, porque têm a capacidade de ponderar vários aspectos numa determinada situação (Elkind, 2004). Assim, as crianças tornam-se mais eficazes na concretização de tarefas que requerem raciocínio lógico: conseguem distinguir entre o que é real e imaginário; começam a perceber o agrupamento de objectos em categorias (a subclasse “túlipas” é menor que a classe “flores”); resolvem problemas indutivos (baseados em premissas particulares como, por exemplo: “O meu gato mia.” “O gato da Ana e o gato do Rui também miam.” “Parece que todos os gatos miam.”) e resolvem problemas dedutivos (baseados em premissas gerais como, por exemplo: “Todos os gatos miam.” “O tifo é um gato.” “O tifo mia.”); adquirem um pensamento espacial, pois conseguem visualizar a distância de um lugar a outro (casa – escola), o tempo necessário para o percorrer e lembram-se do caminho; têm capacidade de seriação (ordenam itens de acordo com uma dimensão), entre outros aspectos (Papalia, et al., 2001).

Nesta fase, as crianças assumem uma abordagem prática de resolução de problemas, fixada na realidade perceptível (Kail, 2004) devido ao desenvolvimento dos seus recursos cognitivos, sujeitando os adultos a modificarem os seus padrões de comunicação e adaptarem-se à autonomia e à capacidade de raciocínio mais elaborado da criança (Collins, Harris & Susman, 1995). Estas competências são importantes para

uma melhor compreensão das regras e interações sociais. Todavia, o pensar abstracta e hipoteticamente é algo para além da capacidade dos pensadores operatórios concretos (Kail, 2004), que se limitam ao tangível e ao real, ao “aqui e agora” (Simões, 1992). A título de exemplo, se solicitarmos a estas crianças que raciocinem sobre um enunciado puramente verbal dos problemas, elas perdem “a noção” lógica da tarefa e recaem no senso pré-lógico dos mais novos (Papalia, et al., 2001). É sobretudo por isso, que na escola têm dificuldade em resolver problemas de aritmética que, no entanto, incidem sobre operações bem conhecidas como, por exemplo, a adição e a subtração (Golse, 2005). No fim deste período é esperado que a criança se abstraia do real e substitua os objectos ausentes pela sua representação simbólica mais viva (Wadsworth, 1984).

1.3. Desenvolvimento da linguagem

O desenvolvimento da linguagem vai permitir aos seres humanos saírem dos limites da impressão imediata e organizarem o seu comportamento, assim como comunicarem entre si, sendo a linguagem um poderoso estímulo para o desenvolvimento cognitivo (Coelho, 1993).

No período escolar as crianças lêem e escrevem com o mesmo objectivo que os adultos, ou seja, lêem por prazer ou para aprenderem algo novo e escrevem para expressar pensamentos, desejos e sentimentos (Papalia, et al., 2001). O facto das crianças estarem motivadas para a leitura ou para a escrita está, intimamente, relacionado com o contexto social em que estas estão inseridas (Coelho, 1993).

A fluência da linguagem desenvolve-se progressivamente durante o período escolar (Oliveira, 2002) no qual as crianças adquirem, normalmente, a capacidade para se expressarem de forma correcta como, por exemplo, relatarem experiências diárias, empregarem correctamente os advérbios de tempo “ontem” e o “amanhã” (Leal, 2005) e compreenderem enunciados verbais e escritos (Vayer & Rocin, 1993).

Apenas aos 6/7 anos de idade a fala egocêntrica é substituída pela fala “socializada”, que leva em consideração o ponto de vista do ouvinte, possibilitando o

verdadeiro diálogo (Piaget, 1999). A partir desta idade, a criança estrutura as suas frases correctamente; narra os acontecimentos de forma clara e ordenada; interessa-se pelo sentido das palavras e o seu vocabulário abrange perto de 10 000 palavras (Ferland, 2006a). No entanto, ainda lhe falta dominar aspectos particulares da linguagem, como o uso da voz passiva (“A cozinha foi limpa pela mãe.”) e o uso de frases condicionais (“Se a Maria ficasse em casa, ela ajudaria a limpar a cozinha.”) (Papalia, et al., 2001).

A aquisição da linguagem, assim como toda a aprendizagem infantil, acontece sobretudo de forma lúdica, visto que através da brincadeira a criança adquire e utiliza conceitos, ao mesmo tempo que a brincadeira incorpora características mais complexas de acordo com o desenvolvimento linguístico da criança (Goldfeld & Chiari, 2005).

As crianças vão desenvolvendo uma compreensão cada vez mais sofisticada da sintaxe (a forma como se elaboram e relacionam as palavras em cada frase), usam uma variedade de estruturas gramaticais e os significados atribuídos são mais próximos aos dos adultos (Mussen, Conger, Kagan & Huston, 1988). Contudo, por vezes, as crianças fazem uma interpretação incorrecta do que lhes é dito. Esta situação deriva de uma falha na chamada metacomunicação (conhecimento dos processos envolvidos na comunicação) (Papalia, et al., 2001). Acontece com igual frequência as crianças não compreenderem o que vêem, ouvem ou lêem, sem terem, no entanto, consciência deste facto. Por esta razão, é necessário o apoio dos adultos, no sentido de esclarecerem as crianças sempre que ocorram situações destas (Azevedo, 1998).

1.4. *Desenvolvimento emocional*

No período escolar a vida emocional é notavelmente complexa. Conforme vão crescendo, as crianças compreendem melhor a diferença entre ter uma emoção e exprimi-la e conseguem controlar mais facilmente as suas emoções negativas, pois sabem o que as incomoda e percebem as reacções dos outros quando elas demonstram o que sentem (Papalia, et al., 2001).

De acordo com Melo (2005), o período escolar “é um período-chave para o desenvolvimento do auto-conceito e da percepção de competência social, muito alimentada pela comparação com os outros” (p. 35). Através da emergência das emoções sociais o processo de comparação social e as experiências afectivas facilitarão a criação da imagem que a criança tem de si própria (Abe & Izard, 1999). Desta forma, é evidente que uma comunicação recíproca, principalmente uma boa comunicação com os progenitores será importante para contribuir para o desenvolvimento de competências sociais e o desenvolvimento da auto-regulação da criança (Cummings, Davies & Campbell, 2000).

É importante referirmos que apesar de nos reportarmos a idades que se enquadram no mesmo período, ou seja, no período escolar encontramos sempre diferenças por mais pequenas que sejam, no que concerne à forma como as crianças lidam com as emoções. A título de exemplo, por volta dos 5/6 anos distinguem-se situações que incitam reacções emocionais, no qual os rapazes se mostram mais coléricos do que as raparigas e estas mais ansiosas do que os rapazes (Braconnier, 1996). Aos 8 anos as crianças interiorizam emoções de culpa, mesmo sem terem responsabilidade ou controlo sobre os acontecimentos (Saarni, 1999). Com mais de 8 anos, as crianças avaliam a noção de controlabilidade ou incontrolabilidade das situações e podem não sentir qualquer culpa nas mesmas circunstâncias que as crianças com menos idade (Saarni, 1999).

Num estudo de Zeman e Garber (1996), com crianças entre o 1º e o 5º ano de escolaridade, observou-se que as crianças mais velhas não só têm tendência para exprimirem menos raiva e tristeza, como têm mais consciência das “regras” sociais para a demonstração das emoções, comparativamente com crianças mais novas. Nestas idades, as expectativas das crianças sobre o apoio por parte dos adultos para as ajudarem a gerir as emoções relativas à raiva são reduzidas (Zeman & Shipman, 1996). De uma forma geral, é mais provável que as crianças revelem perante as mães tristeza ou dor, do que perante os pais, sendo as raparigas as que revelam estes sentimentos com mais facilidade e esperam mais apoio emocional (Papalia, et al., 2001).

Só a partir dos 7 anos as crianças começam a ser mais autônomas. Quando as crianças tentam controlar as suas emoções procuram recorrer a estratégias de resolução de problemas que consistem, em grande parte, no evitamento e afastamento (Saarni, 1999). Garber, Braafladt e Weiss (1995) num estudo sobre as estratégias que as crianças utilizavam perante uma situação de fracasso na mestria de uma brincadeira, analisaram que as crianças até ao 3º ano de escolaridade recorriam com mais frequência a estratégias de evitamento, comparativamente com crianças entre o 4º e o 6º ano de escolaridade. Por sua vez, estas últimas apelavam mais vezes através de um pedido de auxílio do que as crianças entre o 7º e 8º ano. No período do primeiro ciclo do ensino básico, a regulação da raiva é maioritariamente percebida pelas crianças como mais difícil do que, por exemplo, a regulação da tristeza (Zeman & Shipman, 1996). Ao longo do decorrer dos anos, até ao encontro da adolescência podemos verificar um refinamento das competências emocionais desenvolvidas.

Nesta fase, os pais devem ajudar os filhos a integrarem os novos acontecimentos e a expandirem as suas estratégias de auto-regulação (Melo, 2005). Esta função torna-se complicada porque as crianças nestas idades exprimem menos as suas emoções, desiludem-se facilmente quando não satisfazem as suas necessidades e exigem mais dos pais que, por sua vez, estão mais distantes dos filhos (Collins, Harris & Susman, 1995).

As mães que ajudam os filhos a expressarem os seus sentimentos e a focarem-se na resolução de problemas contribuem para que as crianças lidem melhor com as emoções e consigam ter resultados mais satisfatórios a nível das competências sociais, comparativamente com aquelas crianças cujas mães não valorizam esses aspectos (Papalia, et al., 2001). Na mesma linha de raciocínio, Newman e Newman (2003) defendem que o modo como os pais ajudam os filhos a reagirem a emoções fortes é considerado um factor imprescindível no desenvolvimento da regulação das emoções.

1.5. *Desenvolvimento social*

O termo desenvolvimento tem um significado geral de crescimento, progresso e desabrochamento e é, essencialmente, através das interações sociais que a criança integra o que precisa para crescer, progredir e desabrochar (Vayer & Roncin, 1993).

Na infância a actividade relacional centra-se predominantemente no brincar (Ordonho & Miranda, 2002), sendo que grande parte da actividade lúdica das crianças consiste em “brincar à luta”. Este tipo de brincadeira tem uma importante função social, dado que as crianças escolhem os amigos mais próximos, principalmente, porque confiam que estes não se tornarão muito agressivos (Papalia, et al., 2001). O “brincar à luta” diminui entre os 7 e os 11 anos e as escolhas das crianças pelos jogos de regras como, por exemplo, jogar à macaca e às escondidinhas evoluem progressivamente (Papalia, et al., 2001). A razão da mudança de preferências lúdicas, no período escolar, incide na flexibilidade mental adquirida que permite à criança assimilar as regras dos jogos e, deste modo, modificar as brincadeiras eleitas na idade pré-escolar (Rappaport, et al., 2005).

O desenvolvimento social que ocorre simultaneamente com o desenvolvimento intelectual e que se constitui num dos seus factores motivadores sofre progressos significativos no período escolar como, por exemplo, a diminuição do egocentrismo social, no qual a criança terá capacidade de perceber que os outros têm pensamentos, sentimentos e necessidades diferentes das suas (Rappaport, et al., 2005). Todavia, a criança ainda continua absorvida nas suas atitudes e nas suas concepções (Wallon, 1995). As crianças têm consciência de que os outros formam opiniões e fazem julgamentos sobre elas, com base no seu próprio comportamento e, por isso, preocupam-se mais com o que possam pensar sobre elas (Mussen, et al., 1988). Estes aspectos conduzirão a uma interacção social mais genuína, quer em relação ao grupo de pares, quer em relação aos adultos (Rappaport, et al., 2005).

Na idade escolar os pares são a principal companhia das crianças, porque estas passam mais tempo fora de casa do que quando eram mais novas. Nesta etapa é-lhes esperado que mantenham um bom relacionamento e que apresentem resultados ao nível da aprendizagem e desempenho académico (Melo, 2005). Por tudo isto, quer os desafios que lhes impõem, quer a exposição à crítica social aumentam, consideravelmente, neste período. Assim, é imperativo que as crianças promovam várias estratégias para conseguirem lidar com o stress e desenvolverem competências para resolverem as diversas situações a que estão expostas (Collins, Harris & Susman, 1995).

Os grupos de pares, por norma, são formados por crianças da mesma idade, sexo, etnia e NSE (Berryman, Hargreaves, Herbert & Taylor, 2002). Além disso costumam ser grupos pouco numerosos, no qual a criança tem um ou dois amigos mais próximos com quem gosta de estar constantemente (Brazelton, 1995). Nesta fase, os grupos de pares têm funções positivas no desenvolvimento como, por exemplo, ajudar a explorar competências sociais, testar e adoptar valores independentes dos pais e contribuir para o auto-conceito (Papalia, et al., 2001). Entretanto, os grupos de pares também podem ter funções negativas como, por exemplo, encorajar uma excessiva conformidade, potenciar comportamentos agressivos e incentivar à segregação racial (Papalia, et al., 2001).

De acordo com Mussen e colaboradores (1988), as amizades e as interações com os colegas são influenciadas não apenas pelos conceitos a respeito dos indivíduos, mas também pelas visões que as crianças possuem dos relacionamentos sociais. Estas relações sociais são consideradas por Brazelton (1995) como muito intensas, pois as crianças ficam inconsoláveis quando são abandonadas por algum amigo.

2. Importância do brincar no desenvolvimento da criança

Aristóteles ao classificar o homem dividiu-o em categorias: *homo sapiens* (o que explora e compreende), *homo faber* (o que age e produz) e *homo ludens* (o que brinca e inventa) (Brasil & Schwartz, 2005). Se considerarmos o brincar como a acção do *homo ludens*, que é parte do ser humano e que promove o desenvolvimento intelectual, afectivo, físico e social, estaremos perante o instrumento mais importante da educação para a vida (Martins, 2003, citado por Brasil & Schwartz, 2005).

Na opinião de Murcia (2005) brincar é a actividade mais importante da infância e pode ser considerada a grande escola da vida. Na mesma linha de raciocínio, Ferland (2005a) refere que o brincar funciona como um barómetro da saúde, isto é, se a criança estiver fraca, ansiosa, inquieta ou doente não terá tendência para brincar, em contrapartida, se a criança investe energia na brincadeira e fica satisfeita, essa situação é um bom indicador de saúde física e mental (Ferland, 2006a). Na perspectiva de Leal

(2001), a criança deixa de brincar quando não consegue fazer sentido da realidade que a rodeia e, deste modo, descarta as suas experiências e descobertas, resultando posteriormente em atrasos (como por exemplo, dificuldades de interação e dificuldades de aprendizagem) quando comparada com os seus companheiros. Pelo contrário, uma criança saudável actua para responder ao ímpeto vital do brincar através de olhares, sorrisos e de todo o seu corpo, isto é, a criança explora activamente tudo o que a envolve (Leal, 2001).

Ferland (2006a) salienta que qualquer brincadeira age sobre as diferentes esferas de desenvolvimento da criança como uma vitamina poderosa, pois quanto mais brinca, mais hábil se torna e quanto mais hábil se torna, maior é a sua vontade de brincar. Estudos de psicólogos e educadores, como Piaget e Vygotsky, confirmam essa firme convicção de que brincar é de suma importância para o desenvolvimento social, afectivo e cognitivo da criança (Georg & Fischer, 2006). Vygotsky (1998) refere que independentemente do tipo ou das particularidades do brinquedo, o desenvolvimento infantil é estimulado pelo brincar. Seguindo a mesma ideia Domingues, Motti e Palamin (2008) e Elkonin (1998) referem que por intermédio do brincar e do brinquedo a criança faz as suas maiores aquisições e exercita as suas aptidões imaturas e instáveis. O que significa que favorece o amadurecimento da criança, proporcionando condições para o seu desenvolvimento mental (Piazera & Costa, 2004).

O brincar permite à criança aprender valores humanos e éticos destinados à formação da sua personalidade (Murcia, 2005), age directamente na cooperação do grupo e na participação colectiva (Almeida, 2008), incentiva a socialização por meio da interação, da experiência de regras e papéis sociais (Brasil & Schwartz, 2005), promove a resolução construtiva de conflitos e a formação de um cidadão crítico (Vygotsky, 1998).

De acordo com Tessaro e Jordão (2007) o brincar é um caminho natural do desenvolvimento humano, é competente nos seus efeitos e oferece a quem dele faz uso, a construção de uma base sólida para toda a vida. Ferreira (2004) salienta que na brincadeira, as crianças desenvolvem um conhecimento cultural que inclui as suas concepções e o uso das informações observadas, escutadas e experimentadas na sua

interacção com os objectos reais, pessoais e acontecimentos sociais do mundo adulto. Por sua vez, Ordonho e Miranda (2002) mencionam que o brincar das crianças é um meio privilegiado de relação, de comunicação e de desenvolvimento da sua capacidade de representação, apresentando-se como um recurso saudável para quem ainda não utiliza a palavra para se exprimir. No mesmo sentido, Oliveira (2002) refere que no brincar, a criança desenvolve a sua inteligência e aprende a representar simbolicamente a sua realidade. Este aspecto para Alcobia, Medeiros, Morais e Rodrigues (2002), é fundamental para a estruturação do pensamento da criança.

No decurso da brincadeira, a criança cria combinações de objectos, ideias, palavras, percebe o que sente e o que quer (Carvalho & Santos, 2005) e descobre novas vias de prazer tendo a oportunidade de desenvolver capacidades importantes como a atenção, a imitação, a memória (Ferland, 2006b), o pensamento original, o potencial criativo e a sua autonomia (Winnicott, 1975).

A actividade lúdica para as crianças constitui a actividade primária que fornece grandes benefícios do ponto de vista físico (por exemplo, satisfaz as necessidades de crescimento) (Almeida, 2008); intelectual (por exemplo, o brinquedo contribui para a desinibição) (Winnicott, 1975); social (através do lúdico as crianças constroem relações reais de organização e convivência) (Fantin, 2000); emocional (ao brincar as crianças deixam de precisar de fugir dos sentimentos que as incomodam) (Sá, 2006) e didáctico (as brincadeiras transformam conteúdos aborrecidos em actividades interessantes, dado que é um método capaz de promover a alegria, a atracção e o envolvimento da criança com o conteúdo proposto, atingindo integralmente os objectivos do conhecimento e da afectividade) (Almeida 2008). Salientando este último benefício, é importante referirmos que como justifica Piaget (1998), a actividade lúdica é o berço obrigatório das actividades intelectuais da criança e, por isso, é indispensável à prática educativa. No entanto, o brincar, enquanto actividade infantil, no qual se constroem conceitos, deve ser usado na escola, mas sem se restringir unicamente à realização de tarefas escolares (Fantin, 2000).

Na opinião de Ferland (2006b), é frequente que o adulto não veja tudo o que se passa na brincadeira, pois para além dos gestos, não descodifica a imaginação, a

expressão e o sentimento de controlo, entre outros. Consequentemente, não compreende ou subestima o impacto do brincar no desenvolvimento global da criança. Ferland (2006b) defende que para brincar, a criança precisa de tempo, de espaço, de material e de parceiros, mas principalmente, que as pessoas que a rodeiam reconheçam a devida importância desta actividade. Como referem Georg e Fischer (2006), se a criança tiver oportunidade de criar, descobrir e aprender ludicamente, o seu desenvolvimento decorre sem problemas, o que a tornará, no futuro, uma criança saudável.

Depois desta apresentação dos benefícios do brincar sobre o desenvolvimento global das crianças, salientamos Jean Epstein (1996, citado por Ferland, 2006b), que refere que “a criança não brinca para aprender, aprende porque brinca” (p. 41) e como sintetiza Sá (2006) “faz muito bem brincar e devia ser obrigatório, no mínimo de oito em oito horas” (...) principalmente “com a ajuda dos pais” (p. 33).

3. A interação como precursor do desenvolvimento

Nesta fase abordaremos a forma como o desenvolvimento na infância tira partido das interações do contexto social, considerando os sistemas teóricos de Piaget e Vygotsky.

Piaget (1983) salienta a natureza biológica da cognição e considera-a uma forma de adaptação ao meio essencialmente endógena, sendo que a equilibração entre os invariantes funcionais dos processos de assimilação/acomodação realiza-se através da maturação cerebral, da experiência adquirida sobre o mundo físico e da interação social. Por sua vez, Vygotsky valoriza a origem social do desenvolvimento e centra-se profundamente na interação social, que constitui o meio a partir do qual a criança se desenvolve, interagindo com pessoas mais experientes e que a apoiam na sua aprendizagem (Brown, Metz & Campione, 1996).

Segundo Tudge e Rogoff (1989), quer Piaget, quer Vygotsky atribuem uma base dialéctica para a concepção do processo de desenvolvimento como elemento isolado, assim como para a relação entre o sujeito e a sociedade, no qual ambos consideram o

papel do sujeito e do meio como inseparáveis. Apesar dos dois autores referidos considerarem o papel que o mundo social desempenha no desenvolvimento cognitivo, eles distinguem-se na ênfase atribuída à integração do mundo social, no desenvolvimento individual e na distinção do papel adequado para o parceiro exercer na interação e promover o desenvolvimento da criança (Tudge & Rogoff, 1989).

Piaget no seu sistema teórico foca-se na interação da criança com o contexto físico e na compreensão desta sobre as propriedades físicas e lógicas do mundo em que actua a nível individual (Lemos, 1997). Para Piaget, a influência social é uma força externa que envolve a actividade individual (Smith, 1996). Este caracteriza o desenvolvimento cognitivo através de estádios e apesar de reconhecer a existência de perturbações do desenvolvimento, não as incorpora no seu sistema teórico (Golse, 2005). Por sua vez, Vygotsky (1998) não estabelece fases para explicar o desenvolvimento, porque considera que este ocorre ao longo da vida e atribuiu grande importância ao papel da interação social no crescimento do ser humano (Pinheiro, 2007). A unidade de análise de Vygotsky é a actividade social, no qual o funcionamento individual progride para um plano superior (Golse, 2005). Vygotsky salienta que algumas interações da criança podem levar a atrasos do desenvolvimento, desenvolvimento patológico, ou até regressão, tendo em linha de conta determinadas normas da cultura (Coelho, 2002) como, por exemplo, quando os adultos duvidam das capacidades das crianças.

Relativamente aos mecanismos essenciais no desenvolvimento cognitivo (Rappaport, et al., 2005) Piaget salienta a equilibração, que permite à criança lidar com as discrepâncias entre a sua forma de ver o mundo e a informação que lhe é proporcionada pelo meio exterior (Simões, 1992). Na perspectiva de Vygotsky, a apropriação do que é exercido na interação social envolve uma transformação activa e dialéctica, que pode ser explicada pelo conceito de mediação, no qual o social passa para um plano individual (Coelho, 2002) através do que ele denomina de símbolo, sendo a palavra o principal exemplo da sua teoria, isto é, o significado que os adultos atribuem às palavras é transmitido às crianças (Fantin, 2000). Vygotsky para compreender a natureza interactiva e social do desenvolvimento da criança refere o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Smith, 1996).

Vygotsky (1998) definiu ZDP como:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros mais capazes (p. 112).

Por outras palavras, ZDP significa que a zona real é relativa ao conhecimento já adquirido e a zona proximal só é atingida com o auxílio de pessoas mais capazes, sendo nessas interações que a criança experimenta comportamentos e posturas a um nível mais complexo que o actual, fazendo avançar o seu desenvolvimento.

Relativamente à idade no qual se fazem sentir os efeitos da interação social Piaget refere que só no período das operações concretas (período escolar) (Martí, 1996), é que a criança tem capacidade para argumentar de forma lógica com outras crianças (com opiniões diferentes) (Rappaport, et al., 2005). Nesta fase, a criança é capaz de coordenar as suas ideias, dado que o seu egocentrismo diminui durante o período pré-operatório (até aos 7 anos) (Piaget, 1983). De acordo com Vygotsky (1998), a criança nasce como um ser social, sendo o apoio dos adultos o suporte que lhe permitirá comunicar adequadamente, pois desde muito cedo usa símbolos como a palavra ou o gesto, mesmo sem lhes reconhecer um significado.

No que concerne ao tipo de parceiros, Piaget valoriza a discussão entre pares e desvaloriza a discussão entre criança e adulto (Simões, 1992) referindo que a segunda é considerada desigual, no que diz respeito ao nível da autoridade, daí tornar-se incompatível com a condição de equilíbrio. Pelo contrário, Vygotsky refere a importância da relação da criança com um parceiro mais experiente, como se verifica no conceito de ZDP (Langford, 2005).

4. Diferentes abordagens e o seu impacto sobre a Psicologia do Desenvolvimento e da Educação

Durante muito tempo, a Psicologia da Educação foi, sobretudo, uma aplicação de leis da Psicologia Geral à educação, coincidindo o seu objecto e método com os da própria Psicologia Geral (Mialaret, 1974). Porém, a pouca adequabilidade dos conceitos desta última, à solução de determinadas questões específicas do seu âmbito de aplicação e a necessidade de modelos mais abrangentes na compreensão do comportamento humano exigiu à Psicologia da Educação que adquirisse uma dimensão teórico-prática orientada para a resolução dos problemas (Bairrão, 1995). Assim, à medida que foi reconhecida a sua natureza complexa, foram surgindo as linhas dominantes da psicologia contemporânea, nas quais se incluem quatro grandes perspectivas de acordo com Altman e Rogoff (1987): a perspectiva dos traços, a interaccionista, a sistémica ou organísmica e a transaccional.

A perspectiva dos traços é definida como o estudo do indivíduo, da mente ou dos processos psicológicos encarados como processos intrapsíquicos, determinantes no funcionamento psicológico do indivíduo. Estes processos atendem a um percurso desenvolvimental pré-estabelecido, no qual a influência dos contextos em que o sujeito está inserido, assim como a influência dos factores temporais e de mudança são considerados como aspectos secundários (Altman & Rogoff, 1987).

A abordagem interaccionista centra-se no estudo da previsão e controlo do comportamento e dos processos psicológicos (Bairrão, 1995). Esta perspectiva tem em linha de conta a relação entre o sujeito e o meio ambiente. No entanto, considera-as entidades isoladas que estabelecem entre si relações de “causa-efeito” (Bairrão, 1995). Assim como na perspectiva dos traços as leis oriundas destas relações enfatizam os conceitos de testabilidade, de replicabilidade e de generalização (Nunes, 2008).

A perspectiva sistémica ou organísmica estuda os sistemas psicológicos, como dinâmicos e holísticos, no qual o sujeito e o meio, apesar de considerados elementos separados inter-relacionam-se de forma complexa e recíproca (Bairrão, 1995). Tal como

na abordagem interaccionista as relações entre as partes (sujeito e meio) são encaradas a nível do todo. A mudança é considerada, quer ao nível do sistema no seu todo, quer das partes que o compõem, negando, desta forma, a existência de relações lineares de “causa-efeito” (Bairrão, 1995). Nesta perspectiva, a mudança do sistema e os factores temporais são considerados processos de manutenção próprios que se regem de acordo com princípios pré-estabelecidos.

Nas três abordagens referidas, o estudo dos fenómenos psicológicos concerne na observação objectiva dos mesmos, descurando a influência do papel do observador ao considerá-lo como um agente externo, desligado do sistema em estudo (Bairrão, 1995).

Na perspectiva transaccional, a relação é o ponto de interesse e não as características dos elementos considerados no tempo como unidades independentes (Altman & Rogoff, 1987). Sendo assim, pessoa, processos e meio ambiente coexistem e definem-se mutuamente, contribuindo para o significado e a natureza de um evento holístico (Nunes, 2008). Nos trabalhos que se encontram fundamentados nas perspectivas transaccionais assume-se que os pais trazem cognições e comportamentos particulares para a interacção social (McGillicuddy-DeLisi, 1982, & Sigel, 1985, citados por Cardoso, 2006). Comparativamente com as perspectivas anteriores, o papel do observador assume aqui uma diferença radical, pois é considerado parte integrante do fenómeno estudado, na medida em que a definição de um fenómeno está parcialmente relacionado com as qualidades e características do investigador (Altman & Rogoff, 1987). Os conceitos de assimilação/acomodação propostos por Piaget e o conceito de ZDP de Vygotsky são exemplos desta abordagem.

A sequência das perspectivas de Altman e Rogoff (1987) facilitam-nos o enquadramento da investigação em Psicologia, desde uma visão fragmentada e descontextualizada do ser humano, até uma visão sistémica do indivíduo inserido no contexto e em constante interacção com o mesmo.

Bairrão (1995) refere que não se assume qual destas perspectivas é a mais adequada, porque elas complementam-se e esse facto é fundamental para

compreendermos os fenómenos psicológicos, quer ao nível da investigação, quer ao nível da prática. Todavia, de acordo com os novos modelos da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação, há uma progressiva adesão às abordagens transaccionais, na medida em que estas fornecem modelos mais poderosos para a compreensão dos fenómenos psicológicos (Bairrão, 1995). Uma vez que o presente trabalho se identifica especificamente com o modelo transaccional, de seguida, far-lhe-emos a devida referência.

4.1. *Modelo transaccional*

O modelo transaccional, primitivamente exposto por Sameroff e Chandler (1975) e posteriormente reformulado por Sameroff e Fiese (1990), refere que o desenvolvimento da criança consiste no produto das interações dinâmicas e contínuas da mesma, com a experiência proporcionada pela família e contexto social. Assim, neste modelo, é inovadora a ênfase dos efeitos da criança sobre o meio, de tal modo que as experiências decorrentes do meio circundante não são consideradas independentes da criança, dado que estas influenciam-se reciprocamente (Leitão, 1994).

É na lógica deste modelo que Sameroff e Fiese (1990) e, depois, Sameroff (1995) salientam os sistemas reguladores do desenvolvimento, que ao actuar através da família e dos padrões culturais de socialização, irão circunscrever um determinado mesótipo para cada criança, que pode ser entendido como a fonte de experiências externas que opera através de códigos (Sameroff, 1995). Nesta óptica, da mesma forma que existe uma organização biológica expressa pelo conceito de genótipo, que regula o desenvolvimento físico de cada sujeito (Wallon, 1995), os autores postulam a existência de uma organização social que regularia a forma como o sujeito se adapta ao seu grupo social: o mesótipo (Sameroff, 1995). O mesótipo englobaria os sistemas familiar, cultural e individual de cada prestador de cuidados, os quais transaccionam com o indivíduo e entre si próprios, constituindo dessa forma um tipo de organização ambiental básica e dinâmica que regularia os padrões de socialização do sujeito (Sameroff & Fiese, 1990). De acordo com estes autores, estes códigos regulam o desenvolvimento cognitivo, social e emocional, com o objectivo de capacitar a criança para desempenhar um papel determinado na sociedade. Com efeito, a experiência da

criança que se encontra em desenvolvimento seria parcialmente estabelecida pelos valores, crenças, personalidade dos progenitores, padrões de interação e história transgeracional da família e suporte cultural (Lemos, 1997). Em suma, o desenvolvimento da criança, em qualquer momento, seria o produto das transacções entre o fenótipo (características observáveis de um indivíduo numa dada altura como, por exemplo, a sua personalidade) (Berryman, et al., 2002), o mesótipo (a organização das experiências externas) e o genótipo (organização biológica) (Lima, 2003).

Sameroff e Fiese (1990) e Sameroff (1995) localizam a intervenção nos pontos da interação entre a criança, a família e os sistemas culturais a partir dos quais ocorrem as regulações sendo que, deste modo, os processos de regulação vão ser organizados a três níveis: macroregulações, miniregulações e microregulações.

De acordo com Sameroff e Fiese (1990), as macroregulações são mudanças essenciais que se reflectem por longos períodos de tempo (como, por exemplo, a entrada da criança para a escola). As macroregulações englobam predominantemente as regulações dentro de um determinado código cultural que pode ser transmitido através dos costumes, valores e regras que orientam e regulam a saúde e a educação, fornecendo as bases para a socialização dentro de cada cultura ao serem partilhadas por todos os seus membros (Sameroff & Fiese, 1990).

As miniregulações dizem respeito às actividades de rotina diária que ocorrem no contexto familiar (como, por exemplo, a alimentação que a família dá criança), sendo mais frequentes dentro dos códigos familiares, no qual a menor formalidade das interações condiciona o comportamento de cuidados da família que pode variar conforme o código cultural (Sameroff & Fiese, 1990).

Por último, as microregulações referem-se às interações momentâneas entre a criança e os seus cuidadores e funcionam como a junção dos códigos biológicos (como o sorriso do cuidador em resposta ao sorriso do bebé) (Sameroff & Fiese, 1990) e dos códigos sociais (como os padrões de responsividade e sensibilidade materna durante a interação com os filhos) (Brazelton, 1989). As microregulações exercem o seu papel a

nível individual, a partir de diferenças e semelhanças de personalidade, temperamento e comportamento individual, que irão regular as reações da criança (Lemos, 1997).

