

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**INTERAÇÃO PAIS-CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE JOGO LIVRE: UM ESTUDO
EXPLORATÓRIO**

Andreia Patrícia Amaral Rodrigues

Outubro, 2017

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelo Professor Doutor **José Albino Rodrigues Lima** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

A vida é feita de ciclos. É importante acreditar que os conseguimos começar, viver e também fechar, sabendo que a cada momento demos o que sabíamos e podíamos de nós, que estivemos inteiros, ou pelo menos assim tentámos. Este trabalho é o culminar de uma jornada longa, mas não solitária, pelo que agradeço às pessoas que estiveram presentes nesta fase do meu percurso académico e pessoal.

Ao Professor Doutor José Albino Lima, pela orientação competente, atenta e paciente. Obrigada pela forma serena e positiva com que colaborou e me ajudou a conduzir esta dissertação.

À Maria João e ao Rui, pela grande ajuda que me deram para encontrar famílias disponíveis para participarem neste estudo. Agradeço também a participação de todos os pais, mães e crianças.

À Luísa Catita por todo o apoio na análise estatística dos dados.

Aos meus amigos, por compreenderem alguma ausência da minha parte e me incentivarem sempre a confiar e a seguir em frente.

À Catarina, pela energia incrível que me transmitiu ao longo deste processo.

Ao Hugo, pela ajuda com o resumé e não só. É bom sentir que ao seu jeito particular, está sempre genuinamente disponível.

À Cris, porque sei que nunca se esquece, por me impulsionar de forma objetiva e terna.

À Rosa, por me querer tão bem. Sei que entendes que tenha estado mais distante.

A toda a minha família, por aguardarem ansiosos e entusiasmados pelo meu sucesso nesta etapa.

Aos meus pais, incansáveis em todo o apoio que me dão. Sem o vosso amor, paciência e dedicação não chegaria tão longe.

Ao Pedro, por estar sempre ao meu lado, pela sua energia positiva, pelo seu carinho inigualável. Por acreditar tanto em mim e me fazer sentir tão amada. Porque ele faz toda a diferença. Obrigada.

Resumo

Este trabalho teve como objetivo contribuir para a compreensão das formas de interação diádicas pais-criança em situação de jogo livre.

Tivemos como quadro conceptual de referência a perspectiva ecológica de U. Bronfenbrenner, o modelo transaccional de A. Sameroff e a teoria sociocultural do desenvolvimento humano de S. Vigotsky, que nos permite olhar para o desenvolvimento da criança como um processo predominantemente interativo-transaccional sendo os primeiros parceiros de interação, normalmente, os pais. Considerando o pressuposto que as relações são bidireccionais, dinâmicas e recíprocas, pretendemos caracterizar não só as formas de interação dos pais para com a criança, mas também as formas de interação entre a criança e a mãe e entre a criança e o pai.

No nosso estudo participaram 9 crianças em idade pré-escolar e respetivos pais. Primeiramente criámos a nossa própria Grelha de Avaliação da Interação Pais-Criança em situação de jogo (GAIPC). Este instrumento permitiu-nos analisar um conjunto de vídeos, nos quais observámos os comportamentos de interação dos pais e das crianças, nas seguintes dimensões: Disponibilidade; Ambiente de ensino/aprendizagem; Clima emocional e afetivo; Divertimento; e Estruturação. Adicionalmente os pais responderam a um questionário sobre alguns aspetos relativos às formas e ao tempo de brincadeira com a criança.

Os resultados deste estudo apontam para semelhanças evidentes na quantidade e na qualidade dos comportamentos adotados por mães e pais no decorrer das interações com os seus filhos/as. O mesmo se verifica quando analisamos os comportamentos das crianças em função da interação ocorrer com a mãe ou com o pai. Porém encontraram-se também várias particularidades nestas interações as quais serão especificadas e discutidas. Ademais, todos os pais que participaram neste estudo reconhecem a importância de brincar no desenvolvimento da criança e metade dos participantes considera que pai e mãe participam de forma igualitária nas atividades lúdicas com a criança.

Os principais resultados obtidos deste trabalho proporcionam uma leitura mais congruente com a realidade das famílias portuguesas, nas quais o pai e a mãe tendem a tornar mais equitativas as formas de envolvimento com os seus filhos/as.

Palavras-chave: interações diádicas pais-criança; jogo livre; idade pré-escolar; desenvolvimento infantil.

Abstract

This work aims to contribute to better understand parent-child dyadic interactions during free play situations.

U. Bronfenbrenner's ecological perspective, A. Sameroff's transactional model and S. Vygotsky's sociocultural theory of cognitive development were used as a conceptual reference table, allowing us to view child development as a predominantly interactive and transactional, with parents usually being the first interaction partners.