Estes três níveis de regulação estão em permanente interação e a criança ao longo do seu desenvolvimento vai participando mais activamente nessas transacções (Leitão, 1994). As características de cada membro familiar vão ajudar a determinar de que forma os processos reguladores se farão sentir e qual o seu resultado na individualidade de cada criança (Lima, 2003). Só o envolvimento social, sobretudo o envolvimento materno, proporcionará experiências interactivas contingentes e reguladas promovendo na criança o sentimento de competência como parceiro social (Leitão, 1994).

Em suma, o modelo transaccional salienta a inter-relação entre a criança e o meio com uma multiplicidade de variáveis concorrentes, sendo importante uma visão do conjunto e insuficiente uma única visão da problemática. Além disso, este modelo tem subjacente a importância dos processos de intervenção dirigidos a um problema específico, para uma determinada criança, inserida numa família e numa cultura particulares (Sameroff e Fiese, 2000).

Conclusão

Após a exposição deste primeiro capítulo teórico percebemos que os vários domínios de desenvolvimento têm as suas especificidades e como refere Ferland (2006a), apesar da sua previsibilidade, cada criança transpõe o seu ritmo e isso afirma a sua individualidade.

A breve análise que elaborámos sobre o desenvolvimento físico e motor, cognitivo, da linguagem, emocional e social permite-nos constatar que são diversos os factores que influenciam o desenvolvimento da criança. Designadamente, a família, no qual podemos especificar as relações de afecto estabelecidas, assim como os cuidados com a higiene e a alimentação, o grupo de pares, a própria cultura na qual a criança está inserida e, por último, mas não menos importante, a actividade lúdica. A presença ou

ausência e a adequação ou inadequação destes elementos irão influenciar o desenvolvimento da criança, no sentido de beneficiá-lo ou, pelo contrário, prejudicá-lo.

Para além dos factores influentes, já referenciados, sobre o desenvolvimento das crianças, podemos constatar que os domínios de desenvolvimento supra citados também influenciam-se mutuamente. Ora vejamos alguns exemplos, através da emergência das emoções sociais, a comparação da criança com os outros e as experiências afectivas facilitam a imagem que a criança tem de si própria (Abe & Izard, 1999); se a criança se sentir bem física e mentalmente, terá mais facilidade em se exprimir perante o seu meio social; o nível de desenvolvimento da sua linguagem será um poderoso estímulo para o desenvolvimento cognitivo, entre outros.

Sendo assim, para favorecer o desenvolvimento harmonioso da criança devemos concentrar os nossos esforços educativos nas diferentes esferas de desenvolvimento (Ferland, 2006a) e permitir que o brincar faça parte do quotidiano da criança.

No que concerne às perspectivas teóricas apresentadas: a perspectiva dos traços, a interaccionista, a sistémica ou organísmica e a transaccional, estas contribuíram para enquadrar do ponto de vista teórico o presente estudo.

As três primeiras perspectivas nomeadas foram apresentadas de forma bastante breve, sendo que o nosso foco primordial incidiu no modelo transaccional. Relativamente a cada uma das perspectivas poderemos salientar que elas divergem, sobretudo, aquando a referência da relação entre o sujeito e o meio. Assim, na perspectiva dos traços o desenvolvimento do sujeito é considerado pré-estabelecido e a influência do meio é secundária; na perspectiva interaccionista a relação entre o sujeito e o meio é tida em linha de conta, no entanto ambos são considerados entidades isoladas; na perspectiva sistémica o sujeito e o meio são encarados como entidades separadas, mas que se inter-relacionam e, por fim, na perspectiva transaccional o sujeito e o meio influenciam-se mutuamente, sendo o desenvolvimento da criança ponderado como o produto das transacções entre o fenótipo, o mesótipo e o genótipo.

CAPÍTULO II – A ACTIVIDADE LÚDICA

“Não há actividades, por mais árduas que sejam,
que não possam servir de motivo para o jogo.”

(Wallon, 1995, p. 75)

Introdução

Neste capítulo iremos realçar a actividade lúdica, ou seja, os conceitos de brincar e brinquedo, sendo que iremos abordá-los e explorá-los, no sentido de fornecer as informações mais pertinentes sobre os mesmos. De seguida, também considerámos relevante abarcar o papel do brincar no contexto familiar e, mais especificamente, a importância do brincar na relação mãe-criança, dado que a nossa investigação incide sobre esta díade. Posteriormente, propomos lançar um breve olhar sobre as dimensões do comportamento interactivo materno, que contribuirão para o suporte da análise das interacções lúdicas das díades do nosso estudo.

1. Os significados do brincar

Desde a revolução romântica do século XVII que se confere, no Ocidente, a construção de uma idealização do brincar que encontra na sapiência da Biologia e da Psicologia do Desenvolvimento, assim como na expansão de bens para a infância, os alicerces de uma definição sociopedagógica da criança, que faz do brincar o suporte essencial para o seu desenvolvimento (Brougère, 1998; & Ferreira, 2004). Consagrado como algo intrínseco à natureza das crianças, o brincar, visto genericamente como uma actividade livre, incerta e imaginativa ganhou direito próprio e universal, tornando-se a definição das definições da infância (Ferreira, 2004).

De acordo com Ferland (2006b), brincar é dominar o ambiente e as próprias acções, visto que a criança define sozinha o tema, o início, o desenvolvimento e o fim da brincadeira. Neste sentido, Leal (2001) afirma que qualquer actividade só pode ser considerada lúdica na medida em que o controlo, a motivação e a realidade sejam

estabelecidos pelo próprio sujeito que brinca. Cordazzo e Vieira (2007) acrescentam que a brincadeira, quer seja simbólica ou com regras, não tem apenas um carácter de passatempo, pois através dela a criança, sem intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem para o seu desenvolvimento individual e social. Apesar deste carácter promotor de desenvolvimento, como elucida Elkind (2004), as crianças precisam de brincar por brincar, além de trabalhar para aprender, porque se os adultos percebem que cada interesse espontâneo de uma criança é uma oportunidade para uma lição, as possibilidades que a criança tem de simplesmente brincar ficam inacessíveis.

Para que aconteça o que Erikson denomina de verdadeiro brincar: o faz-de-conta, é necessário que a criança tenha a capacidade de dar significado, ou seja, apontar algo para o «outro» (Leal, 2001). Este «outro» é um mediador do intercâmbio e receptáculo dos significados partilhados por ambos, no qual há a possibilidade de se fantasiar (Leal, 2001). Georg e Fischer (2006) postulam que a brincadeira indica a forma como a criança se relaciona com o mundo e como esta utiliza os seus sentimentos, dado que o que ela tem dificuldade em exprimir por palavras o consegue fazer através da brincadeira.

Segundo Almeida (2008), a ênfase do brincar está nas crianças de 4 a 8 anos, sendo que esta actividade lúdica é uma parte essencial do desenvolvimento e da aprendizagem social e intelectual. Através das brincadeiras a criança transparece a admiração pelos adultos e vai aprendendo vários comportamentos como, por exemplo, as entoações de voz e os gestos (David, 1977). Com o desenrolar das suas experiências a criança vai-se familiarizando no seu contexto social, sendo que as encenações que faz servem para ensaiar os seus encontros com a vida real (Leal, 2001).

Na perspectiva de Vygotsky (1998) o brincar pode ser classificado em três fases: a primeira fase que se estende, aproximadamente, até aos 7 anos, no qual a criança começa a distanciar-se do seu primeiro meio social representado pela mãe, começa a falar, a andar e a movimentar-se em volta das coisas; a segunda fase caracterizada pela imitação, no qual a criança copia os modelos dos adultos e a terceira fase marcada pelas convenções que surgem de determinadas regras.

Na óptica de Piaget existem três tipos de estruturas que caracterizam o jogo infantil: o jogo de exercício, que inclui as brincadeiras que são praticadas desde o nascimento até à aquisição da linguagem, tendo como finalidade o próprio prazer do funcionamento (Fantin, 2000); o jogo simbólico que caracteriza a fase da aquisição da linguagem até, aproximadamente, aos 7 anos e que consiste na capacidade da criança para usar representações mentais como palavras, números ou imagens, às quais a criança atribui um significado (por exemplo, uma boneca pode representar uma criança) (Papalia, et al., 2001) e o jogo de regras, praticado a partir dos 7 anos e que envolve os jogos transmitidos de geração em geração (Fantin, 2000).

De acordo com Elkonin (1998), todos estes tipos de jogos se assemelham, na medida em que são formas de comportamento nas quais predomina a assimilação, a sua diferença reside em que a realidade, em cada etapa do desenvolvimento, é compreendida de modo diferente. Desta forma, Piaget sintetiza “todas as suas considerações relacionadas com a forma simbólica de maior interesse para nós, na fórmula: jogo simbólico é o pensamento egocêntrico puro” (Elkonin, 1998, p. 177). Enquanto que Piaget fala do jogo simbólico, Vygotsky fala do faz-de-conta, pelo que podemos dizer que estes termos são correspondentes (Almeida, 2008).

Cordazzo e Vieira (2007) nomeiam alguns autores como, por exemplo, Negrine, Friedmann, Baptista da Silva, Biscoli e o próprio Vygotsky, referindo que estes não fazem distinção semântica entre os conceitos jogar e brincar, utilizando-os para designar o mesmo comportamento: a actividade lúdica. Entretanto, Larizzatti (2005) refere que existe uma linha muito ténue que diferencia a brincadeira do jogo: a brincadeira é simbólica e o jogo funcional, ou seja, enquanto a brincadeira tem a característica de ser livre e ter um fim em si mesma, o jogo inclui a presença de um objectivo final a ser alcançado, a vitória, este objectivo pressupõe o aparecimento de regras pré-estabelecidas. Contudo, apesar destas regras, geralmente, chegarem prontas às mãos da criança, esta tem liberdade e flexibilidade para aceitá-las, modificá-las ou simplesmente ignorá-las (Larizzatti, 2005). Contrapondo esta ideia de que brincar é uma actividade livre e o jogar uma actividade que engloba regras, mas passíveis de serem alteradas ou eliminadas, Vygotsky (1998) afirma que todo o tipo de brincadeira, mesmo sendo livre e não estruturada, está embutida de regras, que conduzem o comportamento das

crianças. Por exemplo, uma criança que brinca com as suas bonecas a fazer de conta que é a mãe delas, assume comportamentos e posturas pré-estabelecidas pelo seu conhecimento da figura materna. Assim, se as regras de um jogo podem ser moldadas conforme as preferências das crianças e se ao brincar a criança deposita o seu conhecimento sobre as normas sociais que a rodeiam, podemos considerar que o brincar e o jogar são conceitos que reflectem a mesma actividade. Posto isto, no presente trabalho não faremos a distinção entre brincar e jogar, reportando-nos, preferencialmente, ao primeiro conceito.

2. O brinquedo como facilitador do envolvimento lúdico

Os brinquedos ao longo do tempo ganharam tamanho e perderam, por consequência, o seu carácter "discreto e minúsculo". Concomitantemente, a indústria dos brinquedos adquiriu espaço e atenção pela sua significativa inserção no contexto social (Poletto, 2005).

Segundo Ferland (2006b), um bom brinquedo deve ter determinadas características, nomeadamente, deve ser duradouro, atractivo, adequado ao nível de desenvolvimento da criança, apresentar uma boa relação qualidade-preço, suscitar o interesse da criança e proporcionar-lhe prazer. Por sua vez, Manson (2002) alertou para o facto de que dar imensos brinquedos às crianças não é a melhor opção, porque pode torná-las fúteis, daí que os “educadores devem ensinar as crianças a serem cuidadosas e poupadas, o que não significa que devam negligenciar os brinquedos” (p. 161).

A brincadeira e o brinquedo aparecem com significados complementares. A brincadeira é vista como uma actividade livre ou supervisionada pelo adulto e o brinquedo expressa qualquer objecto que funciona como suporte para a brincadeira (Larizzatti, 2005), supondo uma relação íntima com a criança e tendo como princípio estimular e convidar a criança para a actividade lúdica (Cordazzo & Vieira, 2007).

Ferland (2006b) refere que a brincadeira é uma actividade importante da infância e o brinquedo é apenas o seu instrumento, porque este não faz a brincadeira e a

brincadeira nem sempre requer brinquedos. Como indica Ruiz (1992) o brinquedo é um elemento de suporte e de apoio. No entanto, o brinquedo revela-se um mediador por excelência na interação com os outros (Kishimoto, 1997). Brougère (1998) vai um pouco mais além, quando considera o brinquedo um objecto cultural que tem significados e representações que podem ser diferentes de acordo com a cultura, o contexto e a época no qual está inserido. Por exemplo, podemos pensar na boneca *barbie* que, na actual sociedade ocidental, poderá caracterizar o padrão de beleza feminina, todavia, em épocas passadas, ela poderia representar falta de saúde e raquitismo. Assim, entende-se que o brinquedo é um objecto que não pode ser isolado da sociedade que o origina e que o reveste de elementos culturais e tecnológicos dentro de um determinado contexto histórico (Fantin, 2000). Para além do padrão cultural e social do brinquedo é importante salientar que este está, intimamente, ligado ao valor simbólico que a criança lhe confere (Silva, Guimarães, Vieira, Franck, Hippert, 2005), visto que é um objecto que a criança manipula livremente, sem estar condicionado a regras (Brougère, 1998).

O brincar é considerado por Vygotsky (1998) o elemento central para compreender o desenvolvimento psíquico da criança, sendo o brinquedo o instrumento que cria a ZDP, pois através do objecto lúdico conseguem-se as maiores aquisições que no futuro tornar-se-ão o seu nível básico de acção real e moral. Leal (2001) bebendo de Winnicott (1975) refere que o brinquedo é uma fonte de segurança para a criança como objecto «transaccional» e externo, que se mantém afável à sua intencionalidade, isto é, deixa-se manipular conforme as preocupações internas da criança.

Almeida (2006) refere que a natureza multifacetada do brinquedo fornece-lhe um carácter mais do que material, pois a simbologia deste instrumento de brincar vai além do físico, apontando em direcção ao espiritual, o que faz dele um instrumento promovedor de interação, aproximação com o lúdico, reforço de competências cognitivas e de relação social. O brinquedo, se perder a sua função de fornecer prazer em prol da aprendizagem, deixará de ser um brinquedo e tornar-se-á apenas um instrumento de trabalho (material pedagógico ou didáctico) (Fantin, 2000).

3. O papel do brincar no contexto familiar

Nas famílias, por vezes, o brincar é utilizado como uma actividade “salvadora”. Por exemplo, segundo Ferland (2006b), se os pais estão ocupados com alguma coisa, dizem ao filho, algo do género: «vai brincar para o teu quarto, porque eu tenho que cozinhar», da mesma forma que quando estão aborrecidos dizem-lhe: «Penso que tens bastantes brinquedos para te distraíres». Por outro lado, quando os pais brincam com as crianças têm muitas vezes dificuldade em não transformar essas acções em actividades educativas, pois partilhar uma actividade com a criança pelo simples prazer de o fazer pode parecer-lhes infantil e inútil (Ferland, 2006b). O mesmo autor salienta que nas famílias actuais o brincar não tem um papel preponderante (Ferland, 2006b).

Apesar do brincar poder parecer, para alguns, uma actividade exclusiva entre crianças, essa ideia é incorrecta e torna-se fundamental que os pais tenham consciência de que devem brincar com os seus filhos, porque dessa forma estão a ajudar a criança a desenvolver-se. É também importante que os adultos percebam que a sua participação no desenrolar do jogo infantil possui a função de mediar e estimular a procura de respostas, porque o brincar da criança encontra-se no prazer de brincar e não no seu resultado (Yaegashi & França, 2002). Deste modo, é função do adulto propor e não impor, convidar sem obrigar, para manter a liberdade da actividade lúdica. Neste sentido, para favorecer a brincadeira de uma criança o adulto deve deixar-lhe o controlo da mesma, porque uma brincadeira dirigida pelo adulto arrisca-se a perder o seu carácter lúdico (Dantas, 1998). No entanto, quando se revela necessário, o adulto pode ajudar a criança a continuar a brincadeira, tornando-se um facilitador, sendo que se este se convencer de que brincar é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento global e harmonioso da criança, valorizá-lo-á no dia-a-dia (Ferland, 2006b).

Segundo Hohmann e Weikart (2003), quando os adultos participam nas brincadeiras dos filhos estão a demonstrar que valorizam e apoiam os seus interesses e as suas necessidades. Quando as crianças estão receptivas a que outros participem nas suas brincadeiras, os adultos podem aliar-se às crianças através do contacto físico, brincando como companheiros e, até, sugerindo novas ideias dentro das actividades lúdicas que estão a realizar (Hohmann & Weikart, 2003). O mundo da criança é parte do

mundo dos adultos e, por essa razão, é, sobretudo, no sistema em desenvolvimento das relações “criança-adulto” que a primeira ingressa no mundo que a rodeia (Elkonin, 1998). Assim, privilegiados são todos aqueles que percebem que contribuem para a promoção do desenvolvimento global da criança (Piazera & Costa, 2004).

3.1. *A importância do brincar na relação mãe-criança*

Recordando o primeiro capítulo, sabemos que o brincar estimula vários domínios do desenvolvimento da criança, mas também apresenta outra grande vantagem: tornar-se uma via privilegiada para estabelecer uma interação rica entre os pais e os filhos.

A interação dos pais com as crianças, por pertencerem a um círculo de relações muito próximo, favorece experiências importantes na aquisição da linguagem e no desenvolvimento psicossocial (Ferland, 2006b). Em particular, a proximidade da mãe com o seu filho beneficia a aprendizagem de comportamentos sociais adequados, em especial, nas actividades lúdicas (Domingues, et al., 2008). Esta relação mãe-criança é um aspecto de referência comunicativo no sentido de «estar com» e «participar de algo», pois ela permite à criança sentir-se em segurança (Vayer & Roncin, 1993). É necessário salientar que para que esta relação entre a mãe e a criança seja conseguida, é essencial que a primeira esteja satisfatoriamente envolvida (Carvalho & Santos, 2002).

A sustentação teórica para a valorização da participação materna pode ser encontrada na formulação do conceito de ZDP, uma vez que é a partir da criação de trocas e influências mútuas nas interações que se compreende a importância da participação da mãe, sendo na brincadeira conjunta, que a criança e a mãe interagem num contexto promotor de desenvolvimento (Vygotsky, 1998). Assim, a mãe deve permitir à criança inventar e fazer descobertas, sem o compromisso de adquirir conhecimento (Rosa, 1998).

Em suma, podemos dizer que o brincar brota do espaço potencial que se cria entre a mãe e o filho, é um espaço que assenta na confiança que se estabelece entre

ambos, sendo esta confiança mais facilmente alcançada por uma mãe que está atenta às necessidades dos seus filhos (Estrada, 2008).

3.2. *Dimensões do comportamento interactivo materno*

Para Brazelton e Cramer (2007), uma interação tem de ser encarada como um processo, com ciclos de envolvimento e afastamento assumindo-se uma influência mútua, ou seja, um membro age e modela o outro e vice-versa. Aqui, temos como exemplo o modelo transaccional, que salienta as influências entre a criança e o meio que a rodeia. Outro aspecto que deverá sempre ser analisado quando se trata de estudar as interações entre seres humanos é o termo contingência que, segundo Todorov (1989), é utilizado para se referir a regras que especificam relações entre acontecimentos ou comportamentos, de modo a verificarem-se as relações funcionais que estão envolvidas.

Maccoby e Martin (1983) consideram o afecto e o controlo como as dimensões pontuais do comportamento interactivo pais-criança e Aguiar (2006) acrescenta que os construtos relacionais e comportamentais como a sensibilidade, responsividade, directividade e intrusividade organizam-se em torno dessas duas dimensões.

A Organização Mundial de Saúde (2004, citada por Aguiar, 2006) refere a sensibilidade (construto relacional) como a aptidão do adulto estar atento à criança e estar consciente das suas acções e vocalizações como sinais comunicativos das necessidades. Brazelton e Cramer (2007) referem que a técnica mais eficaz da mãe para manter uma boa interação é a sua sensibilidade à capacidade de atenção e à necessidade total ou parcial de afastamento da criança após um período de atenção à sua pessoa. Relativamente ao conceito de responsividade (construto relacional) este é entendido, segundo Kochanska e Aksan (2004), como sendo a mãe a responder de forma empática, entusiasmada, disponível e carinhosa, partilhando o êxito de interesse da criança e evidenciando o desejo de interagir. Como refere Leitão (1994), ser responsiva é proporcionar respostas contingentes reciprocamente reguladas. Segundo Leal (2001), se a mãe for empática e der resposta às expressões da criança, esta apercebe-se mais claramente da sua existência, o que vai promover a sua saúde mental.

A directividade materna (construto comportamental) é uma dimensão de controlo interactivo que implica por parte da mãe a estruturação da interacção, a colocação de limites, a manipulação de objectos e um papel activo a nível verbal (Aguiar, 2006). Apesar da conotação negativa da directividade, esta pode ser funcional com crianças limitadas a nível das competências de atenção (Cielinski, Vaughn, Seuffer & Contreras, 1995). Por último, a intrusividade (construto comportamental) corresponde a um comportamento de controlo mais intenso, sendo definida por Ainsworth, Blehar, Waters e Wall (1978) como um comportamento baseado na interferência, na insensibilidade, na falta de respeito pela autonomia da criança, no excesso de estimulação em comportamentos negativos como, por exemplo, parar a actividade da criança para começar outra.

De acordo com Mahoney e Wheeden (1999), responsividade e directividade complementam-se, sendo que o estilo de interacção considerando mais adequado e eficaz combina uma elevada responsividade e um nível médio de directividade, com vista a promover, da melhor forma, o desenvolvimento da criança.

As quatro dimensões interactivas referidas são consideradas de acordo com Uzgiris e Rafael (1995) as que designam o ideal ocidental de igualdade social e de concepções da criança como um indivíduo com intencionalidade. Sendo assim, é importante salientar que estas dimensões interactivas expostas irão funcionar como o suporte para a análise das interacções lúdicas dos participantes do nosso estudo.

Conclusão

Em termos de conclusão do presente capítulo podemos referir que a forma como cada fenómeno é abordado influencia a compreensão dos resultados das pesquisas e, por essa razão, é essencial reflectirmos sobre as diversas definições dos conceitos em questão, neste caso, o brincar, o jogar e o brinquedo (Cordazzo & Vieira, 2007).

Desta forma, compreendemos o conceito de brincar como a definição mais importante da infância, funcionando como um suporte essencial para o desenvolvimento

equilibrado da criança. Cada brincadeira deve ser estruturada de acordo com os desejos da criança e é ela que deve manter o controlo sobre a mesma, não menosprezando a participação de outrem, principalmente das figuras paternas, dado que estas podem ajudar a estimular os vários domínios de desenvolvimento da criança.

Larizzati (2005) defende que o brincar é uma actividade livre, enquanto que o jogar é uma actividade com regras pré-estabelecidas, mas que a criança pode modificar, manter ou ignorar. Contudo, autores como Vygotsky não distinguem entre o conceito de brincar e de jogar, justificando que ambos servem para designar o comportamento lúdico e acentuando que toda a brincadeira, mesmo sendo livre, contempla regras que orientam o comportamento das crianças. Assim, considerámos no nosso estudo os dois conceitos supra citados, como análogos. Entretanto, o brinquedo tem um significado complementar ao brincar, sendo considerado o objecto lúdico que apoia as brincadeiras. Apesar de ser apenas um instrumento, o brinquedo estimula a criança para a brincadeira, promove as interações com os outros, reforça competências cognitivas e sociais.

Neste capítulo também verificámos que o brincar no contexto familiar não desempenha um papel dominante e, por essa razão, é importante que os adultos reforcem a sua participação nas actividades lúdicas com as crianças, para promoverem o desenvolvimento das mesmas e fomentarem uma boa interação entre pais e filhos. Ao falarmos de interação constatámos que esta contempla ciclos de envolvimento e afastamento, no qual as partes envolvidas influenciam-se reciprocamente.

As dimensões do comportamento interactivo materno referenciadas neste capítulo reportaram-se para o afecto e o controlo, sendo que os construtos relacionais sensibilidade e responsividade e os construtos comportamentais directividade e intrusividade organizam-se em torno dessas duas dimensões. Na óptica de Mahoney e Wheeden (1999), a responsividade e directividade complementam-se e o estilo de interação mais adequado e eficaz combina elevada responsividade e um nível médio de directividade, com o objectivo de promover o desenvolvimento da criança. Esta é a perspectiva que teremos em linha de conta na análise das interações lúdicas das díades do nosso estudo.

CAPÍTULO III – ASPECTOS INFLUENTES NA INTERACÇÃO MÃE-CRIANÇA

“Não há onde o filho fique bem, como no colo da mãe.”

Provérbio português

Introdução

Propomos neste capítulo, direccionar a atenção para os estudos encontrados ao longo da nossa pesquisa bibliográfica e que, de certo modo, se relacionam com o tema da presente investigação. Para estruturarmos a apresentação dos estudos, repartimos os mesmos em quatro subtítulos: envolvimento lúdico dos pais; a influência do contexto familiar nas dimensões da interacção mãe-criança; dimensões de interacção em díades de NSE baixo/médio e a influência das representações das mães na interacção e o seu impacto no desenvolvimento das crianças. A análise destes estudos é necessária para, posteriormente, se confrontarem os nossos resultados com os resultados destes estudos.

É necessário salientar que poucos estudos avaliaram a interacção mãe-criança no período dos 4 aos 12 anos (Klein & Linhares, 2006), sendo que a faixa etária das crianças da nossa amostra está incluída neste período. Por esta razão, os estudos referidos não são numerosamente significativos, mas todos revelam dados merecedores de serem evidenciados.

1. Análise de estudos

1.1. Envolvimento lúdico dos pais

No estudo de Pedro (2005) que pretendia analisar o envolvimento lúdico dos pais, através das respostas dos filhos, constatou-se que 15,4% dos pais não se envolve nas brincadeiras dos filhos; 21,8% dos pais participam nas suas brincadeiras; em 34% é a mãe que mais brinca e em 28,8% o pai. Deste estudo destacam-se como brincadeiras que as crianças mais fazem com as mães: contar anedotas; legos; jogo da memória;

monopólio; escondidas; quebra-cabeças; computador; cócegas; damas; cartas; luta; futebol; bicicleta; dominó; dançar; rir; ler; brincar às professoras, aos médicos, às cozinheiras e às *barbies* (Pedro, 2005). No estudo de Meireles, Almeida e Alves (1994), sobre a atitude dos pais perante o brinquedo, seleccionaram-se 300 casais com filhos dos 7 aos 10 anos de idade e verificou-se que a preferência dos pais dirigia-se para os jogos de imitação, sendo os jogos de expressão os menos escolhidos.

Pereira (1993) na sua investigação, constatou que 76,8% dos pais inquiridos brincavam com os filhos e os 33,2% que disseram não brincar com as crianças salientaram o facto de não disporem de tempo. Relativamente às diferenças de sexo Ferland (2006b) refere que, antes dos 7 anos, não se averigua qualquer diferença significativa entre rapazes e raparigas.

De seguida, faremos referência, de forma mais completa, a um estudo que retrata vários aspectos que se relacionam com os resultados por nós obtidos.

Poletto (2005) investigou como o lúdico ocorria no contexto diário de 40 crianças, entre 7 e 10 anos de idade, de NSE desfavorecido. Desenvolveu o seu estudo através de entrevistas dirigidas apenas aos familiares e para as crianças e os seus familiares elaborou frases para estes completarem, sendo que as frases estavam relacionadas com a temática do brincar (por exemplo, “gosta de brincar com ele de...”) (Poletto, 2005, p. 72).

Relativamente ao significado e função do brincar, quer os pais quer os filhos responderam que o brincar proporcionava prazer, no entanto as crianças associam o brincar às actividades e às companhias, enquanto que os pais reportam-se para as suas próprias concepções de infância (Poletto, 2005). No que diz respeito à função do brincar as respostas não são consensuais e alguns pais não definiram nenhuma função, os que responderam enunciam que o brincar tem a função de satisfazer, de distrair e de promover o desenvolvimento (Poletto, 2005).

Neste estudo, Poletto (2005) refere que as preferências dos brinquedos dos pais são os jogos, os brinquedos industrializados e académicos e as crianças preferem os brinquedos industrializados, a bicicleta e a bola. Quanto ao brinquedo, as preferências entre as crianças e os seus pais divergem, mas quando brincam juntos, estes utilizam os brinquedos mencionados pelas crianças, sendo estes também considerados pelos pais como aceitáveis (Poletto, 2005).

Os dados obtidos por Poletto (2005) confirmam também que os pais têm pouco tempo para brincarem com os seus filhos, devido às suas ocupações domésticas. As crianças reforçam este aspecto, dado que referem que os adultos não brincam com eles, sendo, maioritariamente, os irmãos, os primos e os amigos as companhias que possuem para brincar dentro ou fora de casa (Poletto, 2005). Apesar de disporem de pouco tempo para brincar com seus filhos, a casa foi o local escolhido por 77,5% dos pais para brincarem com os seus filhos, ao mesmo tempo que é o local onde 80,0% dos pais responderam brincar mais e a rua foi mencionada por 87,5% dos pais como um local pouco satisfatório para os seus filhos brincarem (Poletto, 2005).

A autora constatou que apesar da pouca disponibilidade dos familiares, estes compreendem a necessidade das crianças de brincarem e, por isso, quando são solicitados e quando se torna possível, propiciam tempo, espaço e companhia para brincar (Poletto, 2005). Através deste estudo Poletto (2005) concluiu que são necessárias mais pesquisas para avaliar a interação directa dos pais com os seus filhos, sendo esta restrita a períodos de tempo curtos e podendo ser caracterizadas por baixos níveis de interação face-a-face aquando a realização das mesmas actividades.

1.2. A influência do contexto familiar nas dimensões da interação mãe-criança

Uma vez que a díade mãe-criança está envolvida numa multiplicidade de cenários em mudança, a análise do processo interactivo entre ambas requer um olhar atendo sobre as suas múltiplas fontes de influência (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Vários estudos dirigidos para o brincar privilegiam análises que envolvem a participação materna, sendo que alguns destacam o papel da mãe no surgimento das

capacidades simbólicas da criança, quer para fornecer apoio concreto, quer para que as estruturas cognitivas possam emergir (Bornstein, Haynes, Reilly & Painter, 1996; Slade, 1987).

No ambiente familiar, paradoxalmente, a criança pode receber protecção ou conviver com riscos para o seu desenvolvimento. Factores de risco relatados referem-se ao baixo NSE e à debilidade dos vínculos familiares, o que pode resultar em prejuízos para a resolução de problemas, linguagem, memória e habilidades sociais (Andrade, et al., 2005).

Alguns estudos investigam o efeito de determinadas variáveis do meio familiar sobre os padrões de interacção mãe-criança, analisando o nível de educação formal das mães (Richman, Miller & Levine, 1992). Outros estudos investigam o efeito da formação das mães através de programas de intervenção precoce em contextos socio-culturais de baixo rendimento, no qual evidenciam-se divergências ao nível de padrões de interacção mãe-criança (Slaughter, 1983).

Richman e colaboradores (1992) verificaram que a responsividade durante a primeira infância é afectada pelo grau de escolaridade da mãe, enquanto que Slaughter (1983) averiguou uma maior frequência de comportamentos de interacção em mães de NSE baixo que seguiram programas de formação, assim como uma maior facilidade destas proporcionarem aos seus filhos actividades lúdicas. Posto isto, o nível de educação e formação materna são considerados relevantes na interacção mãe-criança.

Richman e colaboradores (1992) referem estudos de autores como Bornstein, Tamis-LeMonda, Pêcheux e Rahn, de Cohen e Beckwith, de Field, Sosteck, Vietze e Leiderman, de Leiderman, Tulkin e Rosenfeld que analisam o comportamento das mães associado a variações étnicas, culturais e de NSE, tendo em linha de conta o nível educacional materno. A partir dos resultados destes estudos verificou-se que os factores sociais e culturais influenciam a responsividade da mãe, apesar de não haver muita especificidade acerca da quantidade, do tipo de influência e dos sistemas mediadores deste processo (Richman, et al., 1992).

Num outro estudo Richman e colaboradores (1992) avaliaram a responsividade materna, numa amostra de 72 mães de baixo rendimento com escolaridade entre o 1º e o 9º ano, disponíveis para observações domiciliárias com os seus filhos de 5, 10 e 15 meses de idade. Para a realização do estudo efectuaram observações de interação mãe-criança em contexto natural, durante 4 sessões de 20 minutos num período de dois dias, constatando-se que as mães com o 9º ano de escolaridade apresentavam valores mais elevados de responsividade do que as mães com apenas os 1º e 2º ano (Richman, et al., 1992). Aqui, constatou-se ainda que esta relação aumentava com o avanço da idade da criança (Richman, et al., 1992). Daí podermos considerar o resultado deste estudo válido para ser confrontado, posteriormente, com os nossos resultados.

Huston e Aronso (2005) referem que as mães com mais idade facultavam ambientes familiares de melhor qualidade e evidenciavam maior sensibilidade nas interações, pelo que a idade do progenitor poderá ser um factor relevante. Aqui poderemos enquadrar, como exemplo, o caso das mães adolescentes, que numa fase demasiado precoce vêm-se confrontadas com uma série de responsabilidades, que lhes exigem uma maturidade que, por vezes, ainda não alcançaram.

Corwyn e Bradley (1999) consideraram que a qualidade da relação conjugal estava positivamente associada ao conhecimento e sensibilidade das mães, o que vai ao encontro das análises de Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera e Lamb (2004) no qual as mães cujos parceiros tinham mais rendimentos e mais escolaridade evidenciavam maior sensibilidade, maior capacidade de estimulação cognitiva e mais considerações positivas com os seus filhos.

1.3. Dimensões de interação em díades de NSE baixo/médio

De acordo com Neto (1997), as famílias mais carenciadas economicamente e que vivem em condições degradadas, não possuem as condições necessárias para proporcionar às crianças uma qualidade de estimulação lúdica que é fundamental ao seu desenvolvimento integral. Na mesma linha de raciocínio, Nunes (2008) menciona que os agregados familiares numerosos tendem a comprometer a qualidade do ambiente

familiar por estarem frequentemente associados a um decréscimo no acesso a recursos materiais e acontecimentos de vida negativos. Este aspecto tendencialmente estará relacionado com o facto de famílias numerosas e com baixos rendimentos não conseguirem satisfazer todas as necessidades das crianças (Nunes, 2008) podendo deste modo encontrarmos a ausência da actividade lúdica.

No estudo de Bayley e Schaefer (1960, citados por Hoff-Ginsberg & Tardiff, 1995) sobre díades de NSE diferenciado caracterizaram-se as mães de NSE baixo como menos cooperantes, mais restritivas, castigadoras e intrusivas. Um outro estudo de Bee, Van Egeren, Streissguth, Nyman e Leckie (1969, citados por Hoff-Ginsberg & Tardiff, 1995) constatou que as mães de NSE baixo emitiam mais informações de controlo e desaprovação aos filhos, corrigiam-nos mais e davam-lhes mais instruções específicas, comparativamente com mães universitárias. Os estudos de Zegiob e Forehand (1975) concluíram que as mães de NSE baixo controlavam directamente os seus filhos de 4 a 6 anos.

Brody (1968, citado por Hoff-Ginsberg & Tardiff, 1995) refere que as mães universitárias, em contexto lúdico, falavam mais com os seus filhos do que as mães de níveis educacionais baixos. Lemos (1997) revela que grande parte das mães quer de NSE alto, quer de NSE baixo, mencionam estabelecer interações nas actividades lúdicas com os seus filhos e consideraram-nas importantes para o seu desenvolvimento. No entanto, a nível da qualidade de interação, as mães de NSE baixo evidenciam comportamentos interactivos de menor qualidade (Lemos, 1997). Na mesma perspectiva, Farran e Haskins (1980) referem que as mães de NSE baixo revelam uma menor quantidade de comportamentos de jogo mútuo com os seus filhos, dado que não têm tendência a envolverem-se com eles. Contudo, segundo Ramey, Farran e Campbell (1979), o padrão de interações sociais entre mães de NSE baixo e os seus filhos está longe de ser homogéneo, pois há uma grande multiplicidade de atitudes e estilos comportamentais.

1.4. Influência das representações das mães na interação e o seu impacto no desenvolvimento das crianças

Damast, Tamis-LeMonda e Bornstein (1996) constataram que as mães com maior conhecimento sobre os benefícios do brincar para o desenvolvimento das crianças propõem brincadeiras mais sofisticadas, do que as brincadeiras apresentadas pela criança. Estes autores consideram que esse tipo de actividades pode favorecer o incremento do desenvolvimento real da criança em direcção a um potencial já sinalizado (Damast, Tamis-LeMonda & Bornstein, 1996). Complementando este resultado, diversos autores asseguram que a escolaridade materna tem impacto sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, através de factores como a organização do ambiente, expectativas e práticas parentais, experiências com materiais para estimulação cognitiva e variabilidade da estimulação diária (Andrade, et al., 2005).

Farran e Darvill (1993), num estudo realizado através de entrevistas às mães, referem que estas revelaram não estar dispostas a brincar muito tempo com os seus filhos. Estes autores concluíram que o comportamento das mães da sua amostra é regulado pelas ideias que estas fazem sobre a educação dos seus filhos, sendo este aspecto essencial para o desenvolvimento das crianças (Farran & Darvill, 1993). Salientamos ainda outro ponto curioso deste estudo, que diz respeito ao facto destas mães se mostrarem indignadas pelos seus filhos lhes pedirem tempo para brincar (Farran & Darvill, 1993).

No estudo de Yaegashi e França (2002), sobre a concepção das mães acerca do brincar revelou-se que estas, maioritariamente, consideram as brincadeiras importantes para o desenvolvimento infantil, sendo que apenas uma minoria afirma que as crianças brincam porque não têm mais nada para fazer. Grande parte das mães afirmou que não tem tempo para brincar com os filhos e que preferem que estes brinquem em casa com os seus brinquedos (Yaegashi & França, 2002). De acordo com Hohmann e Weikart (2003), as brincadeiras ao ar livre permitem às crianças exercitarem-se de uma forma que nem sempre é alcançável num espaço interior. O estudo de Neto (1997) evidenciou que a maioria das crianças preferem brincar na rua, no largo, no parque e no jardim público.

Hoff-Ginsberg e Tardiff (1995) defendem que a relação entre o NSE e o comportamento de prestação de cuidados medeia-se pelas ideias dos cuidadores e também referem que o alto nível de actividade verbal das interações das mães de classe média pode reflectir ideais baseadas na crença de que é possível promover a autonomia dos filhos através da comunicação. Heath (1983, citado por Hoff-Ginsberg & Tardiff, 1995) demonstra que mães de NSE baixo não partilham desta crença e conversam apenas quando os filhos se tornam parceiros competentes de conversação, ou seja, quando estes fazem uso das palavras para se exprimirem.

Luster e Kain (1987, citados por Hoff-Ginsberg & Tardiff, 1995) referem que os cuidadores de NSE baixo têm menor probabilidade em acreditarem que exercem algum efeito sobre os resultados do desenvolvimento dos filhos, comparativamente com pais de NSE alto. Hoff-Ginsberg (1991) apesar de ter encontrado divergências no que diz respeito aos diálogos das mães com os filhos de NSE diferente, não deparou, a partir de entrevistas efectuadas às mães, com divergências ao nível das atitudes destas face aos seus filhos.

Conclusão

Neste capítulo tivemos oportunidade de constatar que no que diz respeito ao envolvimento lúdico, ainda há uma percentagem considerável de pais que não se dispõem a brincar com os filhos, justificando-o com a falta de tempo. No entanto, quer os pais, quer as crianças referem que o brincar propicia prazer e quando brincam juntos os brinquedos que utilizam são escolhidos pelos filhos.

No que concerne à influência do meio familiar sobre os comportamentos interactivos maternos, vimos que alguns factores de risco referem-se ao NSE baixo e à debilidade dos vínculos familiares. Denotámos também que vários estudos sobre os padrões interactivos maternos investigam o efeito do nível de educação formal das mães; o grau de escolaridade das mães; o comportamento das mães associado à idade, à qualidade da relação conjugal, à etnia, à cultura e ao NSE.

Relativamente às dimensões de interação de díades de NSE baixo e médio verificámos que as famílias mais carenciadas não possuem todas as condições para proporcionar às crianças a melhor qualidade de estimulação lúdica, por estarem frequentemente associadas à inacessibilidade de recurso materiais e acontecimentos de vida negativos. Sendo que, de uma forma geral, estas mães de NSE desfavorecido são avaliadas como menos cooperantes, mais restritivas, castigadoras, intrusivas, controladoras e que revelam menor quantidade de comportamentos de jogo mútuo com os seus filhos.

No que diz respeito à influência das ideias das mães constatámos que as mães com maior conhecimento sobre os benefícios do brincar, para o desenvolvimento das crianças propõem brincadeiras mais sofisticadas. Verificámos também que o facto das mães não estarem dispostas a brincar muito com os seus filhos, é um aspecto regulado pelas ideias que estas fazem sobre a educação dos seus filhos, sendo que os cuidadores de NSE baixo apresentam menor probabilidade em acreditar que influenciam no desenvolvimento dos seus filhos.

CAPÍTULO IV – ESTUDO: PLANIFICAÇÃO, ORGANIZAÇÃO, APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

“A investigação científica começa com uma ideia geral que se converte progressivamente numa questão específica.”

(Pinto, 1990, p. 166)

Introdução

Nesta fase definimos cinco objectivos a que nos propomos alcançar, referimos as variáveis, o desenho do estudo e a metodologia adoptada que contempla os participantes seleccionados por conveniência, os materiais e todos os procedimentos para a concretização teórica e prática da investigação em questão. Todos estes pontos são atendidos para permitirem uma melhor visualização do trabalho efectuado.

Posteriormente, debruçamo-nos sobre os resultados obtidos em relação a todos os objectivos estipulados. Assim, para os dois primeiros objectivos recolhemos através de uma entrevista, narrativas pessoais significativas das 20 mães da nossa amostra – analisadas pela metodologia qualitativa *grounded theory*. Para o terceiro objectivo elaborámos uma grelha de observação para avaliar as interacções lúdicas das díades mãe-criança – analisada através da metodologia quantitativa, mais especificamente através do programa informático *Statistical Package for the Social Science* (SPSS). Sendo o quarto objectivo avaliar a consistência interna desta mesma grelha de observação, no qual recorreremos ao cálculo do Coeficiente *Alfa* de *Cronbach*. O último objectivo foi calculado pelo Coeficiente de Correlação *r* de *Pearson*. De seguida, confrontámos os nossos resultados com os resultados obtidos por outros estudos.

É de salientar que o nosso estudo é essencialmente qualitativo, mas também aborda uma metodologia quantitativa, o que segundo Fernandes e Maia (2001), pode ser conciliado em diferentes momentos do processo de investigação, obedecendo a princípios de validação distintos.

1. Estudo

1.1. Objectivos

O objectivo geral deste estudo baseia-se em analisar o brincar e a interacção lúdica em díades mãe-criança, pretendendo desta forma contribuir para a compreensão destes fenómenos. Neste sentido, delineamos cinco objectivos específicos que consistem em:

1. Conhecer o significado que as mães atribuem à actividade lúdica.
2. Analisar a percepção das mães sobre a sua experiência lúdica com os seus filhos.
3. Estudar a qualidade da interacção da actividade lúdica das díades.
4. Analisar a fidelidade da grelha de observação da interacção lúdica.
5. Perceber se a avaliação do ambiente global positivo das interacções lúdicas está relacionada com características socio-demográficas das díades, como o sexo das crianças, idade, escolaridade e estado civil das mães, NSE, número de irmãos e número do agregado familiar.

1.2. Variáveis

Neste ponto referimos as variáveis seleccionadas, mais precisamente as que dizem respeito às correlações efectuadas no último objectivo.

De acordo com Almeida e Freire (2003) as variáveis independentes referem-se às dimensões manipuladas pelo investigador, para se perceber o impacto que esta tem na variável dependente. As variáveis dependentes são observadas e medidas pelo investigador e surgem ou modificam-se por influência da variável independente (Almeida & Freire, 2003). Segundo os mesmos autores em estudos correlacionais a variável independente “pode ser chamada de “preditora” quando se pretende analisar as correlações entre as variáveis” e a variável dependente quando se assume com o estatuto “mais no sentido de uma correlação, do que enquanto efeito da variável independente, então é chamada variável “critério”” (Almeida & Freire, 2003, p. 54).

Posto isto, e de acordo com os autores referidos as variáveis “preditoras” seleccionadas foram:

- Sexo das crianças;
- Idade, escolaridade e estado civil das mães;
- NSE;
- Número de irmãos; Número do agregado familiar.

No que se refere à variável “critério” considerámos:

- Ambiente global positivo.

1.3. Desenho do estudo

Trata-se de um estudo com metodologia qualitativa e quantitativa, sendo por um lado descritivo dado que ambiciona-se compreender e descrever fenómenos e por outro correlacional, pois pretende-se relacionar variáveis (Poeschl, 2006). Esta investigação foi realizada em contexto privado (salas das escolas) e procurou estudar o brincar e a interacção lúdica recorrendo a um grupo de díades mãe-criança. O plano, estrutura e estratégia de investigação concebido abarcou a definição da questão de investigação, a delimitação da área de investigação, os objectivos do estudo e a selecção da população alvo.

1.4. Método

1.4.1. Participantes

O nosso estudo é essencialmente qualitativo, sendo que a questão da amostra não se coloca *a priori*, pois os participantes não foram escolhidos em função da relevância numérica, mas de acordo com o seu conhecimento (Sani, Gonçalves & Keating, s/d). Deste modo, não se ambiciona que a amostra seja representativa de uma população, mas sim da experiência ou do conhecimento a que o estudo procura aceder (Morse, 1994).

Afiguram-se no quadro 1 as características dos participantes quanto ao sexo e idade das crianças, idade, escolaridade e estado civil das mães, NSE e meio das díades.

Quadro 1

Caracterização dos participantes

Características socio-demográficas		<i>n</i>	%
Sexo das crianças	Feminino	12	60%
	Masculino	8	40%
	<i>Total</i>	<i>20</i>	<i>100%</i>
Idade das crianças	6	9	45%
	7	11	55%
	<i>Total</i>	<i>20</i>	<i>100%</i>
Idade das mães	26 – 32	10	50%
	33 – 39	8	40%
	40 – 46	2	10%
	<i>Total</i>	<i>20</i>	<i>100%</i>
Escolaridade das mães	1º - 4º ano	3	15%
	5º - 6º ano	10	50%
	7º - 9º ano	4	20%
	10º - 12º ano	3	15%
	<i>Total</i>	<i>20</i>	<i>100%</i>
Estado civil das mães	Casada	14	70%
	Divorciada	3	15%
	União de facto	2	10%
	Viúva	1	5%
	<i>Total</i>	<i>20</i>	<i>100%</i>
NSE das díades	Médio	3	15%
	Médio baixo	12	60%
	Baixo	5	25%
	<i>Total</i>	<i>20</i>	<i>100%</i>
Meio das díades	Bairro	10	50%
	Vila	10	50%
	<i>Total</i>	<i>20</i>	<i>100%</i>

Os participantes foram escolhidos intencionalmente, sendo 20 díades mãe-criança provenientes das classes baixa, média baixa e média. Esta categorização baseou-se na Escala de Warner para Avaliação do Estatuto Socio-económico (ver anexo I). Metade dos participantes reside num bairro camarário situado em Matosinhos (6 díades mãe-filha e 4 díades mãe-filho). As outras 10 díades habitam numa vila pertencente ao Concelho de Penafiel (6 díades mãe-filha e 4 díades mãe-filho). As idades das mães oscilam entre 26 e 46 anos ($M = 33,10$) e o nível de escolaridade entre o 1º ciclo do ensino básico e o secundário. As idades das crianças compreendem-se entre os 6 e os 7 anos ($M = 6,55$) e todas elas frequentam o 1º ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico.

1.4.2. Materiais

Para a concretização do presente estudo utilizámos vários materiais que nos permitissem alcançar, da melhor forma, os objectivos estipulados. Sendo assim, iremos apresentá-los de seguida, evidenciando sempre qual a razão de termos utilizado esses materiais e, em alguns casos, como os construímos.

1.4.2.1. Consentimentos

Inicialmente utilizámos o pedido de autorização aos Presidentes dos Conselhos Executivos das escolas E. B. 1 de C. e E. B. 1 da L. (ver anexo II), para efectuarmos o estudo nas respectivas instalações. De seguida, o pedido para as mães comparecerem à primeira reunião (ver anexo III), para esclarecermos as mesmas acerca do tema do nosso estudo, dos objectivos estipulados e dos procedimentos necessários para a concretização desses mesmos objectivos. Dentro dos procedimentos clarificámos as mães sobre o número de sessões, a sua duração, o que se pretendia em cada sessão e o material utilizado. Posteriormente, o consentimento informado (ver anexo IV) no qual pedimos formalmente a colaboração das mães e dos seus filhos salientando que toda a informação necessária lhes tinha sido fornecida.

1.4.2.2. Questionário socio-demográfico

Construímos um questionário socio-demográfico (ver anexo V) no qual abordámos pontos referentes à identificação da criança (por exemplo, nome, idade e sexo), à identificação dos pais (por exemplo, idade, profissão e habilitações literárias), quem vive em casa (número de pessoas, que pessoas, entre outros), as ocupações dos tempos livres da criança (por exemplo, com quem brinca mais) e a saúde da criança (visão, audição, alergias, entre outros). Deste modo, o questionário socio-demográfico foi elaborado para podermos caracterizar os participantes e para, posteriormente, podermos analisar se algumas características socio-demográficas estariam correlacionadas com a qualidade das interacções lúdicas.

1.4.2.3. Entrevista

Elaborámos uma entrevista (ver anexo VI) composta por seis questões, sendo que uma delas envolve sub-questões. Esta entrevista foi estruturada com o intuito de analisarmos o conhecimento e a experiência das mães sobre o brincar, e por isso as questões formuladas reportam-se para o que as mães pensam sobre o brincar e os brinquedos, se consideram que brincam, como, onde e com quem e se brincam o tempo suficiente. Para a estruturação da entrevista como técnica de recolha de dados, baseámo-nos na entrevista de Lemos (1997), visto que tinha perguntas que iam ao encontro dos objectivos do nosso estudo e ainda em autores que foram mencionados ao longo do enquadramento teórico, como Hohmann e Weikart (2003), Pedro (2005) e Ferland (2006b). Optámos por uma entrevista semi-estruturada pela vantagem de permitir, mais facilmente, obter o ponto de vista do sujeito, do que uma entrevista estruturada ou um questionário (Flick, 2005).

1.4.2.4. Grelha de observação da interacção lúdica

Construímos a grelha de observação da interacção lúdica (ver anexo VII) baseada na escala de avaliação “*Parent/Caregiver Involvement Scale*” (P/CIS) de Farran, Kasari, Comfort e Jay (1986, citados por Lemos, 1997) e em autores referidos

ao longo do trabalho como Todorov (1989), Vayer e Roncin (1993), Yaegashi e França (2002), Hohmann e Weikart (2003) e Ferland (2006b).

A grelha contém 20 itens, agrupados em 6 categorias (nível do contacto; nível verbal; nível da participação lúdica; nível da aprendizagem; nível do controlo e impressão geral da interacção) (ver anexo VIII). Esta organização não pretende dividir os itens aquando da sua análise, mas torná-la mais perceptível no momento da observação das interacções lúdicas das díades. Todos os itens da grelha de observação são classificados numa escala de 5 pontos, tipo Likert, de sentido e pontuação crescente: 1 = "nunca", 2 = "pouco frequente", 3 = "frequente", 4 = "muito frequente" e 5 = "extremamente frequente".

1.4.2.5. Mala lúdica

A mala lúdica, composta pelos brinquedos propostos por Leal (2001) (ver anexo IX), constituiu o material que as díades podiam utilizar durante as sessões de interacção. Embora não hajam dados que justifiquem a selecção dos brinquedos efectuada por Leal, como os seus estudos foram, em parte, orientados pelos estudos da psicanalista Melanie Klein podemos inferir que a selecção dos brinquedos de Leal é, no mínimo, semelhante à "caixa lúdica" de Melanie Klein. Com efeito, podemos recorrer à explicação dos brinquedos propostos por Melanie Klein. Assim, é importante um número e variedade de brinquedos que permitam à criança expressar uma vasta gama de fantasias e experiências, devendo os brinquedos serem simples, de tipo não mecânico e as figuras humanas devem variar apenas de cor e dimensão e não devem indicar qualquer ocupação particular (Carvalho & Santos, 2002).

1.4.2.6. Gravador e acessórios

Utilizámos um gravador áudio para o registo das entrevistas, permitindo a posterior transcrição integral das mesmas (ver anexo X). Para tornar a sala de aula num espaço mais confortável e aprazível e para delimitar o espaço lúdico, no qual as díades se deveriam situar usámos alguns acessórios: tapetes coloridos, *puffs* e almofadas.

1.4.3. Procedimento

A escolha do tema surgiu devido à experiência obtida no contexto de estágio curricular no Instituto de Psicologia Aplicada e Formação – IPAF, remetendo para o tema do brincar e envolvendo a interação da díade mãe-criança.

No que concerne à teoria iniciámos uma pesquisa bibliográfica através de livros, artigos e documentos retirados da internet, tendo em consideração publicações fidedignas e, de preferência, recentes. As fases de pesquisa, recolha e tratamento de dados, foram transversais ao longo do estudo. Quanto à parte prática explicaremos, em seguida, o processo levado a cabo para se alcançarem os objectivos pretendidos.

Em primeiro lugar procedemos ao contacto com as coordenadoras das escolas E. B. 1 da L. (Matosinhos) e E. B. 1 de C. (Penafiel), com o intuito de lhes apresentarmos a proposta do estudo. Expusemos a pertinência do tema, os objectivos da investigação, a população alvo pretendida e os instrumentos a administrar. Após a obtenção, por parte das coordenadoras, de um *feedback* positivo relativamente ao tema apresentado, procedemos à entrega da carta do pedido de autorização aos Presidentes dos respectivos Agrupamentos de Escolas.

Depois de obtido o consentimento de ambos os Presidentes (ver anexo XI) é chegada a altura de efectuarmos o estudo piloto, para sabermos se os instrumentos construídos possibilitavam o acesso às informações necessárias para a concretização do estudo. Os participantes deste estudo piloto foram uma díade mãe-filho e uma díade mãe-filha, que não pertenciam à amostra do estudo real. É de salientar que estas duas díades, após o pedido verbal aceitaram prontamente contribuir para o estudo. Através deste primeiro estudo piloto verificámos defeitos nos instrumentos utilizados (ver anexo XII), nomeadamente alguns aspectos que faltavam no questionário socio-demográfico; imperfeições a nível da formulação das perguntas da entrevista e desordem na grelha de observação da interação lúdica que se mostrava repetitiva e imprecisa. Percebido este resultado, reformulámos pormenorizadamente os instrumentos e efectuámos um segundo estudo piloto com novos participantes, mas igualmente, uma díade mãe-filho e

uma díade mãe-filha que não pertenciam à amostra real. Após a realização deste segundo estudo piloto constatámos que os instrumentos eram esclarecedores, estavam estruturados e que correspondiam aos objectivos primordiais.

De seguida, contactámos as professoras do 1º ano do 1º ciclo das duas escolas, visto que a população pretendida consistia em crianças entre os 6 e 7 anos de idade e as suas respectivas mães. Mais uma vez explicámos às professoras em que consistia o estudo e solicitámos a sua colaboração na selecção das díades mãe-criança. Posteriormente, pedimos às professoras que entregassem uma carta às mães, para que estas comparecessem, no dia e hora marcados, à primeira reunião de esclarecimento do estudo. Após o processo de esclarecimento e o acordo com as mães disponíveis, os participantes eram 6 díades mãe-filha e 4 díades mãe-filho em cada uma das escolas, perfazendo um total de 20 díades mãe-criança.

No momento em que as mães aceitaram participar no estudo assinaram o consentimento informado, no qual destacámos a confidencialidade dos dados recolhidos. De seguida, marcámos com cada uma das mães os três dias e as respectivas horas, para a recolha de dados. Os dias e as horas foram propostos pelas mães, conforme a sua disponibilidade, não estando estipulado intervalos iguais de uma sessão para a outra, dado que o que pretendíamos eram apenas três dias distintos. Sendo assim, o menor intervalo de sessão para sessão consistiu em apenas um dia, enquanto que o maior intervalo foi de quinze dias entre uma sessão e a seguinte.

No primeiro encontro as mães responderam ao questionário socio-demográfico, à entrevista e as díades mãe-criança realizaram a primeira interacção lúdica. É importante salientar que antes de efectuarmos a entrevista referimos às mães que não existiam respostas certas ou erradas, que não tinham tempo limite para responder às perguntas e pedimos espontaneidade e sinceridade nas respostas. O momento em que as questões iam sendo formuladas dependia das respostas das mães. A interacção lúdica entre as díades tinha uma duração de 30 minutos e os participantes eram avisados 5 minutos antes de terminar a sessão, de modo a permitir que estes organizassem o final das actividades lúdicas que estavam a realizar. A segunda sessão consistiu apenas na interacção lúdica entre as díades, assim como a terceira sessão, sendo que a duração

destas foi de 30 minutos, avisando-se as díades aquando os 5 minutos para terminar a sessão. Durante as sessões situámo-nos num local da sala que não fosse um obstáculo à interacção das díades, nem que fosse um local demasiado evidente para ser intrusivo, mas sem que isso impedisse de obtermos um amplo ângulo de visão para registarmos, da melhor forma, todas as observações na grelha de observação da interacção lúdica.

Na escola E. B. 1. da L. o primeiro encontro com as díades iniciou-se no dia 27 de Maio de 2008 e a última interacção lúdica realizou-se no dia 18 de Junho de 2008 (ver anexo XIII). Algumas sessões foram realizadas numa sala destinada aos Psicólogos, outras na biblioteca. Esta situação dependia da disponibilidade da primeira sala mencionada. Durante as entrevistas, 6 mães estavam sozinhas e 4 mães estavam acompanhadas pelo(a) filho(a), sendo o tempo médio das entrevistas de 7 minutos e 30 segundos.

Na escola E. B. 1. de C. o primeiro encontro teve início no dia 6 de Junho de 2008 e a última interacção lúdica efectuou-se no dia 3 de Julho de 2008 (ver anexo XIV). Nesta escola todo o estudo foi realizado numa sala de aula que estava disponível nos horários pretendidos. Durante as entrevistas todas as mães estavam acompanhadas do(a) filho(a) e o tempo médio das mesmas foi de 8 minutos e 30 segundos.

A análise dos dois primeiros objectivos foi realizada através das entrevistas dirigidas às mães, efectuando-se o tratamento dos dados pela *grounded theory*. A *grounded theory* pode ser explicada como um modelo de pesquisa flexível, que é levado a cabo em contextos quotidianos e tem como meta alcançar o conhecimento dos mundos simbólicos e realidades sociais dos participantes (Pidgeon, 1996). Nesta perspectiva, o investigador não inicia o seu projecto baseado numa teoria pré-existente (não se baseia em hipóteses), mas procura que esta teoria venha a emergir dos dados, de modo a traduzir melhor a realidade sobre a qual se debruçou (Sani, Gonçalves & Keating, s/d).

Após a transcrição das entrevistas, as mesmas foram relidas para verificarmos se todos os dados estavam correctos e, de seguida, iniciámos a primeira fase do processo de codificação. O termo codificação é por nós entendido como um processo que parte

dos dados para conduzir à elaboração de teorias, através de um processo de abstracção. Deste modo, são atribuídos à informação obtida conceitos e códigos formulados, primeiro, o mais próximo possível do texto e em seguida de forma progressivamente mais abstracta (Flick, 2005).

Neste momento, torna-se indispensável referirmos que o processo que nos permitiu atingir as categorias encontradas nos dados recolhidos foi elaborado manualmente e baseado na estratégia de codificação pormenorizada por Fonte (2005):

- Selecção do material relevante para a análise (após a leitura das entrevistas são retiradas as ideias principais);
- Categorização descritiva (categorização das unidades que podem ser ideias ou frase retiradas das entrevistas);
- Elaboração de memorandos (ideias construídas aquando da construção das categorias e que podem ter pistas relevantes para relacionar outros aspectos);
- Categorização conceptual (categorias que têm um nível mais abstracto e abrangem várias categorias descritivas);
- Categorização central (categorias mais gerais que incluem diversas categorias conceptuais);
- Hierarquia de categorias (gradação de categorias que abarca inter-relações entre diversas categorias conceptuais e categorias centrais);
- Clarificação estrutural (integração das categorias que só tenham sido expressas por um entrevistado noutras categorias mais frequentemente referidas pelos sujeitos, com significado idêntico);
- Construção do discurso de grupo (finalizada a codificação inicia-se a primeira síntese descritiva do discurso do grupo em estudo).

Através das primeiras leituras das entrevistas e dos resumos dos temas mais relevantes esboçámos as ideias mais importantes, surgindo assim, as primeiras categorias de natureza descritiva, próximas da linguagem dos sujeitos. Estas ideias das mães foram o ponto de partida para a emergência de significados mais abstractos e interligados. De seguida, relemos o material primeiramente resumido de modo a verificarmos possíveis relações entre as frases ou ideias para iniciarmos o agrupamento das categorias, ou seja, introduzimos as categorias descritivas nas categorias

conceptuais (categorias de nível mais abstracto). As categorias centrais que foram emergindo incluíam as diversas categorias conceptuais (Ferreira, 2006). Desta forma tentámos ver quais as categorias que melhor se adequavam ao discurso dos participantes em estudo. Deste agrupamento e refinamento para a análise do primeiro e do segundo objectivo surgiram várias categorias centrais, conceptuais e descritivas. Todas estas categorias serão devidamente nomeadas e exploradas aquando da análise dos resultados.

Depois de plenamente concretizado o estudo dos dois primeiros objectivos partimos para a análise dos restantes. Esta análise efectuou-se em torno da grelha de observação da interacção lúdica, realizando-se o tratamento dos dados através do programa informático de apoio à estatística, *Statistical Package for the Social Science* (SPSS), na versão 16.0 (Pereira, 2006).

2. Resultados

Os resultados serão apresentados e analisados pela mesma ordem com que foram numerados no ponto relativo aos objectivos do estudo.

A análise de discurso que iremos apresentar a partir dos dados das transcrições das entrevistas das mães [M.], localiza-se a um nível descritivo, ou seja, pretende estudar o conhecimento das mães sobre a actividade lúdica (o brincar e o brinquedo) e a experiência das mesmas no envolvimento lúdico que pensam ter com os seus filhos.

2.1. Discurso das mães [M.] sobre a importância da actividade lúdica

Com o quadro seguinte (quadro 2) evidenciaremos as categorias formuladas a partir do discurso das mães e para uma melhor visualização expomos alguns exemplos, das respostas que as mães deram na entrevista. Em seguimento do quadro analisaremos as informações expostas, de modo a reflectirmos sobre as várias categorias formuladas.

Quadro 2

Síntese das categorias do discurso das mães [M.] sobre a importância da actividade lúdica

Categorias centrais	<u>Categorias conceptuais</u> <i>Categorias descritivas</i>	Exemplos de discurso
Irrelevância do brinquedo		[M. 2] «(...) não precisa especificamente de nada para brincar, vai tendo as suas companhias imaginárias.»
		[M. 7] «Não, ele também não liga muito aos brinquedos. (...) Pode brincar com outras coisas.»
		[M. 10] «Não acho que são importantes.»
Relevância do brincar e do brinquedo	<u>Desenvolvimento e Aprendizagem</u>	[M. 5] «As crianças (...) não desenvolvem sem brincadeiras.»
	<i>A nível físico</i>	[M. 12] «Tudo que seja de brincar ajuda a a melhorar, a conseguir aprender (...).»
		[M. 18] «A brincar estão a movimentar-se.»
		[M. 19] «(...) ao apanha-apanha faz desporto e desenvolve a nível físico.»
	<i>A nível cognitivo</i>	[M. 1] «Tem brinquedos que ajudam na aprendizagem dos números.»
		[M. 4] «(...) os jogos de cartas ajudam a memória.»
	<i>A nível social</i>	[M. 2] «Saber partilhar, conviver com os outros.»
	<i>A nível de descoberta</i>	[M. 6] «(...) aprende coisas novas.»
		[M. 19] «Capacidades em termos de descobertas.»
	<u>Bem-estar</u>	[M. 17] «Sentem-se mais alegres.»
	<i>Descontracção</i>	[M. 18] «Vivem melhor.»
		[M. 4] «Brincar é descontraír, é ter momentos de fuga do dia-a-dia, é esquecer tudo o resto (...).»
	[M. 14] «Relaxa mais um pouco.»	
<i>Partilha de momentos</i>	[M. 1] «(...) sorrir, passar bons momentos, viver com ela aquilo que ela está a brincar.»	
	[M. 9] «(...) importante é eu brincar com eles, ou eles com os amigos.»	

Ao estudarmos o discurso das mães sobre a importância da actividade lúdica, encontramos algumas respostas que denotam que o brinquedo é insignificante, dando lugar a uma primeira categoria, denominada “Irrelevância do brinquedo”. O mesmo não se sucede com o brincar, isto é, não houve respostas que denotassem irrelevância face ao brincar, não havendo lugar a uma categoria análoga à primeira. Assim, podemos referir que para as 20 mães do nosso estudo o brincar é considerado uma actividade essencial, enquanto que a opinião das mães sobre o brinquedo diverge relativamente à sua importância, dado que este pode ser substituído, por exemplo, pela imaginação da criança enquanto está a brincar, ou por objectos que à partida não têm uma função lúdica.