Under the assumption that relationships are bidirectional, dynamic and reciprocal, we aim to analyse not only parent-child interaction methods, but also interaction between child and mother, and between child and father.

Our study had the participation of 9 pre-school children and their respective parents. We have initially created our own Evaluation Grid for Parent-Child Interaction in a game situation (EGPC). This tool allowed us to analyse a set of videos, observing interaction behaviours from parents and children in the following parameters: Availability; Teaching/Learning environment; Emotional and affective climate; Entertainment; and Structure. Additionally, parents completed a questionnaire regarding methods used and the play time with their child.

The results of this study point out clear similarities in the quantity and quality of the behaviours adopted by mothers and fathers while interacting with their children. The same is verified when analysing the children's behaviour depending on whether the interaction happens with the mother or the father. However, we have also identified certain exceptions during these interactions, which will be presented and discussed. Furthermore, every participating parent recognises the importance of play time in child development, and half of the participants considers that mother and father contribute equally to the playful activities with their child.

The main results obtained from this study provide a reading that's more congruent with the reality of Portuguese families, in which father and mother tend to make the forms of involvement with their children more equitable.

Keywords: dyadic parent-child interactions; free play; pre-school age; child development.

Résumé

Ce travail vise à contribuer à mieux comprendre les modes d'interaction dyadique parent-enfant lors des situations de jeu libre.

La perspective écologique de U. Bronfenbrenner, le modèle transactionnel de A. Sameroff et la théorie socioculturelle du développement cognitif de S. Vigotsky ont servi de table de référence conceptuelle, ce qui nous permet de considérer le développement de l'enfant comme un processus principalement interactif et transactionnel, les parents étant habituellement les premiers partenaires d'interaction.

En supposant que les relations sont bidirectionnelles, dynamiques et réciproques, nous essayons d'analyser non seulement les méthodes d'interaction parent-enfant, mais aussi l'interaction entre l'enfant et la mère, et entre l'enfant et le père.

Notre étude a eu la participation de 9 enfants d'âge préscolaire et de leurs parents. Nous avons initialement créé notre propre Tableau d'Évaluation pour l'Interaction Parent-Enfant dans une situation de jeu (TEIPE). Cet outil nous a permis d'analyser un ensemble de vidéos, en observant les comportements d'interaction des parents et des enfants dans ces dimensions: Disponibilité; Environnement d'enseignement/apprentissage; Climat émotionnel et affectif; Divertissement; et Structure. Les parents ont également rempli un questionnaire concernant les méthodes utilisées et le temps de jeu avec leur enfant.

Les résultats de cette étude soulignent clairement les similitudes quant à la quantité et à la qualité des comportements adoptés par les mères et les pères tout en interagissant avec leurs enfants. La même chose est vérifiée lors de l'analyse du comportement des enfants selon que l'interaction se produit avec la mère ou le père. Cependant, nous avons également identifié certaines exceptions au cours de ces interactions, qui seront présentées et discutées. En outre, tous les parents qui ont participé reconnaissent l'importance de jouer pour le développement de l'enfant, et la moitié des participants considère que la mère et le père contribuent également aux activités ludiques avec leur enfant.

Les principaux résultats de cette étude fournissent une lecture plus conforme à la réalité des familles portugaises où le père et la mère ont tendance à rendre les formes d'engagement avec leurs enfants plus équitables.

Mots-clés: interactions dyadiques parent-enfant; jeu libre; âge préscolaire; développement de l'enfant.

Índice

Introdução.....	1
I. Enquadramento teórico.....	3
1. A criança em desenvolvimento.....	3
1.1. Uma Perspetiva Ecológica, Transacional e Sociocultural do Desenvolvimento Humano.....	3
1.1.1. Perspetiva Ecológica.....	3
1.1.2. Modelo Transacional.....	5
1.1.3. Teoria Sociocultural do Desenvolvimento Humano.....	6
1.2. Dimensão social.....	7
1.3. O papel da família.....	7
1.4. A importância de brincar.....	8
1.5. Os anos pré-escolares.....	9
1.6. As interações pais-criança.....	10
1.6.1. Sensibilidade.....	14
2. Contributo para a investigação no domínio das interações pais-criança em situação de jogo.....	15
II. Método.....	17
1. Participantes.....	17
2. Instrumentos.....	18
2.1. Ficha Sociodemográfica.....	18
2.2. Questionário Jogos e Brincadeiras.....	18
2.3. Grelha de avaliação da interação pais-criança em situação de jogo.....	18
2.3.1. Escala de Envolvimento dos Pais/Prestadores de Cuidados.....	18
2.3.2. Escalas de Disponibilidade Emocional.....	19
2.3.3. GAIPC.....	20
3. Procedimento.....	21
III. Resultados.....	23
1. Comportamentos ao nível das dimensões e das categorias.....	23