Uma nova categoria surgiu por agrupamento das respostas das mães em que era explícito o reconhecimento da “Relevância do brincar e do brinquedo”, sendo ainda possíveis agrupamentos de repostas em categorias mais específicas, seguidamente explicadas.

A categoria “Relevância do brincar e do brinquedo” subdivide-se nas categorias conceptuais “Desenvolvimento e aprendizagem” e “Bem-estar”. Aqui podemos constatar que todas as mães que consideram o brincar importante e dessas mães as que consideram o brinquedo relevante associam estes dois conceitos à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem a quatro níveis, nomeadamente, a “*nível físico*”, a “*nível cognitivo*”, a “*nível social*” e a “*nível de descobertas*”. Esta informação permite-nos reflectir que as mães apesar de não mencionarem todos os benefícios que a actividade lúdica proporciona às crianças, elas demonstram ter conhecimento de vários aspectos impulsionadores de um crescimento saudável e harmonioso para os seus filhos. Este aspecto é sem dúvida satisfatório.

A categoria conceptual “Bem-estar” abrange, de certa forma, uma variedade de palavras que podem corresponder a vários “estados de espírito” positivos, que poderão decorrer da própria actividade lúdica, nomeadamente, a tranquilidade, o conforto, a alegria, o prazer e a satisfação. Conseguimos verificar esta ideia através das categorias descritivas encontradas na categoria conceptual “Bem-estar”, nomeadamente, a “*Descontracção*” e a “*Partilha de momentos*”. Aqui, as mães transmitem de forma

clara que para além da actividade lúdica promover nas crianças o seu desenvolvimento aos vários níveis anteriormente mencionado, também é possível aproveitar essa actividade para usufruir de bons momentos e acima de tudo partilhar com os seus filhos experiências agradáveis e enriquecedoras.

2.2. *Discurso das mães [M.] sobre o envolvimento lúdico com os seus filhos*

Neste ponto, faremos de igual modo a análise do discurso das mães, divergindo apenas o mote de referência, ou seja, aqui analisamos o que as mães consideram acerca do seu envolvimento lúdico com os seus filhos.

Para tal, no quadro 3 apresentámos as categorias formuladas a partir do discurso das mães e enunciámos alguns exemplos das suas respostas durante a entrevista. Em complemento das informações indicadas no quadro 3 faremos, de seguida, uma reflexão sobre as mesmas.

Quadro 3

Síntese das categorias do discurso das mães [M.] sobre o envolvimento lúdico com os seus filhos

Categorias centrais	<u>Categorias conceptuais</u>	
	<i>Categorias descritivas</i>	Exemplos de discurso
	Subcategorias descritivas	
	<u>Discurso sobre a infância das mães</u>	[M. 9] «Eu quando era pequenina também gostava de brincar.» [M. 15] «No meu tempo brinquei pouco.»
Experiências subjectivas das mães	<u>Discurso sobre experiências actuais das mães</u>	[M. 2] «Não costumo participar muito nas brincadeiras com a minha filha.» [M. 16] «Brinco mais agora que no meu tempo (...) brinco com qualquer coisa. (...) dizem que eu brinco mais que os “cachopos”.»

	<u>Tipo de brincadeiras</u>	
	<i>Jogos tradicionais</i>	[M. 3] «Cartas e dominó.» [M. 6 e 9] «Jogar à bola.»
	<i>Videojogos</i>	[M. 12 e 17] «Computador.»
	<i>Faz de conta</i>	[M. 20] «Aos professores, médicos, cabeleireiros, fazer de mãe.»
	<i>Artes plásticas</i>	[M.1] «Desenhos, trabalhos manuais, plasticina.»
	<i>Troca de afectos</i>	[M. 7] «Mimos e cócegas.»
	<u>Quem escolhe as brincadeiras</u>	
	<i>Sempre a criança</i>	[M. 1, 2, 3,10] «Ela.» [M. 11, 15, 17, 19] «Ele.»
Actividade lúdica	<u>Avaliação dos brinquedos</u>	
	<i>Brinquedos utilizados</i>	
	Bonecas	[M. 1] « <i>Pollys</i> »
	Jogos	[M. 3] «Cartas e dominó»
	Material escolar	[M. 16] «Folhas (...) e livrinhos.»
	Videojogos	[M. 19] « <i>Play-station.</i> »
	Nenhum	[M. 7] «Não usamos»
	<i>Classificação dos brinquedos</i>	
	Didáticos	[M. 1] «Sempre tentei até uma fase comprar brinquedos didáticos.» [M. 19] «Os puzzles, brinquedos que estimulem por eles.»
	Não didáticos	[M. 1] «Há outro tipo (...) a bola.» [M.19] «Há brinquedos que não deviam existir, pistolas, espadas, tudo que ensine violência não.»
	Outros objectos	[M. 15] «Pode brincar com outras coisas (...) gosta de mexer na terra»
	<u>Dentro de casa</u>	
Local do brincar	<i>Nos quartos</i>	[M. 2] «No quarto dela.»
	<i>Outra divisão</i>	[M. 3] «Na sala.»
	<u>Fora de casa</u>	
	<i>Espaço privado</i>	[M. 8] «Quintal.» [M. 12, 15] «No terraço.»
	<i>Espaço público</i>	[M. 9] «No rio e na praia.»
Participantes no brincar	<u>Família</u>	[M. 13, 18] «Pai e irmãos.» [M. 17] «Irmão e primos.»
	<u>Só a díade mãe-criança</u>	[M. 11] «Somos só nós, o pai trabalha fora.»

<u>Quantidade de tempo</u>		
	<i>Tempo insuficiente</i>	[M. 1] «Acho que deveria ter mais tempo.» [M. 3] «Eu gostaria de ter mais tempo, mas não tenho.»
	<i>Tempo suficiente</i>	[M. 7] «Acho que é o ideal.» [M. 10] «Eu tenho o tempo todo para ela.»
<u>Causas da indisponibilidade das mães</u>		
Durabilidade do brincar	<i>Ocupações profissionais</i>	[M. 17] «Não posso por causa do trabalho.»
	<i>Ocupações domésticas</i>	[M. 9] «(...) tenho uma bebé que ocupa muito tempo.» [M. 12] «Quando ela chega a casa tem de fazer os trabalhos de casa, depois tenho que cozinhar (...).»
	<i>Falta de vontade</i>	[M. 14] «Não é o problema de tempo é mesmo falta de vontade.» [M. 18] «Não é por falta de tempo, fico mesmo saturada.»

No que concerne à análise do discurso das mães, sobre o envolvimento lúdico com os seus filhos, encontrámos cinco categorias centrais, que contemplam várias categorias conceptuais e descritivas e ainda algumas subcategorias descritivas.

Iniciando pela ordem do quadro número 3, observámos no discurso as “Experiências subjectivas das mães”, no qual se denota alguma nostalgia no “Discurso sobre a infância das mães”. Aqui encontrámos ideias que remetem para o facto de que no período em que as mães eram crianças, estas também gostavam de brincar, no entanto, por vezes, não tinham oportunidade de o fazer. Na infância, muitas delas não dispunham de materiais lúdicos fabricados e por isso referiam que «(...) antigamente nós não tínhamos brinquedos, tínhamos que brincar com latas» [M. 13]. Poderemos considerar que o facto das mães recordarem que gostavam de brincar, facilita o seu reconhecimento da importância que o lúdico tem para as crianças.

Relativamente ao “Discurso sobre experiências actuais das mães”, as opiniões divergem entre as mães que admitem não participar nas actividades lúdicas com os seus

filhos e as mães que referem que brincam bastante e que até demonstram não se preocupar com os comportamentos que têm ao longo das brincadeiras.

A segunda categoria central, denominada “Actividade lúdica” abarca várias categorias conceptuais, descritivas e subcategorias descritivas que referiremos de seguida. O “Tipo de brincadeiras” que as mães (que brincam) relatam ter com os seus filhos, varia desde “*Jogos tradicionais*”, “*Videojogos*”, “*Faz de conta*”, “*Artes plásticas*” e “*Troca de afectos*”. Aqui, percebemos que há diversidade no que se refere às possíveis brincadeiras que as díades fazem quando estão juntas, visto que dentro de cada brincadeira se enquadram muitas mais, por exemplo, nos jogos tradicionais, há uma multiplicidade de entretenimentos como as cartas, o dominó, jogar à bola, assim como nos outros tipos de brincadeiras mencionados.

As mães que brincam com os seus filhos referem que “Quem escolhe as brincadeiras” é “*Sempre a criança*”. Este facto mostra que as mães independentemente de saberem, ou não, como devem brincar com os seus filhos, têm a noção de que deve ser a criança a escolher o que ambas irão fazer.

Na “Avaliação dos brinquedos” observámos que os “*Brinquedos utilizados*” vão de encontro ao tipo de brincadeiras que as díades fazem, pois usam “*Bonecas*”, “*Jogos*”, “*Material escolar*”, “*Videojogos*”, sendo que para a brincadeira de troca de afectos é referido que «não usamos» [M. 7] nenhum brinquedo.

Ainda dentro da avaliação dos brinquedos analisámos que a “*Classificação dos brinquedos*” se reparte em três tipos diferentes, ou seja, “*Brinquedos didácticos*”, “*Brinquedos não didácticos*” e “*Outros objectos*”. Isto significa que para as mães alguns brinquedos têm uma função dirigida para a aprendizagem e por isso recomendam-se. Alguns brinquedos têm características depreciativas, no sentido de que poderão promover comportamentos de agressividade, pelo facto de serem semelhantes a instrumentos reais que se utilizam para magoar alguém. Para além disto, as mães também ponderam que para se considerar um objecto um brinquedo é suficiente que as pessoas que o estão a utilizar gostem dele. No quadro 3, podemos ver um exemplo

concreto dessa situação dado que para a criança da idade 15 a terra é considerada um brinquedo porque ela gosta de brincar com ela.

No que concerne ao “Local do brincar”, este varia entre o brincar “Dentro de casa”, normalmente nos “*Quartos*” ou em “*Outra divisão*”, ou “Fora de casa”, num “*Espaço privado*” como o «pátio» [M. 1] ou num “*Espaço público*” como «no rio e na praia» [M. 9].

De acordo com as mães os “participantes no brincar” restringem-se à “Família”, principalmente aos elementos que estão mais próximos. Todavia, algumas mães referem que normalmente brincam sozinhas (“Só a idade mãe-criança”). Este aspecto poderá ser condicionado pelo facto de alguns pais trabalharem em países estrangeiros ou por a criança não ter nenhum irmão.

Por fim, a categoria “Durabilidade do brincar” abarca a “Quantidade de tempo”, no qual as opiniões distam entre as mães que consideram o “*Tempo insuficiente*” e as mães que consideram o “*Tempo suficiente*”. Ainda dentro da “Durabilidade do brincar” encontramos as “Causas da indisponibilidade das mães”, sendo estas associadas às “*Ocupações profissionais*”, às “*Ocupações domésticas*” e à “*Falta de vontade*” que as próprias mães mencionam ter. Aqui, podemos relacionar a quantidade de tempo com as duas primeiras causas da indisponibilidade das mães, ou seja, as mães que referem que precisam de mais tempo, justificam esse facto por causa das ocupações profissionais e domésticas. No entanto, para as mães que referem que têm tempo suficiente para brincar com os filhos, podemos relacionar esse aspecto com o facto delas disporem menos tempo nas ocupações profissionais, por exemplo, estarem desempregadas ou serem domésticas, ou não terem outras ocupações que lhes exijam tanto tempo como as outras mães. Já a falta de vontade, não pode ser associada à quantidade de tempo, porque apesar de todas as mães atribuírem ao brincar um lugar importante para as crianças, algumas delas mencionam que o facto de não brincarem «não é falta de tempo, fico mesmo saturada» [M. 18].

2.3. Análise das interações lúdicas das díades

Depois de concluída a análise do discurso das mães, passamos para a análise da qualidade das interações lúdicas das díades.

Dado que a grelha de observação da interação lúdica que utilizámos para observar as sessões lúdicas das díades foi elaborada por nós, pensamos ser pertinente avaliar o seu grau de fidelidade, para sabermos se estávamos a utilizar uma grelha consistente, dando-nos desta forma mais segurança aquando da revelação dos nossos resultados quantitativos.

Para determinar a fidelidade ou, por outras palavras, para verificar o grau de consistência interna da grelha de observação da interação lúdica, foi calculado o Coeficiente *Alfa* de *Cronbach*, que mede a homogeneidade dos componentes da grelha, tendo-se obtido um resultado de 0,77 (em 20 itens) revelando desta forma uma adequada consistência interna (Baptista & Dias, 2007).

É pertinente referirmos que para os itens “afirmações negativas da M.”; “indisponibilidade da M.”; “M. ordena C. para comportamentos específicos” e “ambiente global negativo”, quanto maior for a pontuação, pior é o resultado, pois tratam-se de itens com carácter negativo. Os itens “iniciativa da M. para novas brincadeiras”; “adequação dos brinquedos ao sexo da C.” e “M. manifesta-se nas escolhas da C.” são considerados mais adequados com um valor médio, pela questão da apropriada directividade que as mães transmitem aos filhos (Mahoney & Wheeden, 1999). Todos os outros itens demonstram melhores resultados quando apresentam um ponto médio mais elevado, porque são comportamentos positivos e que devem ser frequentes ao longo da interação lúdica das díades.

No quadro que se segue (quadro 4) encontram-se os resultados totais (relativos aos três momentos de observação das díades) obtidos com a aplicação da grelha de observação da interação lúdica: média (*M*), desvio-padrão (*DP*), valor mínimo (*Min*) e valor máximo (*Max*).

Quadro 4*Resultados descritivos das três sessões lúdicas das 20 díades*

Itens da Grelha de Observação da Interação Lúdica	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Contacto físico	1,80	0,46	1	4
Contacto ocular	2,53	0,58	2	4
Interacção verbal	3,97	0,89	2	5
Afirmações positivas da M.	1,83	0,96	1	5
Afirmações negativas da M.	1,07	0,36	3	5
M. e C. brincam juntas	4,08	1,00	1	5
Disponibilidade da M.	4,05	0,87	1	5
Indisponibilidade da M.	1,43	0,67	2	5
Iniciativa da M. para novas brincadeiras	2,98	0,82	1	5
Iniciativa da C. para novas brincadeiras	3,68	0,59	1	5
C. solicita M. e esta é contingente	3,60	1,05	1	5
M. ensina adequadamente	3,12	1,04	1	5
Organização da interacção	2,47	1,13	1	5
Sentido do jogo	3,78	0,38	2	5
Adequação dos brinquedos ao sexo da C.	1,50	0,86	1	5
M. deixa C. escolher tudo	4,00	0,67	2	5
M. manifesta-se nas escolhas da C.	2,65	0,77	1	5
M. ordena C. para comportamentos específicos	1,33	0,86	1	5
Ambiente global positivo	3,52	1,05	1	5
Ambiente global negativo	1,85	1,07	1	5

M. = Mãe; C. = Criança

Através dos dados expostos no quadro número 4 podemos observar que no que diz respeito ao contacto físico, o seu valor ($M = 1,80$) encontra-se abaixo do ponto médio da escala (= 3) o que significa que apesar das díades estarem no mesmo espaço elas manifestam poucos comportamentos de proximidade facial (por exemplo, acariciarem o rosto uma da outra) ou corporal (por exemplo, a criança sentar-se no colo da mãe) durante as interacções lúdicas. O mesmo acontece ao nível do contacto ocular que, apesar de ser um pouco mais elevado ($M = 2,53$) que o contacto físico, também se encontra abaixo do ponto médio da escala. Isto quer dizer que as mães e as crianças olham pouco umas para as outras enquanto estão nas sessões lúdicas.

As interações verbais das díades ocorrem com frequência ($M = 3,97$), ou seja, mães e filhos comunicam bastante entre si, quer sobre as actividades que estão a realizar no momento, quer sobre outros assuntos como a escola, os professores e os colegas. No entanto, apesar de interagirem muito a nível verbal, por parte das mães há falta de afirmações positivas ($M = 1,83$) para com as crianças, ou seja, elas não elogiam com frequência os comportamentos e as ideias dos filhos. As afirmações negativas ($M = 1,07$) como, por exemplo, repreender ou desvalorizar atitudes ou ideias das crianças, também são raras. Em suma, as díades comunicam entre si, mas por parte da mãe os elogios e as depreciações, quase não estão presentes.

Nas interações lúdicas, a mãe e a criança brincam quase sempre juntas ($M = 4,08$), ou seja, partilham as mesmas brincadeiras, o que é um bom indicador relacional. A disponibilidade das mães ($M = 4,05$) é considerada bastante positiva, pois apresenta um valor acima do ponto médio da escala, isto demonstra que as mães de uma forma geral estão dispostas a fazer o que as crianças querem, de modo a satisfazerem as suas vontades. Para assegurar esta análise do valor da disponibilidade positiva das mães, podemos contrapor o valor da indisponibilidade ($M = 1,43$) no qual observamos que este é bastante reduzido.

No que diz respeito às iniciativas das mães para novas brincadeiras, estas revelam estar ligeiramente abaixo do ponto médio da escala ($M = 2,98$), demonstrando que têm algumas iniciativas para dinamizarem a actividade lúdica, mas sem dirigirem demasiado as sessões. Por sua vez, as iniciativas das crianças para novas brincadeiras são frequentes ($M = 3,68$) o que nos permite analisar que as crianças têm um papel mais activo do que o das suas mães.

Relativamente ao ensino adequado por parte das mães como, por exemplo, no que se refere à designação ou ao papel do brinquedo, à explicação à criança sobre a forma correcta de fazer ou dizer algo, entre outros, observamos um valor ligeiramente acima do ponto médio da escala ($M = 3,12$), o que nos parece ser um indicador satisfatório.

Sempre que a criança solicita a mãe, esta frequentemente é responsiva ($M = 3,60$), dando desta forma seguimento às necessidades e interesses da criança. Relativamente à organização quer dos brinquedos, quer das brincadeiras, observamos que este não é um indicador relevante para as díades, pois encontra-se abaixo do ponto médio da escala ($M = 2,47$), demonstrando assim que não há uma preocupação com a estruturação das actividades que as díades vão realizar, nem dos brinquedos que vão utilizar. Ao analisarmos o sentido do jogo, ou seja, as “normas” aplicadas aos brinquedos e às brincadeiras, percebemos que usualmente as díades cumprem com o verdadeiro sentido estipulado pelo contexto social acerca dos brinquedos e das brincadeiras ($M = 3,78$).

O item da adequação dos brinquedos por parte da mãe ao sexo da criança apresenta um valor bastante baixo ($M = 1,50$), o que nos permite mencionar que as mães desta amostra demonstram pouca preocupação em direccionar os seus filhos para os brinquedos normalmente associados a raparigas (como as bonecas e o material de cozinha) e a rapazes (como os carros e os soldados).

Na maior parte das vezes as mães deixam as crianças escolherem tudo ($M = 4,00$), ou seja, ao que querem brincar, como querem brincar e com que brinquedos. Ao nível das manifestações das mães sobre o que a criança escolhe, denota-se um valor abaixo da média ($M = 2,65$) o que nos parece um indicador positivo, pelo facto das mães não serem intrusivas, mas manifestarem que estão atentas ao que se passa no espaço lúdico. No que diz respeito ao facto das mães ordenarem as crianças para comportamentos específicos observamos um valor considerado positivo dado que as mães raramente forçam os filhos a fazerem algo ($M = 1,33$).

Por último, ao analisarmos os ambientes globais de todas as sessões podemos observar que no geral houve interações lúdicas positivas ($M = 3,52$), sendo que no que diz respeito às interações consideradas negativas o valor que estas apresentam é muito baixo ($M = 1,85$), ou seja, nesta amostra a média do balanço sobre as interações das díades é positiva.

2.3.1. Estudos de caso das interações lúdicas

Apesar da tendência positiva das interações lúdicas das díades, ao fazermos uma análise individual de cada díade podemos observar padrões interactivos heterogéneos (ver anexo XV). Deste modo, iremos apresentar de seguida um exemplo de uma interação lúdica considerada por nós positiva e uma interação lúdica negativa. É importante salientar que esta escolha foi baseada, apenas, nos resultados das interações lúdicas e não nas características socio-demográficas das díades.

2.3.1.1. Estudo de caso de uma interação lúdica positiva

A nossa escolha para exemplificarmos uma interação lúdica positiva incidiu na díade 2, porque esta é uma das díades que apresenta, de acordo com Mahoney e Wheeden (1999), o estilo de interação mais eficaz, pois combina uma elevada responsividade e um nível médio de directividade.

Para melhor visualização expõe-se na figura 1 as médias de todos os itens da grelha de observação da interação lúdica das três sessões da díade 2.

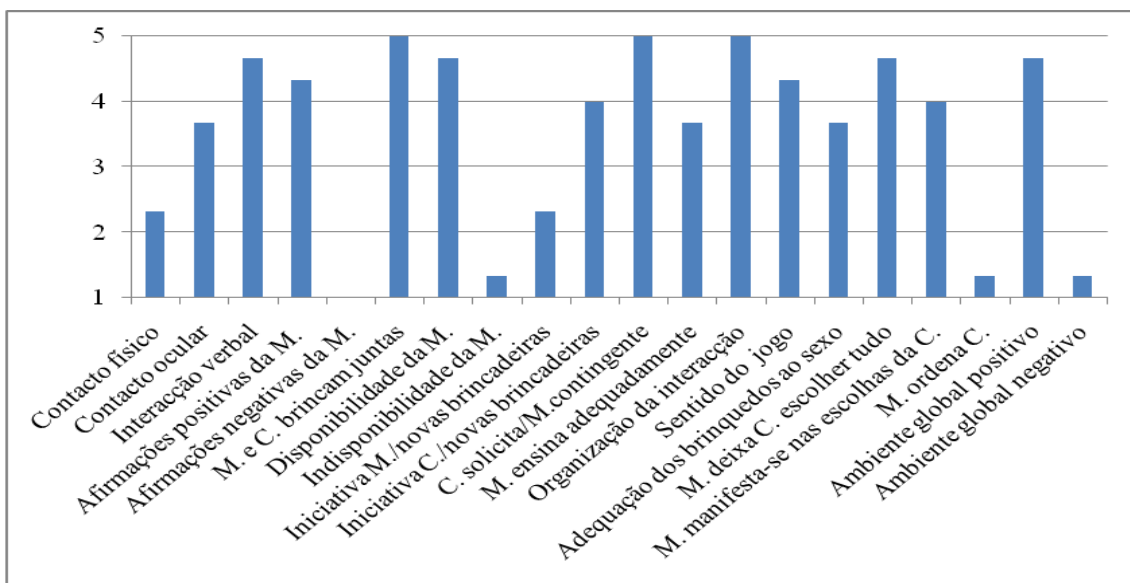


Figura 1 – Interação lúdica positiva – Médias dos itens da grelha de observação da interação lúdica das sessões da díade 2

Para conhecermos um pouco melhor a díade 2 apresentaremos de seguida algumas características socio-demográficas. A criança é do sexo feminino, tem 7 anos, frequenta o 1º ano do 1º ciclo, é saudável, tem um irmão, sendo o agregado familiar constituído por 4 pessoas. A mãe tem 30 anos, tem o 3º ciclo de escolaridade, é manicura e vive em união de facto. Esta díade é residente num bairro camarário e o seu NSE é médio baixo.

Ao focarmo-nos na figura 1 observámos que a mãe e a filha têm pouco contacto corporal, mas mantêm um contacto ocular acima da média. A nível da comunicação verbal falam bastante uma com a outra, sendo que a mãe elogia muito o desempenho da filha e nunca a critica. As duas brincam sempre juntas em todos os momentos lúdicos e a mãe está extremamente disponível para a filha. É a criança que desempenha um papel mais activo nas interações. No entanto, a mãe tem algumas iniciativas e também se manifesta quanto às escolhas da criança, propondo por vezes brinquedos mais relacionados com o seu sexo. A mãe é responsiva para com as necessidades da criança e tenta ensiná-la de forma adequada quando a criança lhes faz perguntas ou quando considera pertinente esclarecer-lhe algo. Ambas são extremamente organizadas e quase sempre atribuem aos brinquedos e às brincadeiras o sentido estipulado pela sociedade. A mãe apesar de ter algumas iniciativas deixa a criança escolher o que as duas irão fazer e não a orienta para comportamentos específicos. Todos estes aspectos até aqui referidos permitem-nos concluir que esta díade revela uma boa qualidade de interação lúdica, contemplando elevada responsividade e um nível médio de directividade (Mahoney & Wheeden, 1999).

2.3.1.2. Estudo de caso de uma interação lúdica negativa

No que concerne à selecção da díade que servirá de exemplo de uma interação lúdica negativa, evidenciaremos a díade 9, porque esta é uma das díades que revela de forma clara, vários itens que deveriam ser frequentes, mas que não o são, revelando deste modo valores significativamente abaixo do ponto médio da escala. Assim, de modo a visualizarmos melhor os valores das três sessões da díade 9 apresentamos a figura 2.

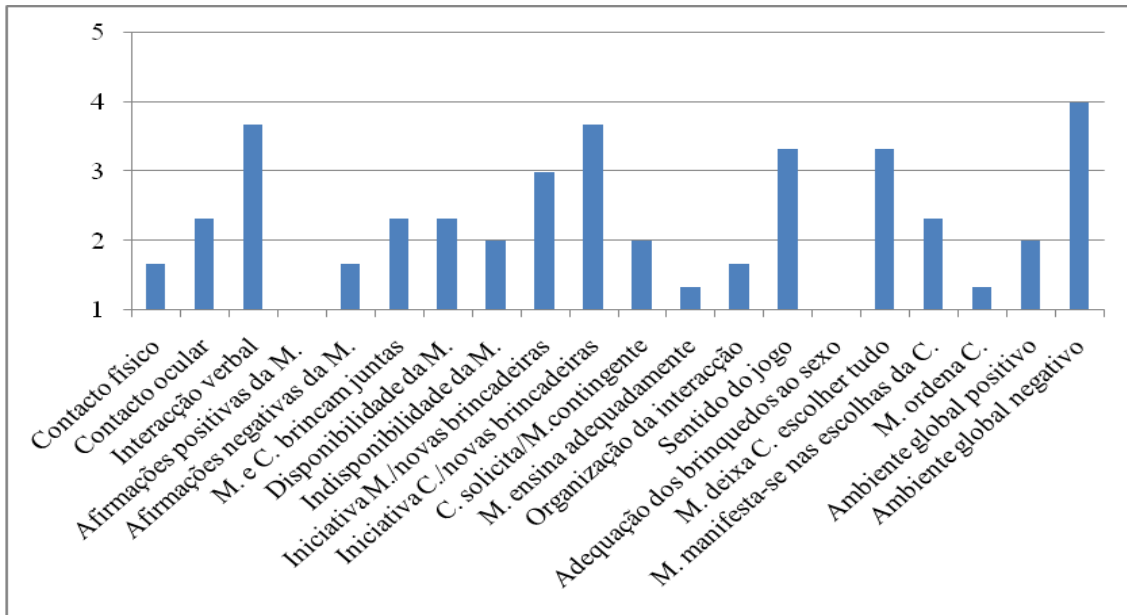


Figura 2 – Interação lúdica negativa – Médias dos itens da grelha de observação da interação lúdica das sessões da díade 9

Na díade 9, a criança é do sexo masculino, tem 6 anos, frequenta o 1º ano do 1º ciclo, é saudável, tem três irmãos e o agregado familiar é constituído por 6 elementos. A mãe tem 30 anos, tem o 2º ciclo de escolaridade, está desempregada e é divorciada. Esta díade vive num bairro camarário e o seu NSE é baixo.

A figura 2 permite-nos observar que a díade 9 quase não tem contacto corporal nem contacto ocular. A nível da comunicação verbal, apesar de falarem entre si, a mãe não manifesta nenhuma afirmação positiva e relativamente às afirmações negativas, mesmo sendo poucas elas existem. A mãe e o filho raramente brincam juntos, sendo que a primeira não está disponível para se envolver nas brincadeiras e não se esforça para partilhar positivamente os três momentos lúdicos, dado que não tenta aproximar-se do filho, nem cede aos seus pedidos. O nível de iniciativas de cada um é relativamente próximo, sendo que este resultado poderá dever-se ao facto de não brincarem juntos. A mãe não é responsiva para com as iniciativas da criança, não ensina adequadamente, não tenta adequar os brinquedos da criança ao seu sexo e não se preocupa em organizar o espaço lúdico. No entanto, ambos atribuem sentido aos brinquedos e às brincadeiras. A mãe deixa a criança escolher o que ela quer fazer, pois cada uma faz o que quer separadamente, raramente manifesta-se nas escolhas do filho e não lhe dá ordens. Por

todos estes aspectos referidos, esta díade demonstra ausência de envolvimento retratado por um nível baixo de responsividade, de sensibilidade e de directividade, ou seja, um ambiente global extremamente negativo, dado que a mãe está desinteressada pela actividade lúdica. Poderemos dizer que esta díade, que não mantém contacto e que quase não brinca em conjunto, não chega a estabelecer uma verdadeira interacção porque, como referem Brazelton e Cramer (2007), uma interacção é um processo, com ciclos de aproximação e afastamento assumindo-se uma influência mútua, o que neste caso não se verifica.

2.4. Análise de correlações entre características socio-demográficas e o item da grelha “ambiente global positivo”

Após a análise da qualidade das interacções lúdicas pretendemos perceber se os resultados do item ambiente global positivo, da grelha de observação da interacção lúdica, estariam relacionados com características socio-demográficas como o sexo das crianças, idade, escolaridade e estado civil das mães, NSE, número de irmãos e número de elementos do agregado familiar. Deste modo, procedemos ao cálculo do Coeficiente de Correlação *r* de *Pearson*, sendo as correlações significativas quando $p < 0,05$.

Quadro 5

Correlações entre características socio-demográficas e o ambiente global positivo

Características socio-demográficas	<i>r</i> de <i>Pearson</i>	<i>p</i>
Sexo das crianças	-0,279	0,247
Idade das mães	-0,213	0,367
Escolaridade das mães	0,233	0,186
Estado civil das mães	0,233	0,323
NSE	0,474	0,035 *
Número de irmãos	-0,491	0,028 *
Número de elementos do agregado familiar	-0,529	0,016 *

* Correlação significativa para $p < 0,05$

Concluimos que nesta amostra não há correlações significativas entre o ambiente positivo e o sexo das crianças, idade, escolaridade e estado civil das mães. O NSE revelou uma correlação positiva com o ambiente global positivo ($r = 0,474, p = 0,035$) o que pode indicar que quanto maior o NSE, melhor o ambiente global positivo. O número de irmãos revelou uma correlação negativa com o ambiente global positivo ($r = -0,491, p = 0,028$) o que pode sugerir que quanto menor o número de irmãos, melhor o ambiente global positivo. O mesmo sucedeu com o número de elementos do agregado familiar ($r = -0,529, p = 0,016$) podendo indicar que quanto menor o número dos elementos do agregado familiar, melhor o ambiente global positivo.

Através dos exemplos já referidos das interações lúdicas das díades 2 e 9, constatámos que a díade 2 (interacção lúdica positiva) apresenta um NSE mais elevado, tem menos irmãos e menor número de elementos no agregado familiar, em relação à díade 9 (interacção lúdica negativa). Esta análise comparativa apesar de não ser significativa vai ao encontro dos resultados apresentados através do Coeficiente de Correlação r de *Pearson*.

3. Discussão dos resultados

A opção de estudarmos a díade mãe-criança deve-se à importância desta relação (Leal, 2001) e por pensarmos que as mães, sendo bem orientadas, podem ajudar os seus filhos na construção das brincadeiras (Goldfeld & Chiari, 2005).

Para além de considerarmos a relevância do envolvimento mãe-criança apoiámos as nossas ideias em autores que evidenciam a necessidade de se estudar sujeitos com determinadas características. Poletto (2005) refere que é preciso avaliar a interacção directa dos pais com os seus filhos, sendo esta restrita a períodos de tempo curtos, com interacções familiares que podem ser caracterizadas por baixos níveis de interacção face-a-face aquando a realização das mesmas actividades. A mesma autora defende que sabe-se pouco sobre o brincar das crianças desfavorecidas economicamente, assim como da visão das suas famílias e das suas interacções lúdicas

(Poletto, 2005). Por estas razões, Poletto (2005) considera relevante que se efectuem novas pesquisas sobre as interacções entre as crianças e os seus familiares.

Por sua vez, Klein e Linhares (2006) referem a necessidade de se realizarem estudos interaccionais que investiguem, especificamente, a idade escolar, principalmente estudos de interacção mãe-criança com o objectivo de identificar e definir comportamentos interactivos particulares das díades. Deste modo, a delimitação das idades da nossa amostra teve a ver com o facto de existirem poucos estudos que abarcassem este período. Contrariamente ao que se possa pensar, apesar das crianças se enquadrarem num período que exige um investimento intenso a nível escolar, isso não retira importância à necessidade de brincar constituindo a todo momento uma mais-valia desenvolvimental aos mais variados níveis (Papalia, et al., 2001).

O facto da nossa amostra ser constituída por 20 díades mãe-criança, sendo 10 díades da escola E. B. 1 da L. e as outras 10 díades da escola E. B. 1 de C. justifica-se por ser uma amostra intencional. Apoiando-nos na perspectiva de Almeida e Freire (2003) designamos a nossa amostra de intencional dado que os sujeitos estudados foram escolhidos previamente, no sentido de constituírem um grupo que representasse particularmente bem os fenómenos que pretendíamos estudar. A principal característica socio-demográfica que nos orientou na escolha da amostra foi a idade das crianças dado que queríamos que estas tivessem entre os 6 e os 7 anos de escolaridade, frequentando deste modo o 1º ano do 1º ciclo do ensino básico. Outra das características previamente definida era que o progenitor de cada criança fosse do sexo feminino. Todas as outras características socio-demográficas como o NSE baixo, médio baixo e baixo; a idade das mães ($M = 33,10$); a escolaridade das mães, entre outros, foram secundárias para a selecção da população alvo.

Após este esclarecimento sobre a escolha da nossa amostra apresentaremos, de seguida, a discussão entre os nossos resultados e os resultados de outros estudos.

Relativamente ao primeiro objectivo, no qual pretendemos analisar o significado que as mães atribuem à actividade lúdica (ao brincar e ao brinquedo), os nossos

resultados permitem-nos observar duas grandes categorias centrais: relevância do brincar e do brinquedo e irrelevância do brinquedo.

No que diz respeito à atribuição das mães sobre a relevância do brincar e do brinquedo para o desenvolvimento e bem-estar da criança, os resultados que obtivemos vão de encontro a diversos estudos que nomearemos, de seguida. Poletto (2005) refere que os pais consideram que o brincar proporciona prazer e tem como função satisfazer, distrair e promover o desenvolvimento. O estudo de Domingues e colaboradores (2008) apurou que a família compreende a necessidade das crianças de brincarem e o estudo de Lemos (1997), assim como o de Yaegashi e França (2002) revelaram que, maioritariamente, as mães encaram as actividades lúdicas importantes para o desenvolvimento infantil. No entanto, não temos informação se estas brincadeiras englobam brinquedos, ou não. Assim, relativamente à relevância ou irrelevância do brinquedo não se encontraram estudos específicos que apoiem ou refutem os resultados obtidos. Contudo, poderemos justificar o facto das mães da nossa amostra divergirem de opiniões quanto à importância do brinquedo. Por um lado, as mães que salientam o quão importante é o brinquedo consideram-no um facilitador da interação com os outros (Kishimoto, 1997), sendo um elemento complementar e de apoio à brincadeira (Ruiz, 1992). Por outro lado, as mães que não atribuem relevância ao brinquedo, consideram que enquanto que a brincadeira é uma actividade importante da infância, o brinquedo é apenas o seu instrumento (Ferland, 2006b), sendo que a imaginação das crianças ou outros objectos como, por exemplo, a terra podem, perfeitamente, substituir a função do brinquedo, desde que a criança sinta prazer ao brincar com o mesmo.

Relativamente ao segundo objectivo, no qual ambicionámos analisar a percepção das mães sobre o envolvimento lúdico com os seus filhos, obtivemos cinco categorias, que passaremos a abordar. Na categoria experiências subjectivas das mães constatámos que estas se reportam às suas próprias experiências do passado e do presente. Relativamente às experiências do passado das mães, esta categoria coincide com o resultado do estudo de Poletto (2005) que refere que os pais reportam-se para as suas próprias concepções da infância aquando a abordagem do tema do brincar. No entanto, não se encontraram estudos que refiram evidências sobre a projecção das experiências actuais das mães na narração do envolvimento lúdico com os filhos. Podemos, deste

modo fundamental que o facto das mães da nossa amostra abordarem quer o passado, quer o presente aquando do discurso sobre o brincar, poderá estar relacionado, por um lado, com a saudade do seu tempo de infância, já que estamos a falar da principal actividade das crianças, ou seja, o brincar. Por outro lado, poderá também ser devido à reflexão sobre se realmente costumam brincar, ou não, com os seus filhos e, possivelmente, se quando eram crianças os seus pais brincavam, ou não, com elas.

Dentro da categoria actividade lúdica, reportámo-nos para o tipo de brincadeiras e brinquedos que as mães referem praticar com mais frequência, com os seus filhos. Aqui, constatámos uma significativa semelhança com as actividades lúdicas que as crianças no estudo de Pedro (2005) dizem brincar mais vezes com as mães: brincar às escondidas; às professoras, aos médicos e às cozinheiras; quebra-cabeças; computador; cócegas; damas; cartas; futebol e dominó. No entanto, não encontramos estudos que remetam para as classificações que as mães atribuem aos brinquedos, não nos permitindo contrapor as classificações do nosso estudo: brinquedos didácticos, não didácticos e outros objectos. Contudo, percebemos que as mães do nosso estudo evidenciam estas três classificações porque encaram que há brinquedos promotores da aprendizagem e por isso devem ser utilizados pelas crianças (brinquedos didácticos); consideram que outros não deveriam existir porque podem despoletar na criança comportamentos desadequados e violentos (brinquedos não didácticos) e, por fim, ponderam que outros objectos que não têm a designação de brinquedo, mas que as crianças gostam, também poderão ser considerados objectos lúdicos e, principalmente, bastante satisfatórios para a criança.

Ainda na categoria actividade lúdica observámos que quem escolhe as brincadeiras é sempre a criança, o que nos permite inferir que estas mães ao permitirem que as crianças optem pelo que ambas vão fazer, essa atitude corresponde com as ideias de Leal (2001), Dantas (1998) e Ferland (2006b), no sentido de que é a criança que deve controlar o ambiente, as próprias acções e definir o tema da brincadeira.

As seguintes categorias: local do brincar, participantes no brincar e durabilidade do brincar também serão discutidas individualmente, no entanto torna-se importante mencionar que estas categorias, que surgiram do discurso das mães, vão ao encontro do

estudo de Domingues e colaboradores (2008) no qual se verificou que a família propicia espaço, companhia e tempo para brincar com a criança, quando solicitado e possível.

No estudo de Neto (1997) os seus resultados demonstram que a maioria das crianças prefere brincar num espaço exterior, ou seja, na rua, no largo, no parque infantil ou num jardim público. No estudo de Poletto (2005) a casa foi o local escolhido por 77,5% dos pais para brincarem com os seus filhos, ao mesmo tempo que é o local onde 80,0% dos pais responderam brincar mais e a rua foi mencionada por 87,5% dos pais como um local pouco satisfatório para os seus filhos brincarem. Os nossos resultados revelam não haver preferências do local do brincar, dado que as brincadeiras tanto ocorrem dentro, como fora de casa.

Relativamente à categoria: participantes no brincar, o estudo de Pedro (2005) não faz referência à existência de outros elementos a não ser o pai ou a mãe. No nosso estudo há a presença desses mesmos elementos, mais os irmãos e os primos. No estudo de Poletto (2005) as crianças brincam mais vezes com os irmãos, os primos e os amigos, quer dentro ou fora de casa, sendo estas companhias salientadas pelo facto dos adultos não brincarem muito com as crianças.

A última categoria inserida neste objectivo, a durabilidade do brincar, permite-nos aceder a respostas das mães que explicam que algumas brincam o tempo suficiente com os filhos e outras precisavam de mais tempo para brincar. Estas respostas associam-se ao estudo de Lemos (1997) que refere que, maioritariamente, as mães mencionam estabelecer interações em situação de jogo com os filhos.

Para as causas da indisponibilidade, quer das mães que brincam de vez em quando, quer das mães que não brincam, no nosso estudo as justificações que estas dão relacionam-se com o facto de terem pouco tempo por causa das suas ocupações profissionais e ocupações domésticas, mas também pela falta de vontade em brincarem. As duas primeiras justificações para não brincarem vão ao encontro dos estudos de Pereira (1993) e de Yaegashi e França (2002) que referem que os pais e as mães que não brincam com os filhos, o justificam pelo facto de não disporem de tempo. Poletto

(2005) confirma que os pais têm pouco tempo para brincarem com os seus filhos, sendo que os participantes do seu estudo especificam essa ausência devido às suas ocupações domésticas. Como podemos constatar esta justificação vai de encontro ao nosso estudo. Estes dados demonstram a realidade das famílias, ou seja, há o reconhecimento por parte dos pais de que deveriam brincar, mas nem sempre o fazem. Outro estudo de Farran e Darvill (1993), refere que as mães revelaram não estar dispostas a brincar muito tempo com os seus filhos. Apesar da semelhante indisposição das mães deste último estudo e do nosso, elas divergem no sentido em que as mães do estudo de Farran e Darvill (1993) se mostram indignadas pelos seus filhos lhes pedirem tempo para brincar e o mesmo não acontece no nosso estudo. Esta situação poderá ser justificada por todas as mães da nossa amostra considerarem o brincar uma actividade fundamental para o desenvolvimento saudável das crianças.

No que diz respeito ao terceiro objectivo que consistiu em estudarmos a qualidade da interacção da actividade lúdica das díades, os resultados revelaram que as interacções lúdicas da nossa amostra são consideravelmente positivas ($M = 3,52$), havendo um número bem mais reduzido de interacções negativas ($M = 1,85$). Assim, a média do balanço das interacções das díades é positiva. Os estudos consultados referem que independentemente de se referirem a diferentes NSE, ou não, revelam sempre aspectos negativos quando se referem a mães de NSE baixo/médio. Exemplos desses estudos são os de Bayley e Schaefer (1960, citados por Hoff-Ginsberg & Tardiff, 1995) sobre díades de NSE diferenciado que caracterizam as mães de NSE baixo como menos cooperantes, mais restritivas, castigadoras e intrusivas. Outro estudo de Bee, Van Egeren, Streissguth, Nyman e Leckie (1969, citados por Hoff-Ginsberg & Tardiff, 1995) refere que as mães de NSE baixo emitiam mais informações de controlo e desaprovação aos filhos, corrigiam-nos mais e davam-lhes mais instruções específicas, comparativamente com mães universitárias. Um outro exemplo são os estudos de Farran e Haskins (1980) que referem que mães de NSE baixo revelam menor quantidade de comportamentos de jogo mútuo com as crianças, dado que tendem a não se envolver com os seus filhos.

É certo que ao fazermos uma análise individual de cada díade podemos observar padrões interactivos heterogéneos, ou seja, apesar da média das interacções ser positiva,

encontramos interações menos boas ou mesmo interações bastante negativas. O que vai ao encontro do que revelam Ramey e colaboradores (1979), ao referirem que o padrão de relações sociais entre mães de NSE baixo e os seus filhos está longe de ser homogéneo, pois há uma grande multiplicidade de atitudes e estilos comportamentais.

Uma das qualidades psicométricas considerada como indispensável nos instrumentos de investigação é a fidelidade, que avalia a consistência de uma medida quando aplicada numa população ou grupo (Baptista & Dias, 2007). Deste modo, o nosso quarto objectivo consistiu em analisar a fidelidade da grelha de observação da interação lúdica, por nós elaborada e para isso efectuámos o cálculo do *Alfa* de *Cronbach*, no qual obtivemos um resultado de 0,77 (em 20 itens). Este resultado segundo George e Mallery (1999, citados por Gonçalves, 2004) denota uma adequada consistência interna dado que o alfa é maior que 0,70, considerando-se assim um valor positivo. A apoiar esta classificação temos a estruturação das pontuações de acordo com Baptista e Dias (2007) que referem que no caso da consistência interna para amostras pequenas, ou seja, $n < 200$ (que é o nosso caso), um coeficiente acima de 0,60 já seria considerado adequado; entre 0,70 e 0,79 seria sem dúvida adequado; entre 0,80 e 0,84 bom e a partir de 0,85 seria muito bom. A partir de um valor de 0,90 deve-se ter cuidado porque pode revelar uma excessiva homogeneidade do instrumento (Almeida e Freire, 2003).

O nosso último objectivo consistiu na correlação do item ambiente global positivo, da grelha de observação da interação lúdica, com algumas características socio-demográficas. Sendo assim, nesta amostra não há correlações significativas entre o ambiente global positivo das interações lúdicas e o sexo das crianças, idade, escolaridade e estado civil das mães. Pela mesma ordem se expõem os estudos que apoiam ou contrapõem estes resultados.

Assim, quanto ao sexo das crianças Ferland (2006b), vai ao encontro do nosso estudo pois revela que não se averigua qualquer diferença significativa entre rapazes e raparigas até aos 7 anos.

Os nossos resultados relativamente às idades das mães contestam os resultados de Huston e Aronso (2005) que referem que mães com mais idade facultavam ambientes de melhor qualidade e evidenciavam maior sensibilidade nas interações.

O estudo de Richman e colaboradores (1992) não é por nós confirmado, quando refere que o nível de formação materna é relevante na interação mãe-criança, sendo o nível de responsividade maior em mães com mais escolaridade.

Relativamente ao estado civil Corwyn e Bradley (1999) analisaram que a qualidade da relação conjugal estava positivamente associada ao conhecimento e à sensibilidade das mães, o que no nosso estudo não evidencia uma relação significativa.

Até agora abordámos os dados que não têm correlações significativas, passando de seguida para as características socio-demográficas que apresentam correlações significativas com o ambiente global positivo, ou seja, o NSE, o número de irmãos e o número de elementos do agregado familiar. Assim, quanto maior o NSE melhor a qualidade da interação lúdica, o que vai de encontro às análises de Tamis-LeMonda e colaboradores (2004) que defendem que mães e pais (ou os parceiros das mães) com mais rendimentos e mais anos de educação evidenciam maior sensibilidade para com as necessidades das crianças.

Quanto menor o número de irmãos e quanto menor o número do agregado familiar, melhor o ambiente global positivo das interações lúdicas. Não encontramos estudos que apoiassem ou refutassem os nossos resultados, dado que nos referimos concretamente ao ambiente global das interações lúdicas. Contudo, no estudo de Nunes (2008) que refere que os agregados familiares numerosos e com baixos rendimentos tendem a comprometer a qualidade do ambiente familiar, por se associarem à inacessibilidade de recursos materiais e a factos de vida negativos, podemos inferir que há uma ligação com o nosso estudo. Ou seja, nessa escassez de bens das famílias numerosas e de NSE desfavorecido poderá estar incluído o brincar e a interação lúdica ou, melhor, a falta destes dois elementos.

A nossa análise produziu informações que não foram encontradas na literatura pesquisada, como tal não contrapusemos esses mesmos resultados. No entanto, pensamos que essa informação e as justificações desses resultados são uma mais-valia. É importante salientar que a amostra em questão é reduzida e, portanto, as nossas conclusões reportam-se exclusivamente a essa mesma amostra.

Conclusão

De forma a efectuarmos um apanhado geral deste capítulo é relevante salientarmos que o grupo de díades mãe-criança, escolhido intencionalmente, proporcionou-nos informações bastante relevantes tendo em linha de conta os objectivos traçados para este estudo. Assim, podemos constatar que os materiais utilizados, isto é, os consentimentos, o questionário socio-demográfico, a entrevista, a grelha de observação da interação lúdica, a mala lúdica, o gravador e os acessórios, foram instrumentos fulcrais para o suporte desta investigação. Cada material, com o seu grau de intensidade proporcionou-nos a possibilidade de obtermos determinados resultados. Assim, os cinco objectivos envolvidos neste estudo e delimitados com o intuito de percebermos a importância da actividade lúdica e da interação no desenvolvimento das crianças forneceram-nos importantes dados que, agora, referiremos sucintamente.

Através da análise que foi realizada para o primeiro objectivo percebemos que nesta amostra, todas as mães realçam a importância do brincar, mas nem todas consideram os brinquedos essenciais, dado que estes podem ser substituídos por outros meios de entretenimento como, por exemplo, a própria imaginação da criança.

No decorrer da análise do segundo objectivo, foi demonstrado que quando as mães se referem ao envolvimento lúdico estas reportam-se para as suas experiências do passado e do presente; as brincadeiras mais apreciadas pelas díades referem-se aos jogos tradicionais, aos videojogos, ao faz de conta, às artes plásticas e à troca de afectos, sendo que os brinquedos utilizados vão de encontro às brincadeiras mencionadas; a actividade lúdica é constantemente dominada pelas crianças; as díades tanto brincam

dentro como fora de casa, sozinhas ou com familiares, mas o tempo que as mães dispõem para brincar nem sempre é o suficiente devido às suas ocupações profissionais ou de lazer, assim como pela falta de vontade que as mães admitem sentir.

Relativamente à qualidade interactiva, ou seja, ao terceiro objectivo, verificámos uma média positiva das díades, no entanto os padrões de interacção quando analisados individualmente, divergem entre si, pois existem interacções quer positivas, quer negativas. Estas análises podem ser consideradas válidas pelo resultado positivo que obtivemos aquando da validação da grelha. O valor de 0,77 que revela adequada consistência interna transmitiu-nos mais segurança ao revelarmos os resultados proporcionados pela grelha de observação da interacção lúdica.

Através do último objectivo, observámos que das correlações efectuadas entre o ambiente global positivo e as características socio-demográficas: sexo da criança, idade, escolaridade e estado civil das mães, NSE, número de irmãos e número do agregado familiar, apenas as três últimas apresentam influências significativas nas interacções mãe-criança.

Para terminar, podemos constatar que após a análise dos nossos resultados procurámos estudos que apoiassem ou refutassem os nossos dados. Quando não encontrámos na nossa pesquisa estudos para esse efeito tentámos justificar através de ideias de outros autores e através do nosso conhecimento sobre o tema, adquirido ao longo da elaboração deste trabalho.

Conclusão final

Alcançamos o momento final de todo um trajecto teórico-prático. Assim, em jeito de conclusão propomos reflectir sobre as questões mais pertinentes da investigação, os principais resultados por nós obtidos, as mais-valias do nosso estudo, assim como as suas limitações e para terminar recomendamos temas para futuras investigações.

Iniciámos este trabalho, debruçando-nos sobre os vários domínios de desenvolvimento que as crianças percorrem ao longo do período escolar. Abordámos os benefícios da actividade lúdica na promoção do seu desenvolvimento, assim como das interações sociais que rodeiam a criança e que de acordo com os sistemas teóricos de Piaget e Vygotsky despoletam na mesma o aperfeiçoamento da sua individualidade. Mencionámos também diferentes abordagens teóricas de acordo com Altman e Rogoff (1987) privilegiando o modelo transaccional pela forma como este engloba o papel activo das crianças, que envolvidas num mar de interações, influenciam e são influenciadas pelo seu contexto social. Também destacámos este modelo pelo facto do papel do observador ser considerado parte integrante do fenómeno estudado o que se relaciona com a nossa investigação, dado que ao estarmos a usufruir da metodologia qualitativa *grounded theory* é necessário evidenciar que é a nossa visão e a nossa interpretação que traduz o fenómeno por nós atentamente estudado. Abordámos o conhecimento sobre o fenómeno do brincar constatando várias definições descritas por diversos autores que, no entanto, encontram linhas concordantes no que concerne à necessidade de captar o conceito de brincar como peça fundamental para as crianças, no qual estas devem dominar todo o ambiente lúdico. Destacámos ainda o papel do brinquedo como instrumento lúdico de apoio para as brincadeiras, assim como a importância do brincar na relação mãe-criança. Como não poderia deixar de ser, dedicámos parte do nosso trabalho a investigações de outros autores que estudaram o brincar e as interações lúdicas no contexto familiar.

Através de todos estes pontos referidos percebemos que procurámos enfatizar a importância do brincar e da interação lúdica. Para tal, propusemo-nos a estudar o conhecimento das mães da nossa amostra, sobre o significado do brincar, bem como do

envolvimento lúdico que estas dispõem com os seus filhos. Para a concretização desta análise utilizámos a metodologia qualitativa *grounded theory*, por ser aquela que permite uma compreensão das significações e dos sentidos no ser humano. Para os objectivos relativos ao estudo da qualidade das interacções lúdicas, à análise da grelha de observação da interacção lúdica e à correlação entre o ambiente global positivo e as características socio-demográficas utilizámos a metodologia quantitativa, por nos parecer ser a mais adequada para a consecução dos mesmos.

No que concerne aos principais resultados do nosso estudo, estes sugerem que:

- As mães da nossa amostra consideram o brincar uma actividade fundamental para o desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar das crianças, no entanto só algumas atribuem essa relevância ao brinquedo, dado que este pode ser substituído por outros objectos que à partida não são considerados lúdicos, ou pode também ser substituído pela própria imaginação da criança.
- No que diz respeito ao envolvimento lúdico das mães com os filhos, este acontece, mas nem sempre é regular devido ao tempo insuficiente de algumas mães, dado que estas têm ocupações profissionais e ocupações domésticas. Contudo, para além da justificação do pouco tempo também denotámos que algumas mães admitem sentir falta de vontade em brincar.
- Relativamente à qualidade das interacções lúdicas das díades constatámos que a tendência dessas interacções apresenta um valor positivo, no entanto é de se salientar que ao fazermos uma análise individual de cada díade observamos padrões interactivos heterogéneos.
- A grelha de observação que nós utilizámos para avaliar a qualidade das interacções lúdicas das díades apresenta um valor de 0,77 no que diz respeito à sua consistência interna, revelando desta forma um resultado satisfatório.
- No que concerne à análise da correlação do ambiente global positivo das interacções lúdicas com determinadas características socio-demográficas verificámos que apenas o NSE, o número de irmãos e número do agregado familiar revelam uma relação significativa.

Gostaríamos assim, que este trabalho pudesse servir como contributo a dois níveis, o teórico e o prático. A nível teórico, pretendemos colmatar a escassez de

investigação, ainda notória no nosso país, sobre o tema da interação lúdica em díades mãe-criança, quando as crianças se incluem no período escolar, dado que, maioritariamente, os estudos encontrados remetiam-se para a primeira infância ou para o período pré-escolar. Perante a lacuna existente a este nível, preparámos um estudo que nos permitisse estudar o brincar em crianças, no período escolar, com 6/7 anos de idade.

Ainda dentro do nível teórico, do nosso ponto de vista, com este trabalho conseguimos transmitir a importância da actividade lúdica para as crianças, salientando os seus benefícios aos mais variados domínios de desenvolvimento, assim como a necessidade dos pais se aproximarem dos filhos utilizando o lúdico como ferramenta de auxílio. Pensamos, deste modo, ter contribuído para uma melhor percepção sobre o brincar, que poderá inicialmente, parecer insignificante para os mais distraídos, no entanto, é uma fonte activa de desenvolvimento.

A nível prático, esperamos que este estudo viesse a funcionar como mais um alicerce ao desenvolvimento de possíveis projectos de formação e intervenção fundamentados e adaptados à nossa realidade. Quanto à formação, propomos a disponibilização de informações teóricas para a reflexão sobre a temática do brincar, alertando os pais e outros familiares para os seus benefícios no desenvolvimento infantil. É importante também salientar que de acordo com os resultados gerais por nós obtidos, consideramos bastante pertinente que se proceda à implementação de programas que envolvam estratégias destinadas à formação das mães (Sameroff & Fiese, 1990), no sentido de contribuir para a modificação de alguns dos padrões interactivos que se apresentam como menos adequados na promoção do desenvolvimento das crianças. Podemos aqui enquadrar o estudo de caso de interação lúdica negativa por nós apresentado. No que se refere à intervenção, pensamos que este trabalho pode vir a constituir-se como um contributo para o incremento de estratégias de intervenção mais específicas, que correspondam, de uma forma cada vez mais adaptada, às necessidades não apenas da população infantil, mas também dos adultos.

Apesar das mais-valias referidas consideramos que o presente estudo tem limitações, sugerindo prudência na interpretação dos resultados e propondo, posteriormente, recomendações para futuras investigações neste domínio.

Em primeiro lugar salientamos o número reduzido de díades da nossa amostra, dado que acreditamos que, se tivéssemos estudado mais díades, poderíamos obter uma maior multiplicidade de significados e narrativas. Para além desta parte interpretativa é de referir que a nossa amostra não é representativa de uma população nem os resultados e conclusões a que chegámos podem ser extrapolados.

Uma outra limitação consiste no facto de que a nível da análise das entrevistas, tratando-se de uma análise puramente qualitativa e que depende das interpretações do entrevistador, é necessário evidenciar que se outra pessoa analisar as mesmas entrevistas poderá apurar conclusões dissemelhantes às que foram obtidas no nosso estudo.

Ainda dentro das limitações é importante mencionar que deveríamos ter observado mais sessões das interações lúdicas das díades, para podermos tornar as nossas análises mais consistentes. Dado que quanto maior o número de sessões, maior será a probabilidade de percebermos concretamente como é que a mãe e a criança se comportam durante a interação lúdica. Associada a esta situação, também é importante considerarmos que como observámos as díades num contexto que não é natural, isso pode comprometer os resultados. Pois, por mais naturais que as díades procurassem se comportar, o facto de saberem que estavam a ser observadas poderá ter influenciado esses comportamentos. Logo, há a probabilidade de nem sempre o que se retrata durante a interação lúdica ser análogo ao que se passa num outro contexto lúdico.

Uma outra limitação consiste em termos construído a grelha de observação da interação lúdica, unicamente através das análises da investigadora. Apesar dos dois estudos pilotos efectuados, para colmatar os erros existentes, seria necessário procedermos ao acordo entre observadores (Almeida & Freire, 2003) para que, deste modo, pudéssemos verificar se pessoas diferentes, numa mesma situação, ou seja, a observar uma interação lúdica entre mãe e filho(a), assinalavam as mesmas pontuações para cada item da grelha de observação em questão. Por fim, e de forma bastante específica, é de se salientar que na grelha de observação, não seria necessário termos os dois itens “disponibilidade da M.” e “indisponibilidade da M.” e os dois itens “ambiente global positivo” e “ambiente global negativo”, porque, os dois primeiros revelam a mesma informação, assim como os dois últimos. Por exemplo, se o “disponibilidade da

M.” tiver o valor 1 significa que a “indisponibilidade da M.” terá de ter o valor 5 e vice-versa. O mesmo exemplo serve para o ambiente global positivo e negativo. Assim, seria suficiente termos apenas os itens “disponibilidade da M.” e “ambiente global”, dado que, se o resultado fosse 1 ou 2 significa que seria negativo, 3 seria intermédio e se fosse 4 ou 5 seria positivo.

Cabe-nos referir que toda a planificação e organização do estudo solicitou a nossa atenção para a realização de metas alcançáveis, apesar de por vezes dificultadas por factores relacionados com a falta de tempo, horários incompatíveis, entre outros. Deste modo, tentámos de forma prática e exequível atingir os objectivos a que nos propusemos e permitir através de uma estruturação clara dos conteúdos abordados, uma melhor visualização de todo o trabalho concretizado.

Apesar dos resultados apresentados no presente estudo serem para nós um estímulo, estes deverão ser considerados apenas como pistas para futuras investigações, mais amplas e que contemplariam populações mais numerosas e avaliadas em diferentes momentos do tempo. Neste sentido, consideramos relevante mencionar algumas ideias de temas para novas pesquisas. Assim, seria importante incidir em outras faixas etárias, dado que neste estudo, apesar de nos reportarmos ao período escolar, apenas englobámos os 6/7 anos de idade. Seria também pertinente elaborarem-se mais estudos que abarcassem a interacção lúdica entre pai-criança, visto que a figura paterna também tem um importante papel no desenvolvimento da criança. Poderia ser construtivo fazer estudos comparativos entre díades de meios contrastados, nomeadamente meios rurais e urbanos, sendo que não conhecemos nenhum estudo que se reporte à diferenciação destes meios aquando da interacção lúdica entre díades, sejam elas mãe-criança, pai-criança ou criança-criança.

Esperamos que o conteúdo deste trabalho suscite interesse e reflexão e, especialmente, que faça brotar no leitor o desejo de proporcionar o brincar, dando a esta actividade um lugar de destaque no dia-a-dia de cada criança.

Referências bibliográficas

- Abe, J. A., & Izard, C. E. (1999). A longitudinal study of emotion expression and personality development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 566-577.
- Aguiar, C. (2006). *Comportamentos interactivos maternos e envolvimento da criança*. Tese de Doutoramento, Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates.
- Alcobia, T. D., Medeiros, P., Morais, M. C., & Rodrigues, L. (2002). O brincar enquanto motor de desenvolvimento da personalidade. *Jornal de Psicologia Clínica: IPAF*, 2(7), 17-22.
- Almeida, S. & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. 3ª Edição Revista e Ampliada. Braga: Psiquilibrios Edições.
- Almeida, D. B. L. (2006). Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. *Educação e Sociedade*, 27(95). Consultado em 5 Setembro, 2008, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7332006000200011&Ing=pt&nrm=iso
- Almeida, J. R. S. (2008). *O desenvolvimento Psicossocial da criança*. Consultado em 3 Setembro, 2008, de <http://www.webartigos.com/article/8650/1/o-desenvolvimento-psicossocial-da-crianca/pagina1.html>

- Altman, I., & Rogoff, B. (1987). World views in psychology: trait, interactional, organismic, and transactional perspective. In I. Altman & D. Stokols (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (Vol. 1, pp. 7-40). New York: J. Willey And Sons.
- Andrade, S. A., Santos, D. N., Bastos, A. C., Pedromônico, M. R. M, Almeida-Filho, Naomar & Barreto, & Mauricio L (2005). Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epistemológica. *Revista de Saúde Pública*, 39(4). Consultado em 5 Setembro, 2008, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003489102005000400014&Ing=pt&nrm=iso
- Azevedo, A. M. P. S. (1998). *Desenvolvimento linguístico da criança em idade pré-escolar e estimulação no contexto familiar*. Tese de Mestrado, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia*, X, 7-30.
- Baptista, M. N., & Dias, R. R. (2007). Fidedignidade do inventário de percepção de suporte factorial – IPSF. *Avaliação Psicológica*, 6, 33-37.
- Berryman, J. C., Hargreaves, D., Herbert, M., & Taylor, A. (2002). *A Psicologia do desenvolvimento humano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., Reilly, A. W., & Painter, K. M. (1996). Solitary and collaborative pretense play in early childhood: sources of individual variation in the development of representational competence. *Child Development*, 67(6), 2910-2920.
- Braconnier, A. (1996). *O sexo das emoções*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Brasil, M. L. S., & Schwartz, E. (2005). *As actividades lúdicas em unidade de hemodiálise*, 27(2), 103-112. Consultado em 5 Setembro, 2008, de <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHealthSci/article/viewFile/1430/800>
- Brazelton, T. B. (1989). The importance of early intervention. In G. Gomes-Pedro (Ed.), *Biopsychology of early parent-infant communication* (pp. 15-30). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brazelton, T. B. (1995). *O grande livro da criança. O desenvolvimento emocional e do comportamento durante os primeiros anos*. Lisboa: Editorial presença.
- Brazelton, T. B., & Cramer, B. G. (2007). *A relação mais precoce. Os pais, os bebés e a interacção precoce*. Lisboa: Terramar.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In R. M. Lerner (Vol. Ed.) & W. Damon (Series Ed.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (5^a ed., pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Brougère, G. (1998). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Brown, A. L., Metz, K. E., & Campione, J. C. (1996). Social interaction and individual understanding in a community of learners: The influence of Piaget and Vygotsky. In A. Tryphon & Vonèche (Eds.), *Piaget-Vygotsky. The social genesis of thought* (pp. 145-160). Erlbaum: Psychology Press.
- Cardoso, P. (2006). *Qualidade do ambiente familiar e ideias maternas sobre educação e desenvolvimento*. Tese de Mestrado, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.

- Carvalho, E. V., & Santos, R. M. (2002). O brincar na construção da personalidade. *Jornal de Psicologia Clínica: IPAF*, 2, 29-36.
- Cielinski, K. L., Vaughn, B. E., Seifer, R., & Contreras, J. (1995). Relations among sustained engagement during play, quality of play, and mother-child interaction in samples of children with down syndrome and normally developing toddlers. *Infant Behavior and Development*, 18, 163-176.
- Coelho, D. S. (1993). Transformação e construção na interação social: o papel da linguagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9, 305-314.
- Coelho, L. (2002). Modelos sistêmicos de representação dos processos psíquicos superiores: escola Vygotsky – Luria. *Jornal de Psicologia Clínica: IPAF*, 2, 5-14.
- Collins, W. A., Harris, M. L., & Susman, A. (1995). Parenting during middlechildhood. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Children and parenting* (Vol. 1, pp. 65-90). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em Psicologia*. Consultado em 2 Setembro, 2008, de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/epp/v7n1/v7n1a09.pdf>
- Corwyn, R. F., & Bradley, R. H. (1999). Determinants of paternal and maternal investment in children. *Infant Mental Health Journal*, 20, 238-256.
- Cummings, E. M., Davies, P. T., & Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process. Theory, research and clinical implications*. New York: The Guilford Press.

- Damast, A. M., Tamis-LeMonda, C. S., & Bornstein, M. H. (1996). Mother-child play: sequential interactions and the relation between maternal beliefs and behaviors. *Child Development, 67*, 1752-1766.
- Dantas, H. (1998). Brincar e trabalhar. In T. M. Kishimoto (Ed.), *O brincar e suas teorias* (pp. 111-122). São Paulo: Pioneira Thomson learning.
- David, M. (1977). *A criança dos 0 aos 6 anos. Vida afectiva, problemas familiares*. Lisboa: Moraes editores.
- Domingues, A. F., Motti, T. F. G., & Palamin, M. E. G. (2008). O brincar e as habilidades sociais na interação da criança com deficiência auditiva e mãe ouvinte. *Estudos de Psicologia, 25*(1), 37-44. Consultado em 4 Setembro, 2008, de <http://www.scielo.org/pdf/estpsi/v25n1/a04v25n1.pdf>
- Elkind, D. (2004). *Sem tempo para ser criança: A infância estressada*. Porto: Artmed editora.
- Elkonin, D. B. (1998). *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins fontes.
- Estrada, R. (2008). *“Era uma vez... Emoções, defesas e fantasias”*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.
- Fantin, M. (2000). *No mundo da brincadeira. Jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura.
- Farran, D. C., & Darvill, T. (1993). Mother-child interactions and the development of verbal and perceptual skills in Port-Hawaiian pre-school children. In R. Roberts (Ed.). *Coming home to preschool: the socio-cultural context of early education*. Ablex Press.

- Farran, D. C., & Haskins, R. (1980). Reciprocal influence in the social interactions of mothers and three-year-old children from different socioeconomic backgrounds. *Child Development, 51*, 780-791.
- Ferland, F. (2006a). *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ferland, F. (2006b). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fernandes, E. M., & Maia, A. (2001). Métodos e técnicas de avaliação: contributos para a prática e investigação psicológicas. *Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 49-76*. Braga: Universidade do Minho.
- Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Ferreira, E. M. S. (2006). *Bullying em contexto escolar: narrativas e significados em adolescentes e pré-adolescentes*. Monografia não publicada, Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonte, C. (2005). Investigar narrativas e significados: a grounded analysis como metodologia de referência. *Revista de ciências humanas e sociais da Universidade Fernando Pessoa, 2*, 290-297.
- Garber, J., Braafladt, N., & Weiss, B. (1995). Affect regulation in depressed and nondepressed children and young adolescents. *Development and Psychopathology, 7*, 93-115.

- Georg, E. J., & Fischer, J. (2006). Jogar e brincar. Uma forma de aprender na pré-escola. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 2(8). Consultado em 4 Setembro, 2008, de www.icpg.com.br/hp/revista/download.exec.php?rpa_chave=898c88562f18a2bfa334-
- Goldfeld, M., & Chiari, B. M. (2005). O brincar na relação entre mães ouvintes e filhos surdos. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 17(1), 77-88. Consultado em 4 Setembro, 2008, de <http://revistaprofono.com.br/ojs/index.php/revistaprofono/article/viewFile/173/150>
- Golse, B. (2005). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Gonçalves, A. (2004). *Diferenças de estilos de vida entre populações jovens de meio rural (Boticas) e de meio urbano (Braga): análise de concepções, de valores e de práticas*. Tese de Mestrado, Braga: Universidade do Minho.
- Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother-child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782-796.
- Hoff-Ginsberg, E., & Tardif, T. (1995). Socioeconomic status and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: applied and practical parenting*. (Vol. 2, pp. 161-188). New Jersey: National Institute of Child Health and Human Development.
- Hohmann, M., & Weikart, D. P. (2003). *Educar a criança*. (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Huston, A. C., & Aronson, S. R. (2005). Mother's time with infant and time in employment as predictors of mother-child relationships and children's early development. *Child Development*, 76, 467-482.
- Kail, R. V. (2004). *A criança*. São Paulo: Prentice Hall.
- Kishimoto, T. (1997). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez.
- Klein, V. C., & Linhares, M. B. M. (2006). Prematuridade e interação mãe-criança: revisão sistemática da literatura. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 277-284. Consultado em 4 Setembro, 2008, de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2ao5.pdf>
- Kochanska, G., & Aksan, N. (2004). Development of mutual responsiveness between parents and their young children. *Child Development*, 75, 1657-1676.
- Langford, P. E. (2005). *Vygotsky's developmental and educational psychology*. New York: Psychology Press.
- Larizzatti, M. F. (2005). *Lazer e recreação para o turismo*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Leal, M. R. M. (2001). A emergência de significados e o brincar. *Jornal de Psicologia Clínica: IPAF*, 1, 5-12.
- Leal, M. R. M., Amorin, A. I., Guerra, A. I., Piçarra, A. M., Cardoso, A. T., Nunes, E. M., Tavares, M. G., Pinto, M. G. A., César, M. J. S., & Gavinho, M. J. (2005). *Inclusão e escola activa. Investigar e reflectir a educação* (1ª ed.). Lisboa: Práticas Pedagógicas.
- Leitão, F. A. R. (1994). *Interação mãe-criança e actividade simbólica*. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

- Lemos, I. M. A. S. (1997). *O envolvimento mãe-filho em situação de jogo: estudo de dois grupos de díades contrastados quanto ao estatuto socio-económico*. Tese de Mestrado, Porto: Faculdade de Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Lima, I. M. M. P. A. (2003). *Cenários de educação e desenvolvimento: o meio familiar e seu impacto na educação e desenvolvimento da criança*. Tese de Doutoramento, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4^a ed., pp. 1-101). New York: Wiley.
- Mahoney, G., & Wheenden, C. A. (1999). The effect of teacher style on interactive engagement of preschool-age children with special needs. *Early childhood research quarterly*, 14, 51-68.
- Manson, M. (2002). *História do brinquedo e dos jogos. Brincar através dos tempos*. Lisboa: Teorema.
- Martí, E. (1996). Mechanisms of internalisation and externalisation of knowledge in Piaget's and Vygotsky's theories. In A. Tryphon & Vonèche (Eds.), *Piaget-Vygotsky. The social genesis of thought* (pp. 57-84). Erlbaum: Psychology Press.
- Melo, A. I. (2005). *Emoções no período escolar: estratégias parentais face à expressão emocional e sintomas de internalização e externalização da criança*. Tese de Mestrado, Braga: Universidade do Minho.
- Meireles, D., Almeida, M., & Alves, A. (1994). A atitude dos pais perante o brinquedo: estudo de um meio social. *Ludens*, 14(1), 27-33 .

- Mialaret, G. (1974). «Introduction», In M. Debesse e G. Mialaret (Eds.), *Traité des sciences pédagogiques, 4. Psychologie de l'éducation* (pp. 9-25). Paris: Press Universitaires de France.
- Morse, J. (1994). Designing funded qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handboock of qualitative research* (pp. 220-235). London: Sage.
- Murcia, J. A. M. (2005). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J., & Huston, A. C. (1988). *Desenvolvimento e personalidade da criança*. (2ª ed.). São Paulo: Editora Harbra.
- Neto, C. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Edições FMH, Universidade Técnica de Lisboa.
- Newman, B., & Newman, P. (2003). *Development through life. A psychosocial approach*. New York: Thomson Wadsworth.
- Nunes, A. C. R. (2008). *Risco ambiental, qualidade e desenvolvimento da criança*. Tese de Mestrado, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto.
- Oliveira, J. H. B. (2002). *Freud e Piaget. Afectividade e inteligência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Ordonho, A., & Miranda, A. (2002). A ludoterapia no contexto do desenvolvimento. *Jornal de Psicologia Clínica: IPAF*, 2, 21-28.
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldmam, R. D. (2001). *O mundo da criança*. Amadora: McGraw-Hill.

- Pedro, C. S. F. (2005). *Identificação das práticas de lazer: estudo com crianças do 1º ciclo do ensino básico de Valpaços*. Tese de Mestrado, Braga: Universidade do Minho Instituto de Estudos da criança.
- Pereira, A. (2006). *SPSS: guia prático de utilização – análise de dados para Ciências Sociais e Psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, B. O. (1993). *A Infância e o lazer. Estudo dos tempos livres da criança dos 3 aos 10 anos em diferentes contextos sociais*. Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1. History, theory, and methods*, (4ª ed., pp. 103-128). New York: Chichester.
- Piaget, J. (1998). *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Piaget, J. (1999). *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes.
- Piazera, Q. C. C., & Costa, K. C. (2004). A importância do brincar no desenvolvimento psicomotor. *Revista de divulgação técnico-científica do ICPG*, 2(6), 47-50. Consultado em 5 Setembro, 2008, de www.icpg.com.br/hp/revista/download.exec.php?rpa_chave=b0363a7aed484e5c7864-
- Pidgeon, N. (1996). Grounded theory: theoretical background. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of qualitative research methods for methods for psychology and social sciences* (pp. 75-85). Leicester: BPS Books.
- Pinheiro, R. F. H. (2007). *Um olhar do brinquedo numa perspectiva Vygotskiana*. Consultado em 3 Setembro, 2008, de <http://www.abpp.com.br/artigos/73.htm>

- Pinto, A. C. (1990). *Metodologia da investigação psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia.
- Poeschl, G. (2006). *Análise de dados na investigação em Psicologia*. Coimbra: Edições Almeida.
- Poletto, R. C. (2005). A ludicidade da criança e a sua relação com o contexto familiar. *Psicologia em estudo, 10*, 65-75.
- Ramey, C. T., Farran, D. C., & Campbell, F. A. (1979). Predicting IQ from mother-infant interactions. *Child Development, 50*, 804-814.
- Rappaport, C. R., Fiori, W. da R., & Davis, C. (2005). *Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- Richman, A. L., Miller, P. M., & Levine, R. A. (1992). Cultural and educational variations in maternal responsive. *Developmental Psychology, 28*(4), 614-621.
- Rosa, S. S. (1998). *Brincar, conhecer, ensinar*. São Paulo: Cortez Editora.
- Ruiz, R. O. (1992). *El juego infantil y la construcción social del conocimiento*. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Sá, E. (2006). *Criança para sempre: é bom crescer com os pés na terra e com a cabeça na lua*. Lousã: Oficina do Livro.
- Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapateck & Sigel (Eds.), *Review of Child Development Research* (pp. 187-244). Chicago: University of Chicago Press.

- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (1990). Transactional regulation and early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 119-149). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sameroff, A. J. (1995). Models of development and development risk. In C. H. Zeanah (Ed.), *Handbook of Infant Mental Health* (chap. 1, pp. 3-13). New York: The Guilford Press.
- Sameroff, A. J., & Fiese, B. H. (2000). Transactional regulation: the developmental ecology in early intervention. In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (2ª Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sani, I., Gonçalves, R., & Keating, J. (s/d). *As realidades experienciais de crianças vítimas e testemunhas de violência*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: The Guilford Press.
- Silva, L. S. P., Guimarães, A. B., Vieira, C. E., Franck, L. N. S., & Hippert, M. I. S. (2005). O brincar como portador de significados e práticas sociais. *Revista do departamento de Psicologia*, 17(2). Consultado em 4 Setembro, 2008, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-802
- Simões, M. C. T. (1992). *O diálogo sujeito-objecto na produção de novas coordenações cognitivas*. Lisboa: Rumo.
- Slade, A. (1987). A longitudinal study of maternal involvement and symbolic play during the toddler period. *Child Development*, 58, 367-375.

- Slaughter, D. (1983). Early intervention and its effects on maternal and child development. (Ed.), *Society for research in child development*, 48, 1-91.
- Smith, L. (1996). The social construction of rational understanding. In A. Tryphon & Vonèche (Eds.), *Piaget-Vygotsky. The social genesis of thought* (chap. 7, pp. 107-123). Erlbaum: Psychology Press.
- Sutherland, P. (1996). *O desenvolvimento cognitivo actual*. Lisboa: Instituto de Psicologia.
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and mothers at play with their 2- and 3- years-old: contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75, 1806-1820.
- Tessaro, J. P., & Jordão, A. P. M. (2007). *Discutindo a importância dos jogos e actividades em sala de aula*. Consultado em 5 Setembro, 2008, de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/Ao356.pdf>
- Tordov, J. C. (1989). A Psicologia como o estudo de interacções. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 5, 347-356.
- Tudge, J., & Rogoff, B. (1989). Peer influences on cognitive development: Piagician and Vygotskian perspectives. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (Ed.), *Interaction in Human Development* (chap. 2, pp. 17-40). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Wadsworth, B. J. (1984). *Piaget's theory of cognitive and affective development*. (3^a ed.). New York: Longman.
- Wallon, H. (1995). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora.
- Uzgiris, I. C., & Raeff, C. (1995). Play in parent-child interactions. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol 4. Applied and practical parenting* (pp. 353-376). New Jersey: Laurence Erlbaum Associates.
- Vayer, P., & Roncin, C. (1993). *Psicologia actual e desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Yaegashi, S. F., & França, S. L. (2002). O brincar na infância segundo mães de crianças na faixa etária entre zero e quatro anos de idade. *Iniciação Científica*, 4(1), 69-76. Consultado em 4 Setembro, 2008, de <http://www.cesumar.br/pesquisas/periodicos/index.php/iccesumar/article/viewFile/53/18>
- Zegiob, L., & Forehand, R. (1975). Maternal interactive behavior as a function of race, socioeconomic status, and sex of child. *Child development*, 46, 564-568.
- Zeman, J., & Garber, J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: it depends on who is watching. *Child development*, 67, 957-973.
- Zeman, J., & Shipman, K. (1996). Children's expression of negative affect; Reason and methods. *Developmental psychology*, 32, 842-849.

ANEXOS

ANEXO I – Escala de Warner para a Avaliação do Estatuto Socio-económico

Escala de Warner para Avaliação do Estatuto Socio-económico

Caracterização do Estatuto Socio-económico

Nível 1 – Nível Socio-económico Alto

- Alta Administração do Estado (Chefia Ministerial, Deputados, Membros da Câmara Corporativa, Juízes e Magistrados, Directores Gerais, etc.);
- Direcção e pessoal superior dos quadros da Administração Pública (Directores, Inspectores e Chefes de Serviços do Estado dos corpos Administrativos e dos organismos corporativos e de coordenação económica);
- Direcção Administrativa de Empresas Privadas (Administradores, Directores, Inspectores Gerais, Gerentes e Chefes de Serviço, etc.);
- Direcção técnica de Empresas Privadas (Técnicos diplomados responsáveis, Engenheiros, Agentes Técnicos, Preparadores de Serviço, etc.);
- Entidades exercendo uma profissão liberal, técnicos e equiparados (Catedráticos, Doutores, Licenciados com alta posição, Advogados com cartório, Médicos com clínicas própria, Arquitectos com estúdio próprio, etc.);
- Proprietários de grande exploração agrícolas, Industriais com Empresas de grande dimensão;
- Directores e grandes artistas das artes (teatro, cinema, bailado, música, etc.);
- Escritores, Poetas de renome nacional comprovado; Escultores e Decoradores de reconhecida categoria, Pintores de Arte oficialmente galardoados;
- Altas personalidades do Clero Secular Católico;
- Diplomatas e Cônsules do Corpo diplomático acreditado em Portugal.

Nível 2 – Nível Socio-económico Médio Alto

- Licenciados com posição média (Assistentes Universitários, Professores do Ensino Secundário, Químicos contratados, Engenheiros agrónomos, Engenheiros silvicultores, Médicos Veterinários, Notários, etc.);

- Pessoal dos quadros da Administração Pública de média categoria (Chefes de Repartição, Chefes de Secção, funcionalismo Público de carreira com posição destacada, etc.);
- Pessoal dos quadros administrativos e técnicos das Empresas Privadas sem funções directivas mas com posição destacada; Bancos seguros, Comércio e Industria (Contabilista, Chefes de escritório, Oficiais Administrativos, Tesoureiros, etc.);
- Proprietários de pequenas indústrias;
- Proprietários de exploração agrícolas de pequena e média dimensão, explorando-as por meio de trabalhadores;
- Professores de instrução primária;
- Jornalistas, interpretes e guias acreditados pelas entidades oficiais, Técnicos do Teatro, do cinema, rádio e da televisão, artistas de segundo plano;
- Modelos e Manequins da alta-costura;
- Profissões de carácter intelectual;
- Religiosos regulares católicos;
- Pessoal Superior das equipagens de barcos e aeronaves (Comandantes, Pilotos, Comissários de bordo, Hospedeiras, etc.).

Nível 3 – Nível Socio-económico Médio

- Proprietários de indústrias domésticas, Proprietários de pensões e restaurantes;
- Comerciantes e vendedores de pequena indústria;
- Proprietários de institutos de beleza ou cabeleireiros, de alfaiatarias, etc.;
- Empregados de escritório, de comércio e indústria;
- Angariadores e agentes comerciais, caixeiros-viajantes e compradores por conta própria;
- Capatazes e controladores de trabalho;
- Verificadores e controladores de trabalho;
- Proprietários ou agricultores que trabalham eles próprios as suas terras;
- Regentes agrícolas;
- Capitães e mestres de embarcações; Radiologistas, etc.;
- Procuradores e Solicitadores;
- Despachantes de mercadorias;

- Empreiteiros de obras e serviços.

Nível 4 – Nível Socio-económico Médio Baixo

- Operários e trabalhadores qualificados, especializados (pintores, electricistas, mecânicos oficiais, torneiros, maquinistas, cinzeladores, compositores de vidro, compositores tipográficos, afinadores de instrumentos musicais, litógrafos, metalúrgicos, ourives de ouro e prata, relojoeiros, tecelões, marceneiros, corticeiros, entalhadores, douradores, esmaltadores, etc.);
- Operários e trabalhadores qualificados semi-especializados (Motoristas, empregados de café, barbeiros, pescadores, caçadores, silvicultores, mineiros, operários de pedreiras e equiparados, etc.);
- Agentes de cais, carteiros e boletineiros;
- Arrendatários, Rendeiros e Parceiros de pequena exploração;
- Comerciantes de ínfima categoria (quiosques, vendas, etc.);
- Damas de companhia, preceptores e governantes;
- Sacristães, sineiros e ajudantes de culto;
- Feitores e administradores agrícolas;
- Criadores e tratadores de gado.

Nível 5 – Nível Socio-económico Baixo

- Trabalhadores não especializados (jornaleiros, ceifeiros, varredores, serventes, ajudantes de motorista, etc.);
- Serviços domésticos;
- Contínuos, Paquetes, Guarda-nocturno, Porteiros;
- Caixeiros de praça; caixeiros de balcão de baixa categoria;
- Costureiras, Aprendizizes; Magarefes;
- Carcereiros; Coveiros;
- Pessoas com profissão mal definida.

**ANEXO II – Pedidos de autorização aos Presidentes dos Conselhos Executivos das
escolas E. B. 1 de C. e E. B. 1 da L.**



Porto, 24 de Abril, 2008

Exmº Srº

Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento Vertical Penafiel Sudeste

Vimos por este meio solicitar a autorização para a realização de um estudo sobre a “Importância do brincar na relação mãe-filho(a)”, tendo em vista a finalização do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, orientado pela Mestre Ana Costa, da Universidade Fernando Pessoa.

No âmbito desta investigação torna-se necessário fazer entrevistas às mães e observar o envolvimento das mesmas com os seus filhos, num contexto lúdico. Seria preciso a disponibilidade de 10 mães e os seus respectivos filhos (um filho de cada mãe), sendo que as crianças devem ter idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos e se possível 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino.

Neste sentido, vimos solicitar a Vª. Exa. a possibilidade de estabelecer contacto com as mães e de efectuar as sessões de observação na escola da Lomba, de modo a procedermos ao estudo. As mães serão previamente informadas por escrito, através de um documento onde constará o objectivo do estudo e respectivo pedido de autorização.

Por fim, gostaríamos de referir que todos os encargos referentes ao estudo são da nossa responsabilidade, não implicando quaisquer gastos por parte da escola.

Seguros de que Vª. Exa. tomará em consideração a proposta, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada.

A orientadora

A Mestranda

(Mestre Ana Costa)

(Daniela Jardim)



Porto, 24 de Abril, 2008

Exmº Srº

Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Guifões

Vimos por este meio solicitar a autorização para a realização de um estudo sobre a “Importância do brincar na relação mãe-filho(a)”, tendo em vista a finalização do Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde, orientado pela Mestre Ana Costa, da Universidade Fernando Pessoa.

No âmbito desta investigação torna-se necessário fazer entrevistas às mães e observar o envolvimento das mesmas com os seus filhos, num contexto lúdico. Seria preciso a disponibilidade de 10 mães e os seus respectivos filhos (um filho de cada mãe), sendo que as crianças devem ter idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos e se possível 5 do sexo feminino e 5 do sexo masculino.

Neste sentido, vimos solicitar a Vª. Exa. a possibilidade de estabelecer contacto com as mães e de efectuar as sessões de observação na escola da Lomba, de modo a procedermos ao estudo. As mães serão previamente informadas por escrito, através de um documento onde constará o objectivo do estudo e respectivo pedido de autorização.

Por fim, gostaríamos de referir que todos os encargos referentes ao estudo são da nossa responsabilidade, não implicando quaisquer gastos por parte da escola.

Seguros de que Vª. Exa. tomará em consideração a proposta, agradecemos antecipadamente a atenção dispensada.

A orientadora

A Mestranda

(Mestre Ana Costa)

(Daniela Jardim)

ANEXO III – Pedido para as mães comparecerem à primeira reunião

No âmbito de uma investigação sobre “a importância da relação do brincar entre mãe e filho” para a realização da Tese de Mestrado, em Psicologia Clínica e da Saúde, vimos pedir a sua colaboração.

Para tal, é pedido que na próxima segunda-feira (dia 26 de Maio) às 17.30 horas compareça a uma reunião na escola E. B. 1 da L.. Nesta reunião é pretendido explicar os objectivos do estudo, a duração esperada, os procedimentos do estudo e a confidencialidade dos dados, entre outros aspectos importantes.

Agradeço desde já a sua atenção e espero que possa participar neste estudo.

Eu (assinatura da mãe) _____
tomei conhecimento da reunião.

Assinalar com um (x): Estarei presente na reunião Não estarei presente na reunião

Com os melhores cumprimentos

(Daniela Jardim)

No âmbito de uma investigação sobre “a importância da relação do brincar entre mãe e filho” para a realização da Tese de Mestrado, em Psicologia Clínica e da Saúde, venho pedir a sua colaboração.

Para tal, é pedido que na próxima sexta-feira (dia 30 de Maio) às 17.30 horas compareça a uma reunião na escola E. B. 1 de C.. Nesta reunião é pretendido explicar os objectivos do estudo, a duração esperada, os procedimentos do estudo e a confidencialidade dos dados, entre outros aspectos importantes.

Agradeço desde já a sua atenção e espero que possa participar neste estudo.

Eu (assinatura da mãe) _____
tomei conhecimento da reunião.

Assinalar com um (x): Estarei presente na reunião Não estarei presente na reunião

Com os melhores cumprimentos

(Daniela Jardim)

ANEXO IV – Consentimento informado

Consentimento informado

A importância da relação do brincar entre mãe e filho

No âmbito de uma investigação sobre a importância da relação do brincar entre mãe e filho, desenvolvida para a realização da Tese de Mestrado, em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade Fernando Pessoa (Porto), vimos pedir a sua colaboração.

Para tal, pedimos que preencha um questionário, responda a uma entrevista e participe em sessões lúdicas (brincar) com o seu filho. Inicialmente, deverá preencher um questionário socio-demográfico que permitirá fazer uma caracterização pessoal (idade, sexo, profissão, ...). A seguir segue-se a Entrevista, onde é pretendido obtermos informações acerca da sua percepção sobre o brincar e da sua relação com o seu filho nas actividades lúdicas. Por último, nas sessões lúdicas, é pretendido que brinque (da forma mais natural possível) com o seu filho, para se observar a interacção entre ambos.

Se decidir colaborar no nosso estudo, deverá, antes de mais, indicá-lo na declaração que se segue (consentimento informado).

Agradecemos desde já a sua atenção para com o nosso estudo.

(Daniela Jardim)

DECLARAÇÃO

Declaro, ao **assinar** no fim da presente declaração, que aceito participar num estudo da responsabilidade de Daniela Jardim, no âmbito da Tese de Mestrado, em Psicologia Clínica e da Saúde da Universidade Fernando Pessoa (Porto).

Declaro que, antes de optar por participar, me foram prestados todos os esclarecimentos que considere importantes para decidir participar. Especificamente, fui informada do objectivo, duração esperada e procedimentos do estudo e confidencialidade dos dados e de que tinha o direito de recusar participar, ou cessar a minha participação, a qualquer momento, sem qualquer consequência para mim.

Assinatura: _____ **Data** ____/____/____

ANEXO V – Questionário Socio-demográfico

Questionário Socio-demográfico

1 – Identificação da criança

Nome: _____

Idade: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Sexo (x): Masculino ____ Feminino ____

Ano de escolaridade: _____

Escola que frequenta: _____

2 – Inserção familiar

Mãe

Nome: _____

Idade: _____ Profissão: _____ Estado Civil: _____

Habilitações literárias (x):

1º - 4º ano 5º - 6º ano 7º - 9º ano 10º - 12º ano

Bacharelato Licenciatura Pós-graduação

Pai

Nome: _____

Idade: _____ Profissão: _____

Habilitações literárias (x):

1º - 4º ano 5º - 6º ano 7º - 9º ano 10º - 12º ano

Bacharelato Licenciatura Pós-graduação

Quem vive em casa?

Número de pessoas: _____

Assinalar com (x): Pai __ Mãe __ Irmãos __ Avô __ Avó __ Padrasto __ Madrasta __

Número de irmãos: _____

A criança é (x): mais velha __ mais nova __ do meio __ gémea __

3 – Ocupação dos tempos livres da criança

Dias úteis: _____

Fim-de-semana: _____

Férias: _____

Normalmente brinca mais (x): Sozinho ____ Amigos ____ Adultos ____ Família ____

4 – Saúde

Visão (x): Boa _____ Má _____ Usa óculos _____ Graduação _____

Audição (x): Boa _____ Má _____ Usa aparelho _____

Alergias: _____

Operações (a quê? Quando?): _____

Outras doenças: _____

Aspecto geral da criança (x): Franzino ____ Saudável ____ Obeso ____

ANEXO VI – Entrevista

Protocolo da entrevista sobre o brincar

- 1.** Pensa que para as crianças é importante brincar? Porquê?

- 2.** Considera que os brinquedos são importantes para o(a) seu/sua filho(a)? Porquê?

- 3.** Acha que o brincar é necessário para o desenvolvimento do(a) seu/sua filho(a)? De que forma?

- 4.** O que é para si brincar com uma criança?

- 5.** Considera que brinca com o(a) seu/sua filho(a)? (se responder não perguntar porquê; se responder sim colocar as restantes perguntas do ponto 6).
 - 5.1.** Quando brincam juntos(as) que tipo de brincadeiras fazem?
 - 5.1.1.** Quem escolhe as brincadeiras?
 - 5.2.** Quais os brinquedos que normalmente usam?
 - 5.3.** Onde costumam brincar?
 - 5.3.1.** Quem escolhe esse local?
 - 5.4.** Há mais alguém que participe nessas brincadeiras?

- 6.** Pensa que o tempo que brinca com o(a) seu/sua filho(a) é o ideal, ou gostava de ter mais tempo para brincar com ele(a)? (se respondeu que não brincam, perguntar só a segunda parte da questão).

ANEXO VII – Grelha de Observação da Interação Lúdica

Grelha de Observação da Interação Lúdica

<u>Itens a observar</u>	1	2	3	4	5	Observações
A nível do contacto						
1. Contacto físico						
2. Contacto ocular						
A nível verbal						
1. Interação verbal						
1.1. Afirmações positivas de M.						
1.2. Afirmações negativas de M.						
A nível da participação lúdica						
1. M. e C. brincam juntos						
1.1. Disponibilidade de M.						
1.2. Indisponibilidade de M.						
1.3. Iniciativa de M. para novas brincadeiras						
1.4. Iniciativa de C. para novas brincadeiras						
2. C. solicita M. e este é contingente						

<u>Itens a observar</u>	1	2	3	4	5	Observações
A nível da aprendizagem						
1. M. ensina adequadamente						
2. Organização da interacção						
3. Sentido do jogo						
A nível do controlo						
1. Adequação dos brinquedos ao sexo da C.						
2. M. deixa C. escolher tudo						
3. M. manifesta-se nas escolhas de C.						
4. M. ordena C. para comportamentos específicos						
Impressão geral da interacção						
1. Ambiente global positivo						
2. Ambiente global negativo						

Legenda: M. – Mãe; C. – Criança.

1 – Nunca; 2 – Pouco frequente; 3 – Frequente; 4 – Muito frequente; 5 – Extremamente frequente.

**ANEXO VIII – Considerações dos itens da Grelha de Observação da Interação
Lúdica**

**Esclarecimento das considerações que foram feitas, na análise de cada item da
grelha de observação da interação lúdica**

Contacto físico – Toque facial e/ou corporal entre M. e C. (por exemplo: mexer no cabelo; C. sentar-se no colo de M.; abraços; beijos; fazer “festinhas” na cara uma da outra; dar a mão, etc.).

- *Ideal*: obter o valor 5 em cada sessão

Contacto ocular – M. e C. trocam olhares, ou seja, olham uma para a outra, enquanto brincam, falam ou mesmo quando estão em silêncio, independentemente da distância.

- *Ideal*: obter o valor 5 em cada sessão

Interação verbal – Qualquer conversa entre M. e C., sobre qualquer assunto (permite-nos visualizar se há ou não dinâmica verbal).

- *Ideal* – obter o valor 5 em cada sessão

Afirmações positivas de M. – M. elogia, louva, ou gaba as atitudes, o discurso e as ideias de C., isto é, quando a M. valoriza a C. em algum momento, que este poderia ser valorizado. Não são consideradas afirmações positivas se M. valorizar um comportamento negativo de C., pelo contrário, pois será uma afirmação desadequada, logo negativa.

- *Ideal* – obter o valor 5 em cada sessão

Afirmações negativas de M. – M. critica, ataca, reprova, satiriza, repreende, impede e pune as atitudes, o discurso e as ideias de C., ou seja, M. desvaloriza C. em algum momento, apesar do esforço da C.. Não são consideradas afirmações negativas em casos em que M. repreende C. se este tiver um comportamento negativo, (como por exemplo destruir algum brinquedo de propósito), pelo contrário será uma afirmação positiva.

- *Ideal* – obter o valor 1 em cada sessão

M. e C. brincam juntos – M. e C. partilham a mesma brincadeira independentemente de terem o mesmo “papel”, ou não (por exemplo, a C. brinca de

cozinheira e a M. de cliente). Ambos estão envolvidos na mesma actividade lúdica e partilham a mesma experiência.

- *Ideal* – obter o valor 5 em cada sessão

Disponibilidade de M. – M. esta disposta a fazer o que a C. quer, quando quer e como quer.. A M. esta ali para brincar com a C. e satisfazer as suas vontades (por exemplo através de sorrisos, risos, incentivos, etc.). M. sente prazer na brincadeira e transparece isso para a criança, através da atenção que lhe dá, da sensibilidade às necessidades da C., do entusiasmo, etc.. Tem a ver com a tentativa e/ou esforço de M. para agradar a C..

- *Ideal* – obter o valor 5 em cada sessão

Indisponibilidade de M. – M. está na sala mas está “desligada” da C.. Não está envolvida, nem com prazer na actividade lúdica. Isola-se de C., não procura a interacção e não cede aos pedidos de C..

- *Ideal* – obter o valor 1 em cada sessão

Iniciativa de M. para novas brincadeiras – Corresponde às ideias divulgadas pela M., ou seja, quando ela pergunta ou diz à C. para mudarem para outra brincadeira, fazerem algo de diferente ou quando diz à C. para acrescentarem mais algum brinquedo na brincadeira. Em suma dar ideias novas (por exemplo, a M. dizer “e que tal se o táxi também entrasse na corrida?”).

- *Ideal* – obter o valor 3 em cada sessão – é importante que M. esteja envolvida e interessada em participar e dar ideias e que revele esse interesse. No entanto um valor muito elevado como 4 e 5, manifesta exagero, parecendo que M. quer dominar e/ou dirigir a brincadeira e não é isso que se pretende.

Iniciativa de C. para novas brincadeiras – C. manifesta verbalmente ou sem falar a sua vontade de mudar de brincadeira ou brinquedos. Acrescenta algo de novo. Age em função do que lhe apetece fazer.

- *Ideal* – obter o valor 5 em cada sessão (assim, significa que é ela que está a comandar a brincadeira)

M. ensina adequadamente – Sempre que C. lhe pergunta algo a M. explica-lhe correctamente, ou mesmo situações em que é pertinente a M. esclarecer alguma coisa à C.. Por exemplo, a C. fica ao olhar para o estetoscópio e a M. explica-lhe o que é; ou ainda quando lhe ajuda a construir algo, quando lhe explica para que serve, que profissão costuma usar esse instrumento, etc..

- *Ideal* – obter o valor 5 em cada sessão

C. solicita M. e este é contingente – M. dá seguimento às ideias, actividades, imaginações e invenções de C.. Isto é, M. não “corta” a brincadeira de C. deixando-a brincar até ao fim o que quer. M. acompanha o desenrolar das acções propostas por C.. Por exemplo, C. pede alguma coisa e M. retribui; C. diz “agora quero brincar aos médicos” e a M. diz “ok, boa ideia, vamos lá brincar aos médicos”.

- *Ideal* – obter o valor 5 em cada sessão

Organização da interacção – Inclui a organização dos brinquedos utilizados e não utilizados (se estão dentro do espaço delimitado pelos acessórios, se estão agrupados consoante as suas funções) e a organização das brincadeiras (princípio, meio e fim). Pretende-se neste tópico analisar se há, ou não, uma lógica na estruturação das sessões. Por exemplo, brincam aos médicos 5 minutos, depois seguem para brincar aos cozinheiros, voltam para os médicos, de seguida para os professores e outra vez para os cozinheiros – isto significa que não há organização das brincadeiras.

- *Ideal* – obter o valor 5 em cada sessão

Adequação dos brinquedos ao sexo da C. – Mães de meninas excluem os brinquedos que geralmente estão mais associados aos meninos (por exemplo os carros) e mães de meninos dizem para eles não brincarem com bonecas. Se fizerem isto estão a dirigir as escolhas dos brinquedos.

- *Ideal* – obter um valor de 3 em cada sessão, porque um valor muito elevado, como por exemplo o 5, significa que apesar da C. querer brincar com um determinado brinquedo a M. manifesta directa ou indirectamente a preferência para que a C. brinque com outros brinquedos. Deste modo a M. está a ser demasiado directiva nas escolhas de C.

M. deixa C. escolher tudo – a C. manifesta que quer fazer algo e a M. deixa, não a impede.

- *Ideal* – obter o valor 5 em cada sessão. Nos momentos de sessões lúdicas as M. estão ali para brincar com a C., por isso é importante que seja a C. a escolher o que quer fazer e como o quer fazer.

M. manifesta-se nas escolhas de C. – Apesar de ser a C. que deve escolher sempre o que quer fazer, é necessário que a M. comente adequadamente as suas escolhas e preferências para demonstrar à C. que está atenta e envolvida na brincadeira. Por exemplo, a M. dizer: “tens a certeza que queres fazer isso?” Aqui considera-se qualquer manifestação, verbal (como o exemplo anterior) ou não verbal (como por exemplo M. expressar-se facialmente sobre o assunto, fazer “caretas” de dúvida, etc).

- *Ideal* – obter o valor 3 em cada sessão, pelo facto de que um valor de 5 transparecerá que a M. está exagerar e talvez a tentar direccionar a sessão.

M. ordena C. para comportamentos específicos – M. diz ou faz algum que indique uma ordem. Por exemplo a M. dizer “Não quero brincar a isto, vamos fazer um desenho.” “Arruma já esses brinquedos.”

- *Ideal* – obter o valor 1 em cada sessão

Os itens **ambiente global positivo** e **ambiente global negativo** funcionam como a reflexão no momento da sessão sobre a interacção lúdica, ou seja, o investigador pelo que observou naquele momento e pelos valores que atribuiu a cada item, individualmente, deve ponderar de imediato qual a pontuação global para a qualidade daquela sessão.

Legenda:

M. – Mãe; C. – Criança

**ANEXO IX – Lista dos brinquedos que constituem a mala lúdica proposta por
Leal**

Lista dos brinquedos que constituem a mala lúdica proposta por Leal

- Um alguidar;
- Uma pá e uma vassoura;
- Uma pistola;
- Um biberão;
- Um martelo;
- Uma seringa;
- Um estetoscópio;
- Um telefone;
- Seis carros: bombeiros, ambulância, táxi, polícia e dois carros normais;
- Uma família: mãe, pai, avó, avô, filho, filha e bebê;
- Uma embalagem de plasticina;
- Soldadinhos;
- Uma tesoura;
- Um livro de pano;
- Um boneco de encaixe;
- Um conjunto de cozinha: pratos, chávenas, talheres e panelas;
- Um lencinho;
- Peças de madeira;
- Um penico;
- Animais selvagens;
- Animais domésticos;
- Lápis de cor e folhas.

ANEXO X – Exemplo de uma transcrição de uma entrevista

Data: _____ N° da díade: _____

Duração da entrevista: 9 minutos

Quem mais esteve presente: a filha

Transcrição da entrevista

1. Pensa que para as crianças é importante brincar? Muito. Pode-me explicar porque é que acha que é importante? Para o desenvolvimento delas e um dia poderem brincar com os filhos. [alguns segundos a pensar] No meu tempo não havia isso e fez-me muita falta. Brinco mais agora que no meu tempo. E acho que é mesmo muito importante brincar.

3. Quando fala em desenvolvimento refere-se a quê? Fala, brinca, a brincar faz exercícios a contar, por exemplo com os dedos. Acho que qualquer coisinha serve para brincar e para aprender. [alguns segundos a pensar] Coisa que no meu tempo não havia, era uma boneca para quatro, um triciclo para quatro. Até na comida, uma sardinha para quatro! Agora com ela é diferente. Acho que o brincar é essencial. Desde pequeninas é aquela regra, [alguns segundos a pensar] comer é para comer, para brincar é para brincar.

2. Considera que os brinquedos são importantes para a sua filha? Muito. Porque é que tem essa opinião? Para eles se divertir, saber diferenciar os bonecos, o que é um carrinho, as cores. Na minha altura para nós um pau era um brinquedo. Antigamente era assim, agora não.

4. O que é para si brincar com uma criança? Eu brinco com qualquer coisa. As pessoas dizem que eu brinco mais que os “cachopos”. Brinco, [alguns segundos a pensar] eu tenho um menino pequenino de 2 aninhos, pôs um cobertor no chão e pôs para lá os brinquedos e eu brinco com ele, sabe como cuido dele tenho que brincar. E ele gosta muito de brincar comigo. **Então para si brincar...** é divertirmo-nos. É isso.

5. Considera que brinca com a sua filha? Eu acho que sim, brinco muito com eles, se calhar até de mais. Ela às vezes diz «oh mãe já estou cheia, “tou” cansada» e eu não.

5.1. Quando brincam juntas que tipo de brincadeiras fazem? Tanta coisa, sinceramente. **Pode-me dar alguns exemplos?** Contar histórias, ainda ontem estivemos até à meia-noite todos na cama, e não tínhamos sono [solta uma gargalhada]. Também andar de bicicleta, ela agora teve uma à pouco tempo [pisca o olho à filha]. Jogar futebol e fazer jogos e desenhos.

5.1.1. Quem escolhe as brincadeiras? Eu deixo sempre ela escolher. Elas é que mandam nas brincadeiras, e eu vou atrás.

5.2. Quais os brinquedos que normalmente usam? Folhas brancas, eu compro resmas e resmas de folhas e tanto pintam elas como nós, bolas, [alguns segundos a pensar] e também livrinhos. É bom para ela aprender.

5.3. Onde costumam brincar? Ora bem, nós brincamos na cozinha, que é onde eu costumo estar e ela vem lá para a minha beira ou então na sala.

5.3.1. Quem escolhe esse local? Ela.

5.4. Há mais alguém que participe nessas brincadeiras? A irmã e o pai. Nós os quatro.

6. Acha que o tempo que brinca com a sua filha é o ideal, ou gostava de ter mais tempo para brincar com ela? Para tudo tem o seu tempo. Como elas vêm tarde da escola, depois da escola fazemos os deveres, depois jantar, andar a pé, chegar a casa, lavam-se e vamos todos brincar. Quando dá tempo! Se tivermos de estar uma hora a brincar estamos. Brincamos bastante.

**ANEXO XI – Autorizações concedidas pelos Presidentes dos Conselhos Executivos
das escolas E. B. 1 de C. e E. B. 1 da L.**



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IRMÃOS PASSOS (152110)
SEDE: ESCOLA BÁSICA 2º E 3º CICLOS DE PASSOS JOSÉ (344199)

Exma. Senhora
Orientadora Mestre Ana Costa
Universidade Fernando Pessoa
Porto

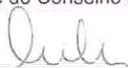
Sua referência:	Sua comunicação:	Nossa referência: 17.1.2.1.	Data: 08.04.28
Assunto:	<u>AUTORIZAÇÃO</u>		

Informo V^ª. Exa. que é autorizado que as mestrandas Daniela Jardim e Susana Teixeira, sob a sua orientação, realizem o estudo solicitado na escola EB1/JI da L. e EB1/JI de S., respectivamente.

A supervisionar este estudo estarão as coordenadoras de estabelecimento Prof. Helena Correia, Prof. Marta Bessa e a Prof. Do Ensino Especial, Cristina Almeida.

Com os melhores cumprimentos.

A Presidente do Conselho Executivo



(Cristiana Maria dos Santos Bessa)



Agrupamento Vertical de Escolas de Penafiel Sudeste - Cód. 152560

Escola Básica 2.3 de Penafiel nº 3 - Cód. 346512

Contribuinte nº 600 076 997

Direcção Regional de Educação do Norte

Centro de Área Educativa do Tâmega

[Daniela Teresa Jardim Ferreira]
[Cans]
[4575 – 000 Rio de Moinhos]

Sua Referência

Sua Comunicação

Nossa Referência

Data:


05-05-2008

ASSUNTO: Estudo sobre a "Importância do brincar na relação mãe e filho"

Relativamente ao assunto em epígrafe, venho por este meio informar que o pedido foi deferido podendo assim efectuar o estudo na EB1 de C. pertencente a este Agrupamento de Escolas.

Com os melhores cumprimentos.

O Presidente do Conselho Executivo


(Antério Paulo M. C. Gonçalves)

.../RM

**ANEXO XII – Primeira versão dos instrumentos utilizados no primeiro estudo
piloto**

Questionário Socio-demográfico

1 – Identificação da criança

Nome: _____

Idade: _____ Data de nascimento: ____/____/____

Sexo (x): Masculino ____ Feminino ____

Ano de escolaridade: _____

Escola que frequenta: _____

2 – Inserção familiar

Mãe

Nome: _____

Idade: _____ Profissão: _____

Habilitações literárias (x):

1° - 4° ano 5° - 6° ano 7° - 9° ano 10° - 12° ano

Bacharelato Licenciatura Pós-graduação

Pai

Nome: _____

Idade: _____ Profissão: _____

Habilitações literárias (x):

1° - 4° ano 5° - 6° ano 7° - 9° ano 10° - 12° ano

Bacharelato Licenciatura Pós-graduação

Quem vive em casa?

Número de pessoas: _____

Pai ____ Mãe ____ Irmãos ____ Avô ____ Avó ____ Padrasto ____ Madrasta ____

Número de irmãos: _____

A criança é (x): mais velha _____ mais nova _____ do meio _____

3 – Ocupação dos tempos livres da criança

Dias úteis: _____

Fim-de-semana: _____

Férias: _____

Brinca (x): Sozinho _____ Amigos: _____ Adultos: _____

4 – Saúde

Visão (x): Boa _____ Má _____ Usa óculos _____ Graduação _____

Audição(x): Boa _____ Má _____ Usa aparelho _____

Alergias: _____

Operações (a quê? Quando?): _____

Outras doenças: _____

Aspecto geral da criança (x): Franzino _____ Saudável _____ Obeso _____

Grelha de Observação da Interação Lúdica

	Mãe	Filho(a)	Outras Observações
Exploração da mala lúdica			
Brinquedos utilizados (por ordem)			
Tipo de brincadeiras (por ordem)			
Comportamentos, verbalizações, interações naturais ou artificiais (por estarem a ser observados)			
Notas globais de toda a sessão lúdica:			

	1	2	3	4	5	Observações
1. Envolvimento físico						
1.1) Contacto corporal (incluir o apoiar, tocar, segurar)						
1.2) Cuidados do A. durante o brincar						
1.3) Posição face-a-face (contacto ocular)						
2. Envolvimento verbal						
2.1) Envolvimento verbal (incluir iniciar e/ou responder ao comportamento verbal e não verbal da C.)						
2.2) Interacção verbal (adaptação do A. para a compreensão do C.)						
2.3) Adequação da interacção verbal (A. comenta as actividades da C. ou as suas próprias actividades)						
3. Responsividade do A. à C.						
3.1) Responsividade à C. (iniciativas, verbalizações, solicitações)						
3.2) Qualidade positiva da responsividade do A. à C. (dócil, positiva, entusiástica, com prazer)						
3.3) Má qualidade da responsividade do A. à C. (abrupto, muito intenso, severo)						
3.4) Adequação da responsividade do A.: tempo (boa sincronia na resposta às actividades da C.)						
4. Interacção no jogo						
4.1) Interacção no jogo (atenção/interacção do A. e da C. com						

os brinquedos/actividade) [ex. ensina sobre a forma de brincar]						
4.2) Boa qualidade do jogo entre o A. e a C. (interesse, entusiasmo)						
4.3) Adequação da interacção no jogo (adaptação dos brinquedos e brincadeiras ao nível de desenvolvimento da C.)						
4.4) Capacidade do A., se ajustar a si, à C. e ao ambiente						
5. Ensino de comportamento						
5.1) A. explica devidamente quando lhe é perguntado algo						
6. Controlo sobre as actividades						
6.1) A. deixa C. escolher tudo						
6.2) A. dá opinião sobre as actividades						
6.3) A. remete as brincadeiras para o desenvolvimento da C.						
7. Nº de solicitações/instruções feitas à C. verbal ou fisicamente						
7.1) Ordens para comportamentos específicos						
7.2) Qualidade das directivas: intensidade adequada, neutra						
7.3) Pedidos do A. adequados ao nível de competências da C.						
8. Relação das actividades nas quais o A. se envolveu com a C.						
8.1) A. e C. envolvidos nas actividades						
8.2) A. acompanha contingencialmente as brincadeiras						

9. Afirmações do A.						
9.1) Afirmações positivas expressas e sinais não verbais de afecto positivo (elogios, abraços, sorrisos)						
9.2) Afirmações negativas expressas e não verbais (disciplina, afirmações para redireccionar, criticar, ameaçar, agressão, impaciência)						
10. Impressão geral da interacção de A. para C.						
10.1) Disponibilidade de A. para C.: grau no qual a C. tem acesso à atenção e envolvimento de A.						
10.2) Aceitação geral, aprovação manifestada por A.: grau no qual A. parece gostar de C.						
10.3) Atmosfera harmoniosa, agradável, pacífica da interacção de A. e C.						
10.4) Atmosfera de discórdia, conflito, indiferença entre A. e C.						
10.5) Ambiente de aprendizagem que A. proporciona. (provisão de tempo, espaço, atenção e adaptação, concentração óptima da C. nas tarefas)						

Protocolo da Entrevista

1. Pensa que para as crianças é importante o acto de brincar?
 - 1.1. Porquê?

2. Acha que o brincar é necessário para o desenvolvimento do seu filho?
 - 2.1. De que forma?

3. Considera que os brinquedos são importantes para o seu filho?
 - 3.1. Porquê?

4. O que é para si brincar com uma criança?

5. O seu filho tem brinquedos?
 - 5.1. Costuma comprar brinquedos ou jogos para o seu filho?
 - 5.2. Que tipo de brinquedos compra?
 - 5.3. Qual o último brinquedo que deu ao seu filho?

6. Considera que brinca com o seu filho?
 - 6.1. Como é que costuma brincar com o seu filho?
 - 6.2. Que tipo de brinquedos normalmente usam?
 - 6.3. Onde costumam brincar?
 - 6.3.1. Quem escolhe esse local?
 - 6.4. Quem mais participa nessas brincadeiras?

7. Acha que o tempo que brinca com o seu filho é o ideal, ou gostaria de ter mais tempo para brincar com ele?

8. Que tipo de brincadeiras ou jogos a criança prefere?
 - 8.1. Com quem é que a criança prefere brincar?

9. Há alguma coisa que o seu filho goste de brincar e que realmente não é um brinquedo? Qual?

10. A criança tem um lugar próprio para guardar os brinquedos?

ANEXO XIII – Cronograma dos encontros com as díades da escola E. B. 1 da L.

Cronograma dos encontros com as diádes da escola E.B. 1 da L. (Matosinhos)

Nº da diáde	Nome da mãe	Nome da criança	Idade da criança	Presença na 1ª reunião	1ª sessão (data/hora)	2ª sessão (data/hora)	3ª sessão (data/hora)
1			7	✓	30/05/08	04/05/08	11/06/08
2			7	✓	13.00 horas 27/05/08	18.30 horas 03/06/08	19.00 horas 17/06/08
3			6	✓	17.30 horas 03/06/08	17.30 horas 11/06/08	17.30 horas 17/06/08
4			6	✓	18.30 horas 03/06/08	18.30 horas 04/06/08	18.30 horas 11/06/08
5			7	✗	15.30 horas 04/06/08	16.00 horas 06/06/08	16.00 horas 13/06/08
6			7	✓	11 horas 03/06/08	12.00 horas 04/06/08	12.30 horas 06/06/08
7			6	✓	16.30 horas 03/06/08	10.30 horas 04/06/08	17.30 horas 18/06/08
8			7	✗	14.30 horas 11/06/08	17.30 horas 17/06/08	11.00 horas 18/06/08
9			6	✗	16.30 horas 13/06/08	19.00 horas 17/06/08	11.00 horas 18/06/08
10			6	✗	10.00 horas 04/06/08	19.00 horas 06/06/08	11.30 horas 11/06/08

Dados confidenciais

(Estes dados não serão revelados para impedir a identificação dos participantes do estudo)

ANEXO XIV – Cronograma dos encontros com as díades da escola E. B. 1 de C.

Cronograma dos encontros com as diádes da escola E. B. 1 de C. (Penafiel)

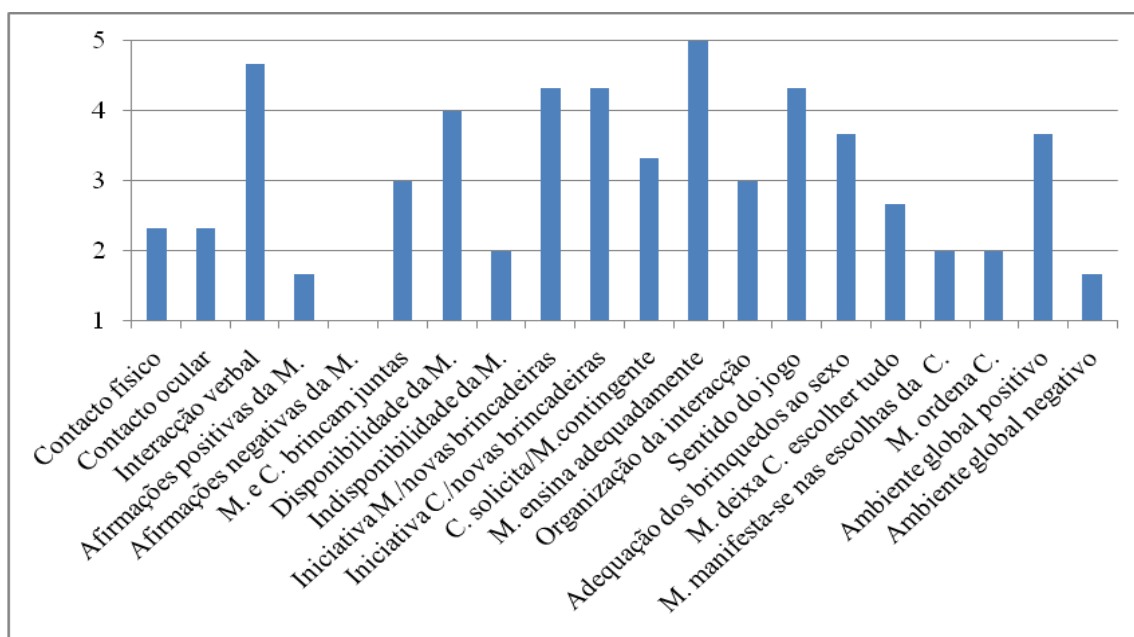
Nº da diáde	Nome da mãe	Nome da criança	Idade da criança	Presença na 1ª reunião	1ª sessão (data/hora)	2ª sessão (data/hora)	3ª sessão (data/hora)
11			6	✓	05/06/08 ✓ 8.30 horas	13/06/08 ✓	20/06/08 ✓ 9.30 horas
12			7	✓	05/06/08 ✓ 10.00 horas	13/06/08 ✓ 16.00 horas	27/06/08 ✓ 10 horas
13			7	✓	05/06/08 ✓ 11.00 horas	13/06/08 ✓ 17.30 horas	20/06/08 ✓ 11.30 horas
14			6	✓	05/06/08 ✓ 12.30 horas	12/06/08 ✓ 10.00 horas	20/06/08 ✓ 13.30 horas
15			6	X	04/06/08 ✓ 14.30 horas	25/06/08 ✓ 9.00 horas	27/06/08 ✓ 15.00 horas
16			7	✓	12/06/08 ✓ 9.00 horas	13/06/08 ✓ 19.00 horas	19/06/08 ✓ 19.00 horas
17			6	✓	08/06/08 ✓ 16.30 horas	13/06/08 ✓ 16.30 horas	20/06/08 ✓ 16.30 horas
18			7	✓	01/07/08 ✓ 14.00 horas	02/07/08 ✓ 14.00 horas	03/07/08 ✓ 14.00 horas
19			7	X	01/06/08 ✓ 17.00 horas	02/06/08 ✓ 18.30 horas	03/06/08 ✓ 19.00 horas
20			7	✓	20/06/08 ✓ 14.00 horas	24/06/08 ✓ 14.00 horas	25/06/08 ✓ 14.00 horas

Dados confidenciais

(Estes dados não serão revelados para impedir a identificação dos participantes do estudo)

**ANEXO XV – Gráficos das médias dos itens da Grelha de Observação das
Interacções lúdicas das 20 díades**

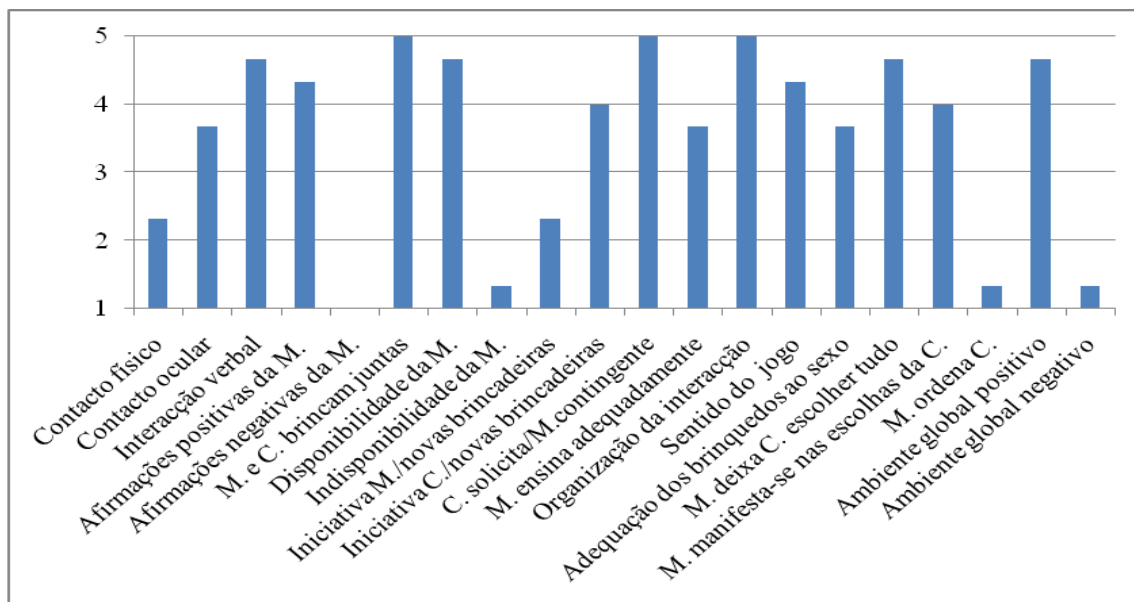
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 1



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

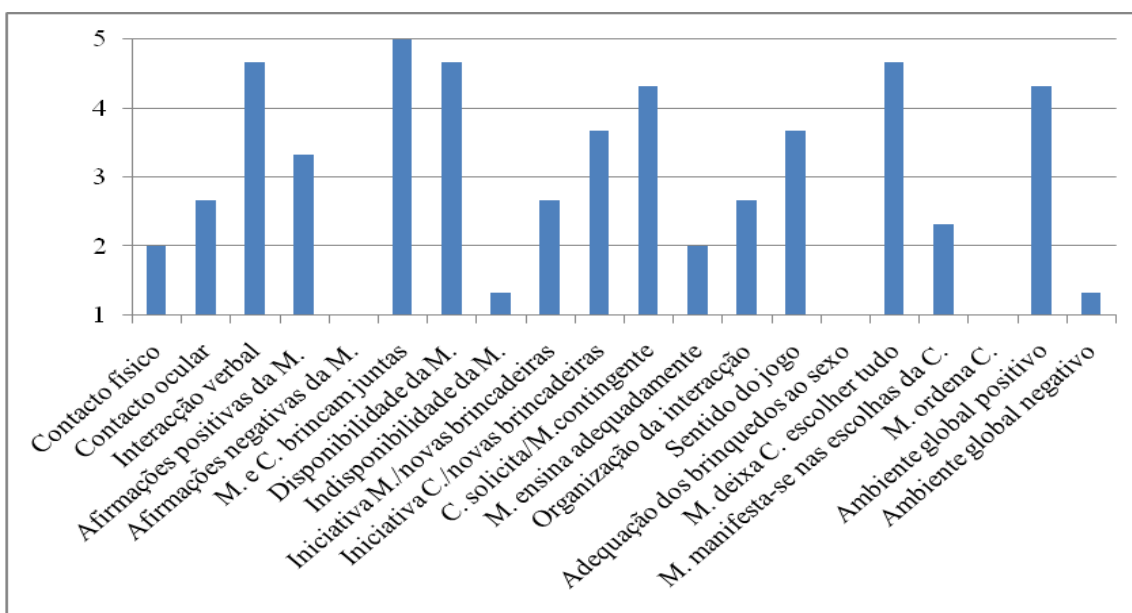
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 2



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

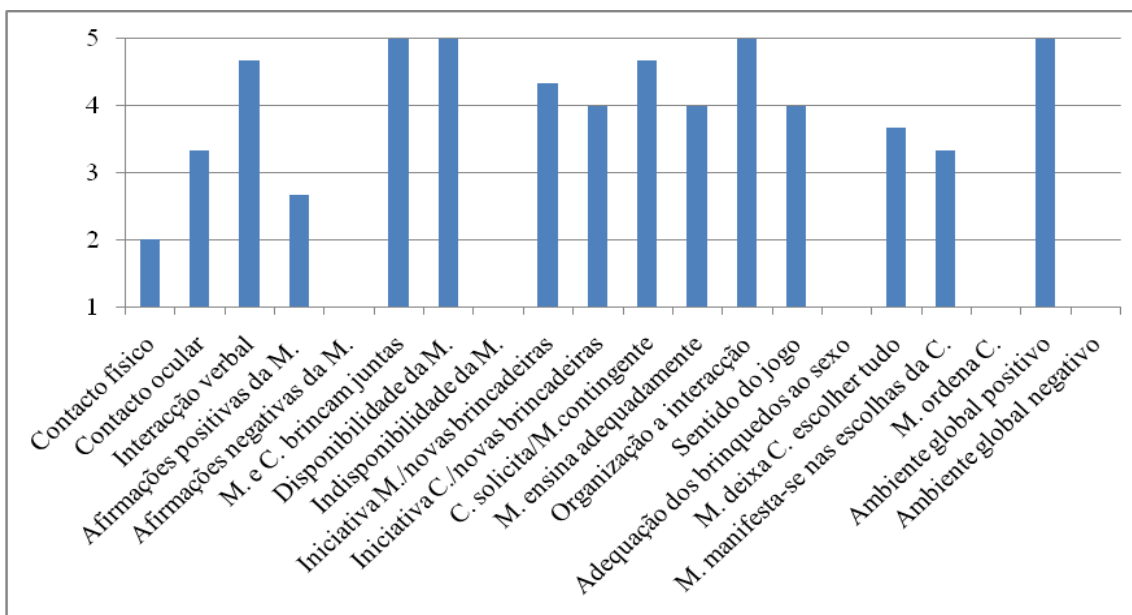
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 3



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

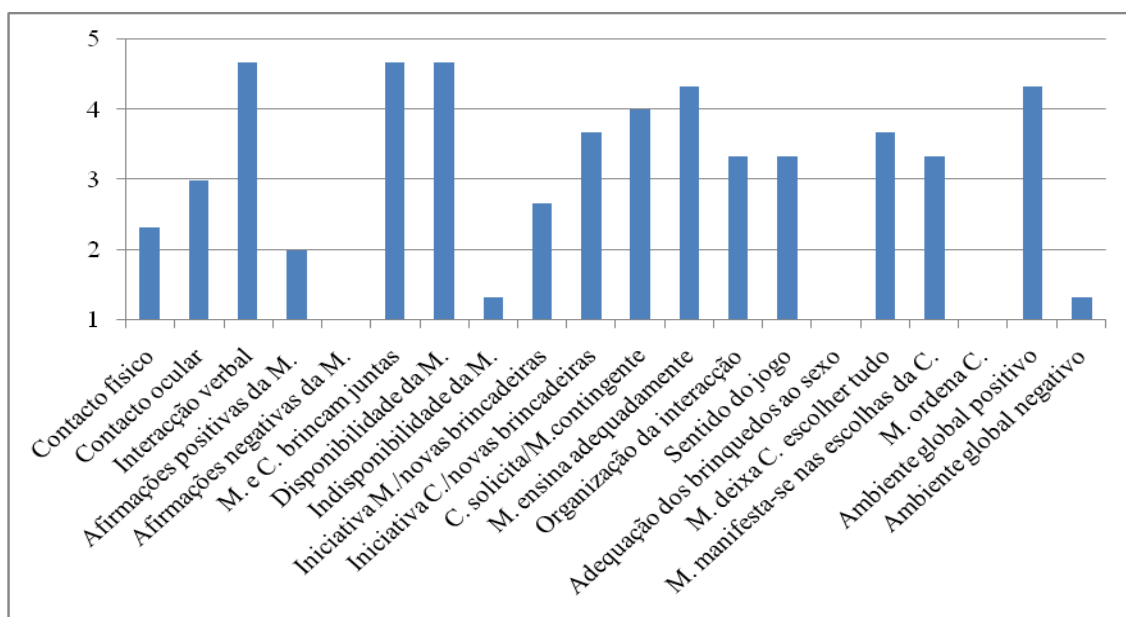
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 4



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

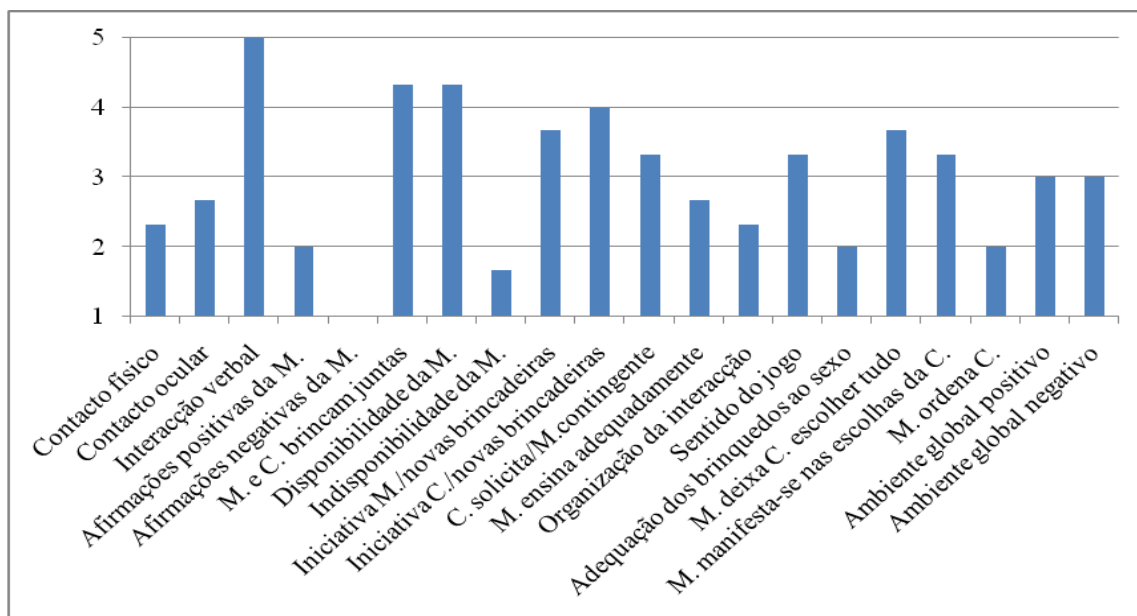
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 5



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

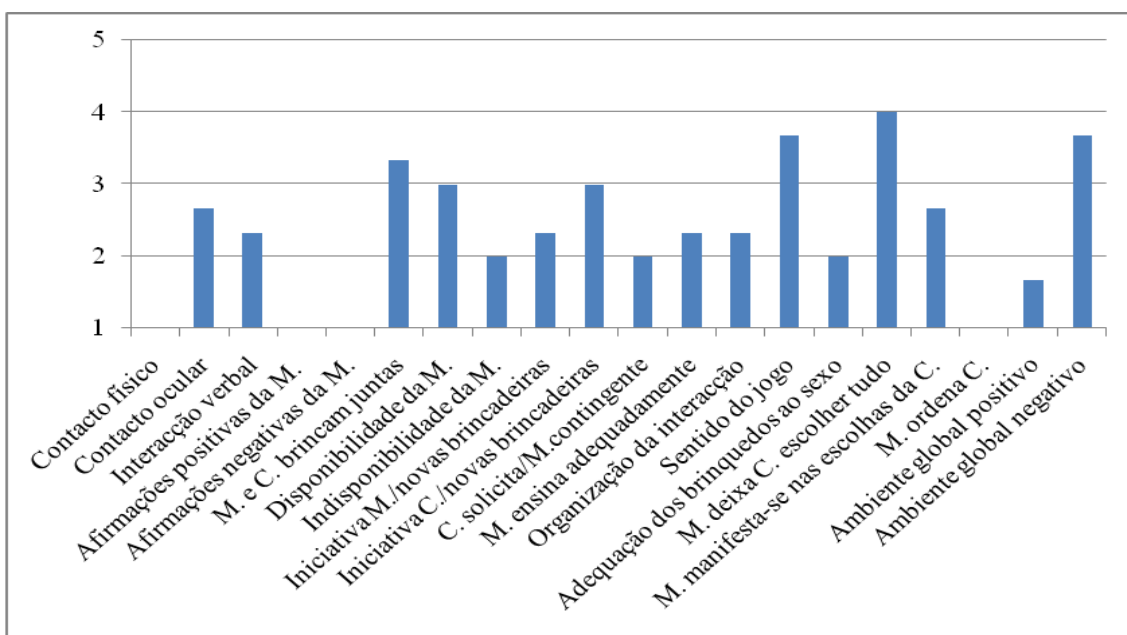
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 6



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

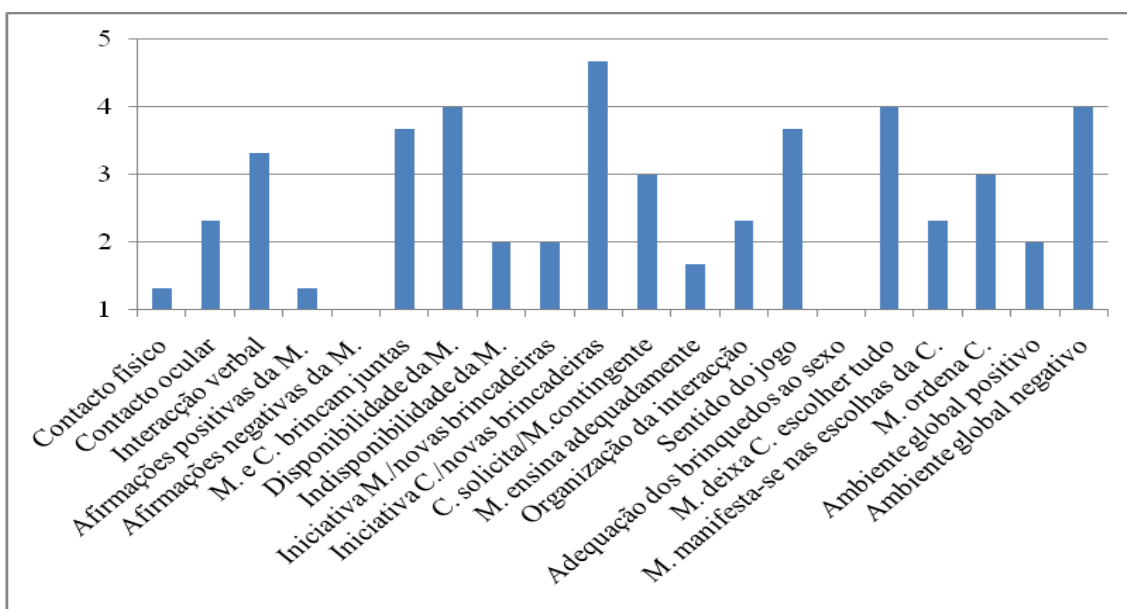
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 7



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

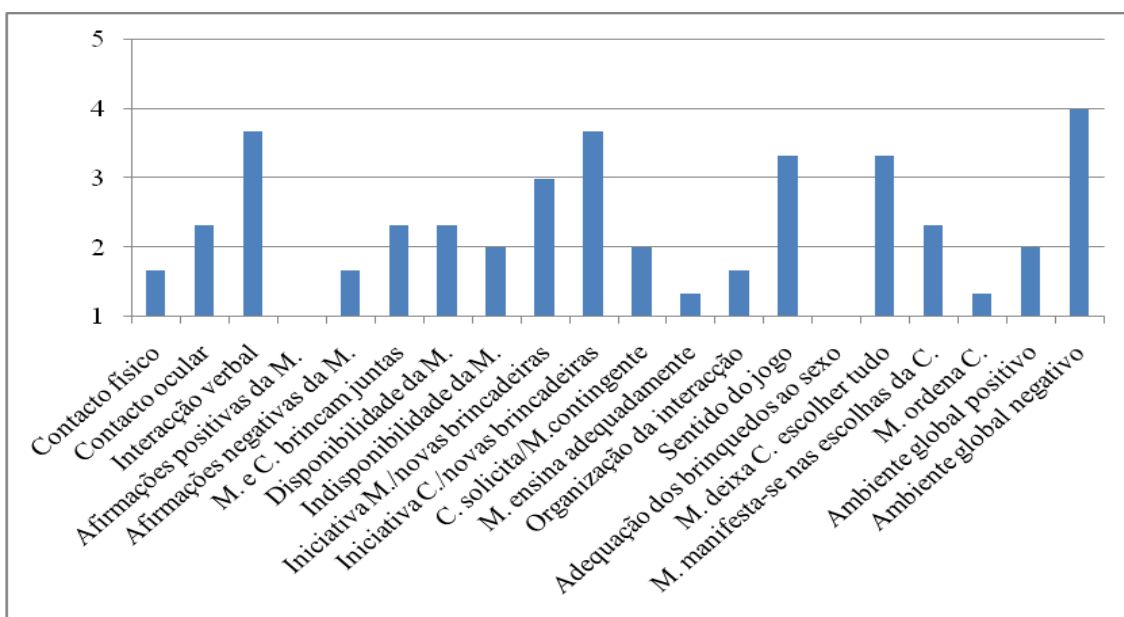
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 8



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

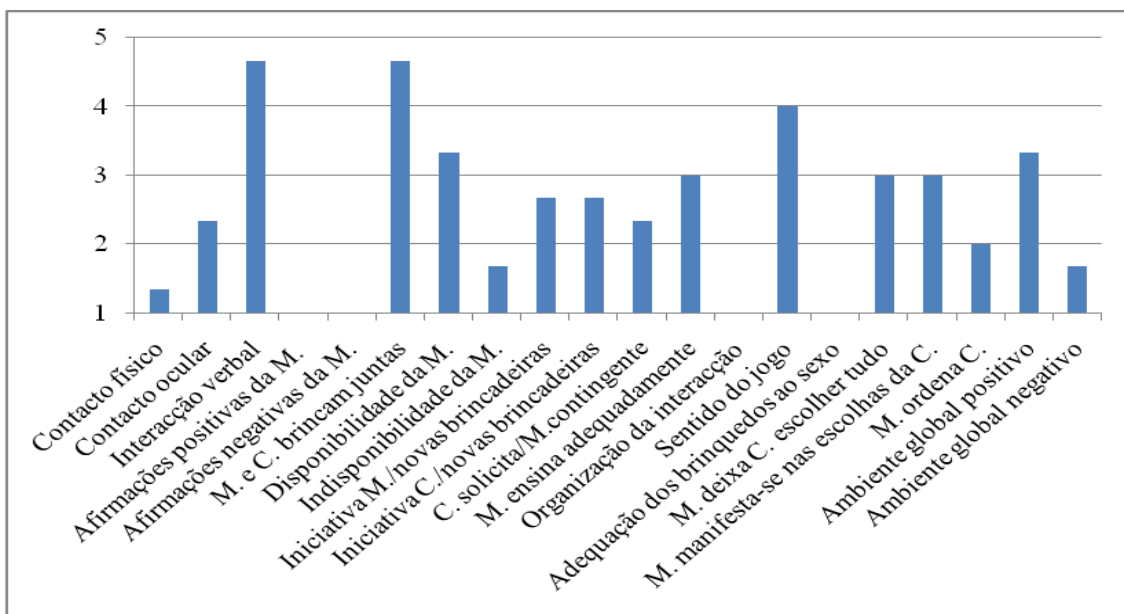
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 9



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

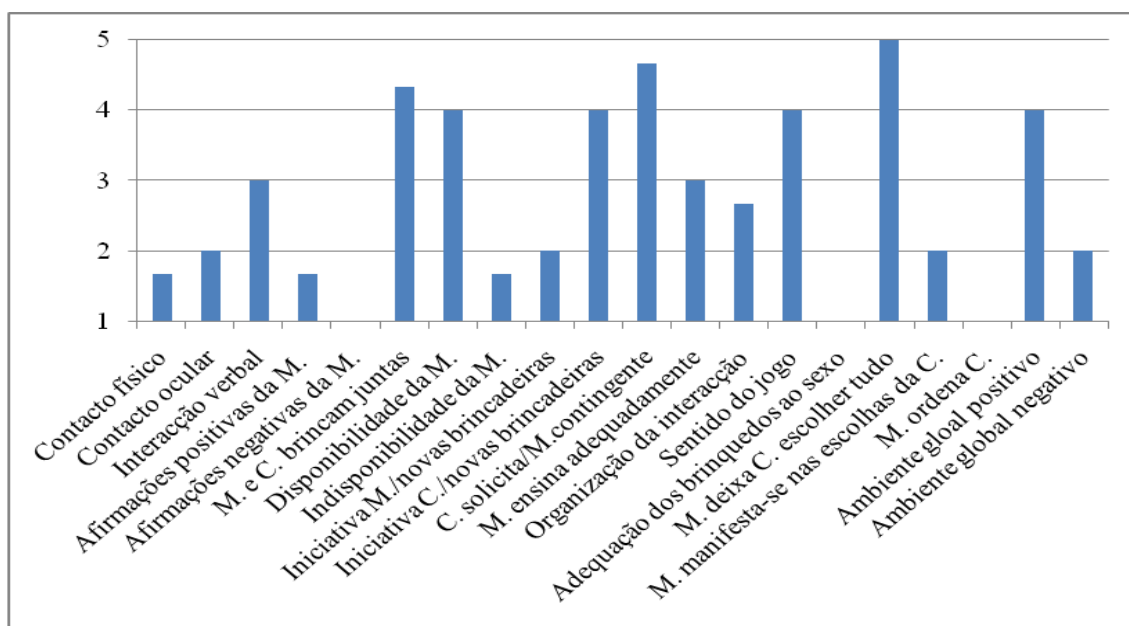
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 10



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

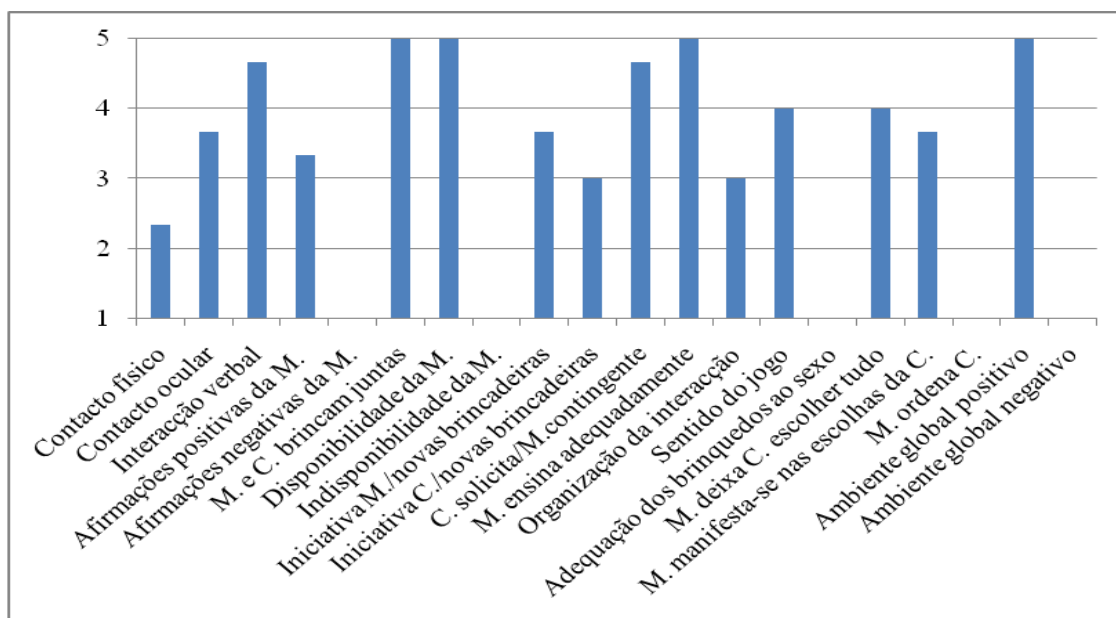
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 11



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

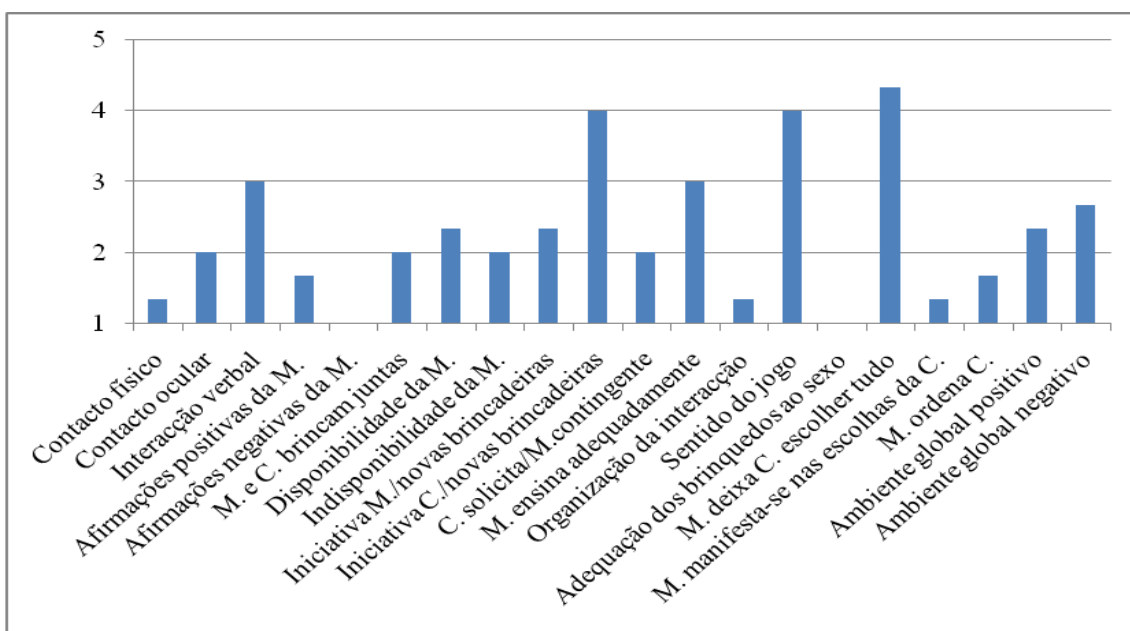
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 12



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

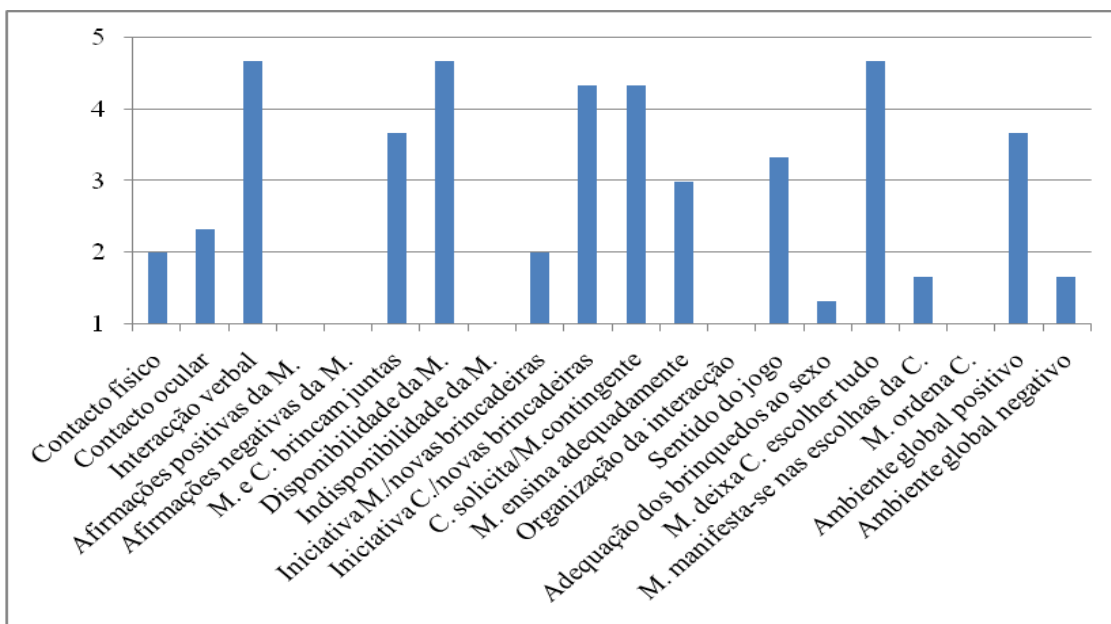
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 13



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

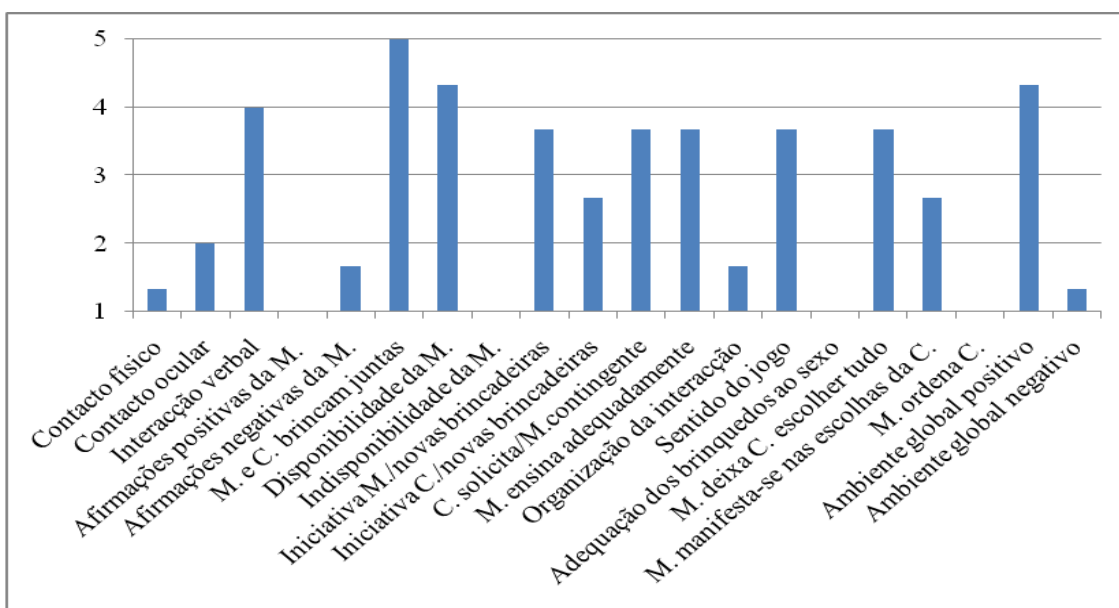
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 14



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

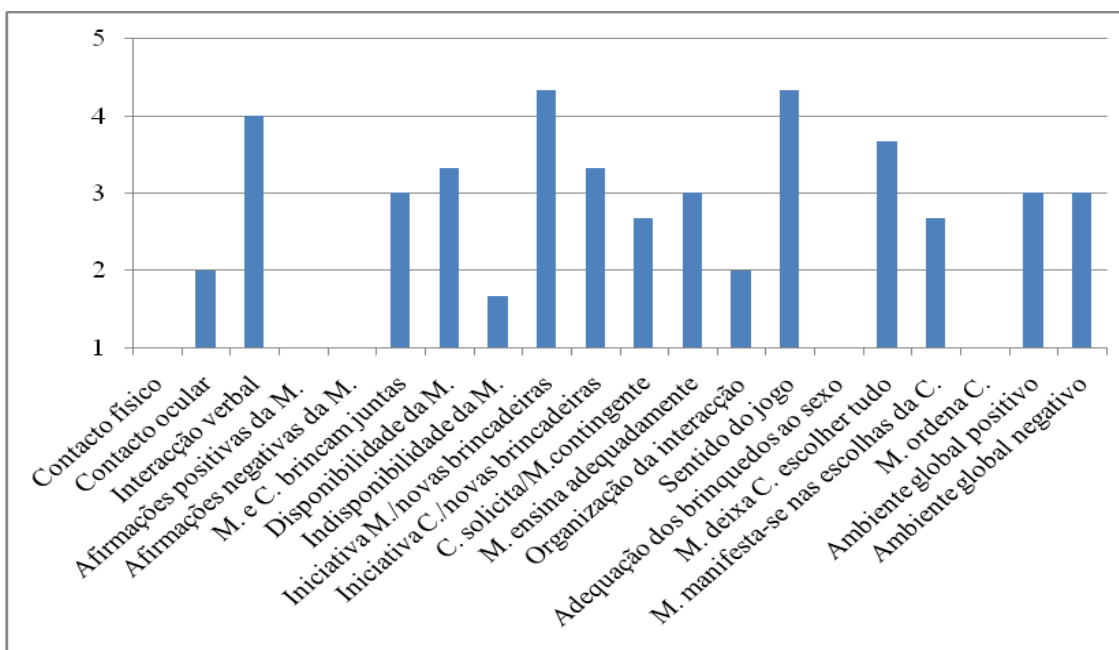
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 15



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

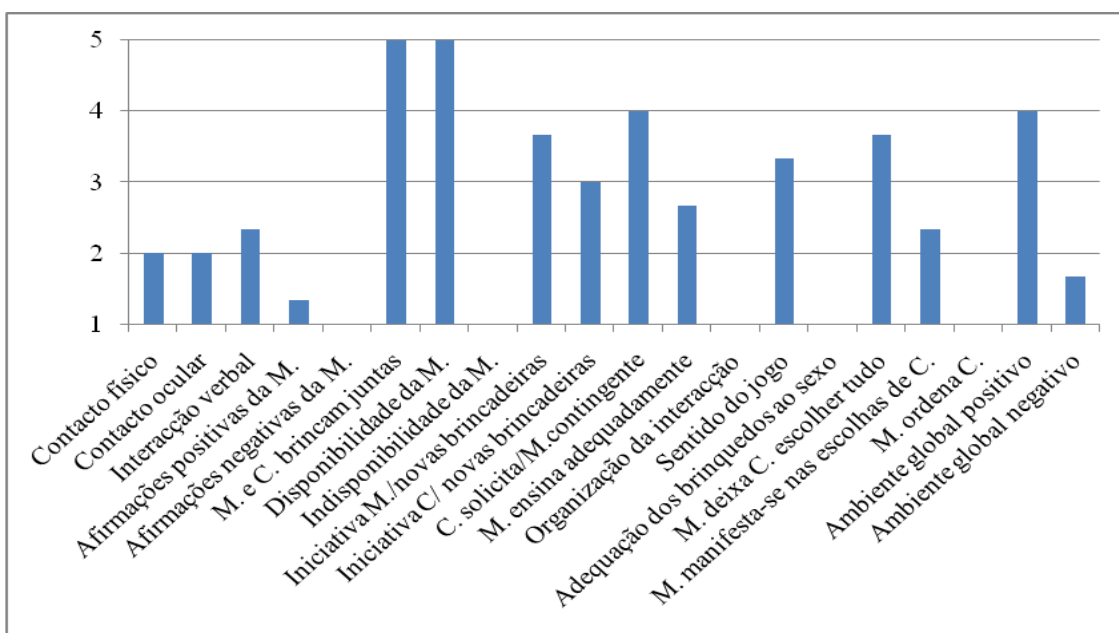
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 16



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

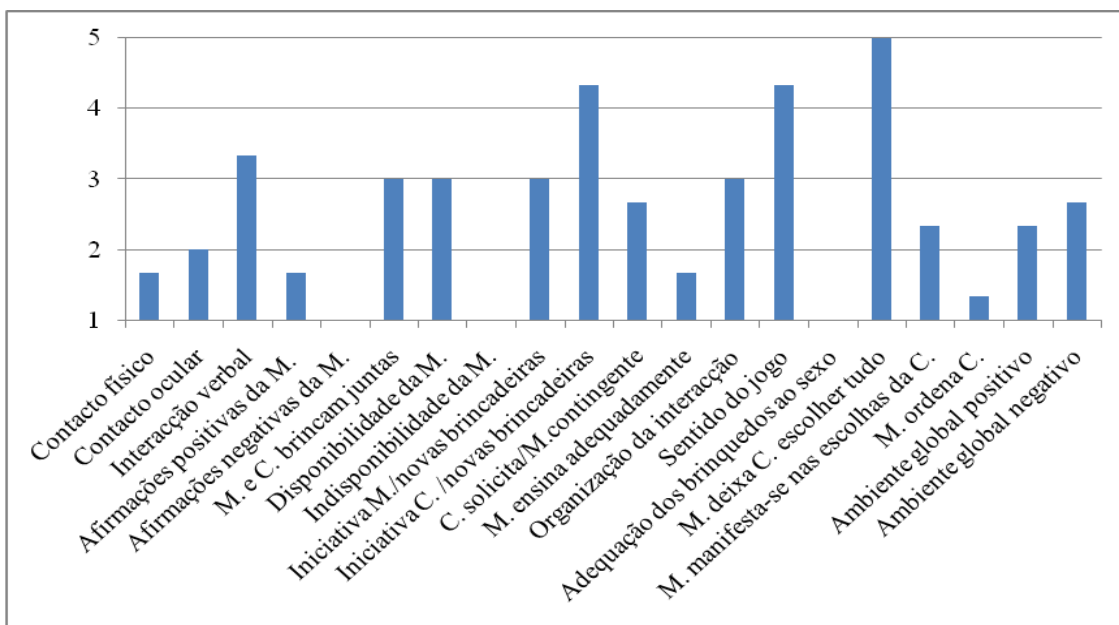
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 17



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

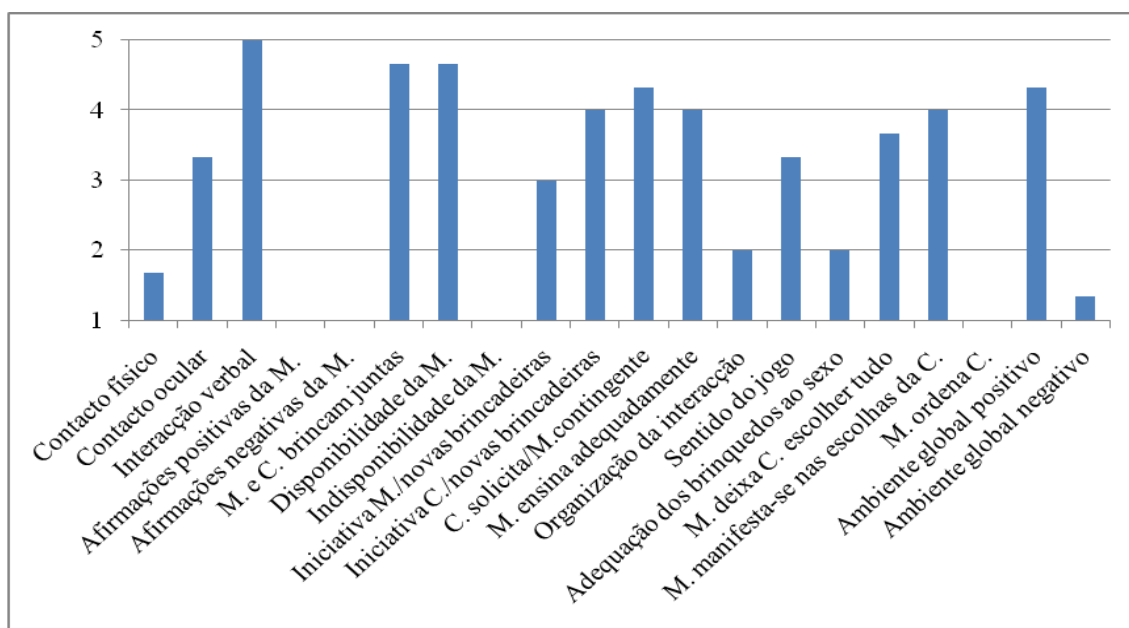
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 18



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

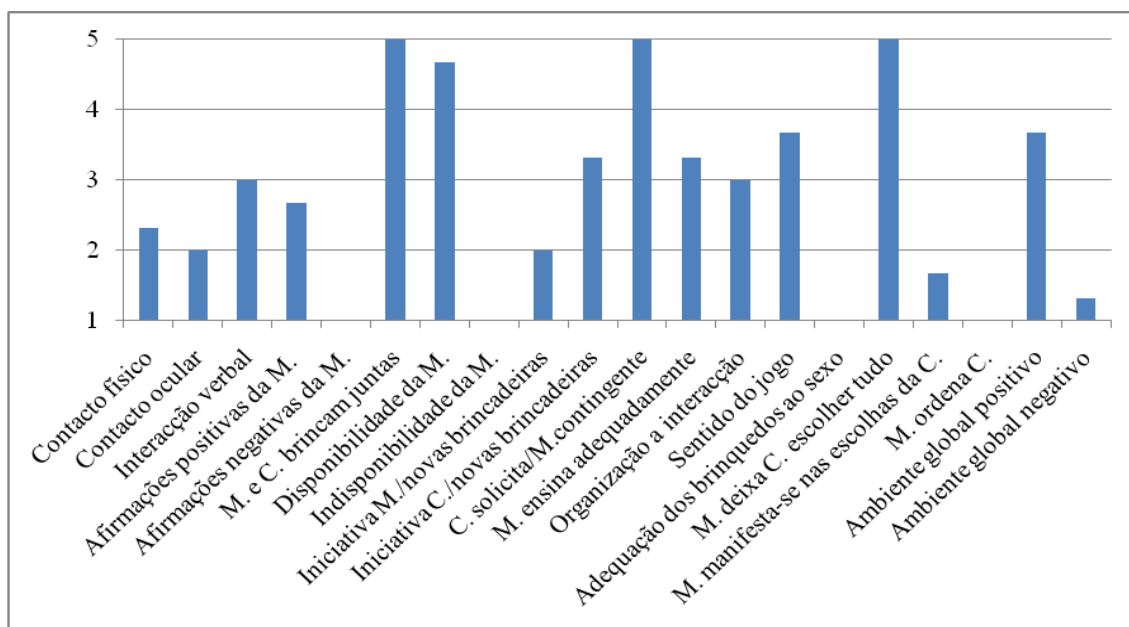
Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 19



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”

Resultados descritivos das três sessões lúdicas da díade 20



Legenda:

1 = “Nunca”, 2 = “Pouco frequente”, 3 = “Frequente”, 4 = “Muito frequente”, 5 = “Extremamente frequente”