1.1. Quantidade de comportamentos ao nível das dimensões e das categorias	23
1.2. Qualidade dos comportamentos ao nível das dimensões e das categorias	25
2. Correlações entre as categorias ao nível da qualidade	27
3. Os comportamentos ao nível das dimensões e das categorias em função dos interlocutores.....	28
3.1. Quantidade de comportamentos ao nível das dimensões e das categorias em função dos interlocutores	28
3.2. Qualidade dos comportamentos ao nível das dimensões e das categorias em função dos interlocutores	29
3.3. Brinquedo escolhido pela díade	31
4. Jogos e Brincadeiras	31
4.1. Brincadeiras preferidas	31
4.2. Rotinas e a importância de brincar	32
IV. Discussão.....	34
V. Conclusão	41
Referências bibliográficas	43
Anexos	55

Índice de Figuras

Figura 1 – Médias da quantidade de comportamentos nas diferentes dimensões ...	24
Figura 2 – Médias da quantidade de comportamentos nas diferentes categorias.....	24
Figura 3 – Médias da qualidade dos comportamentos nas diferentes dimensões ...	26
Figura 4 – Médias da qualidade dos comportamentos nas diferentes categorias	26
Figura 5 – Brincadeiras nas quais os pais se envolvem com os filhos/as	32
Figura 6 – A importância de brincar na perspetiva dos pais/mães	33

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Correlações entre as categorias ao nível da qualidade.....	27
Tabela 2 – Frequência de comportamentos ao nível das dimensões e das categorias e em função dos interlocutores.....	29
Tabela 3 – Adequação dos comportamentos ao nível das dimensões e das categorias e em função dos interlocutores.....	30

Introdução

Os seres humanos são seres sociais que se desenvolvem num determinado contexto social e histórico e efetivamente a perspetiva ecológica veio dar ênfase a essa componente social do desenvolvimento. A criança aprende por intermédio da interação social, nomeadamente com parceiros mais competentes dentro da sua cultura. O contexto imediato e proximal da criança é normalmente a família, e os seus primeiros parceiros de interação são os pais. Na realidade, sendo a mudança desenvolvimental um processo predominantemente interativo-transacional, um dos fatores determinantes no processo de desenvolvimento da criança é a qualidade das interações pais-criança (Aguiar, Cadima, Silva & Bairrão, 2004), domínio que nos propomos a explorar neste trabalho.

No primeiro capítulo abordamos o desenvolvimento da criança de acordo com uma perspetiva ecológica, transacional e sociocultural do desenvolvimento humano. Neste sentido compreende-se a natureza dinâmica e recíproca das interações entre a criança e as experiências que lhe são proporcionadas pelo contexto social e familiar. Abordamos a dimensão social e as tarefas familiares no processo desenvolvimental da criança. Depois de nos reportarmos à importância de brincar e a algumas das características dos anos pré-escolares, privilegiamos por fim o enfoque nas interações pais-criança, nas quais a sensibilidade surge como construto chave fundamental.

No segundo capítulo apresentamos a parte empírica deste trabalho, um estudo exploratório sobre as formas de interação entre díades pai-criança e mãe-criança em situação de jogo livre, com uma amostra de 18 mães e pais de crianças em idade pré-escolar (3-4 anos). É nesta secção que é apresentado o método deste estudo. Tendo por base duas escalas já existentes, a Escala de Envolvimento dos Pais/Prestadores de Cuidados (PCIS) (Pinto et al., 2013)¹ e as Escalas de Disponibilidade Emocional (Emotional Availability Scales, 3ª ed; Biringen, Robinson, & Emde, 1998), construímos a Grelha de Avaliação de Interações Pais-Criança em situação de jogo livre - GAIPC. Partindo de um conjunto de dimensões (Disponibilidade, Ambiente de ensino/aprendizagem, Clima emocional e afetivo, Divertimento e Estruturação) e respetivas categorias da GAIPC, analisou-se os comportamentos interativos entre os diferentes interlocutores (mãe, pai, criança) em termos de quantidade e qualidade.

¹ Esta escala foi adaptada do original Parent/Caregiver Involvement Scale desenvolvida por Farran, Kasari, Comfort e Jay (1986). Neste trabalho utilizámos a adaptação portuguesa da escala

Os resultados encontrados neste estudo são apresentados no terceiro capítulo e a discussão dos mesmos no capítulo seguinte. Finalmente o quinto capítulo visa a reflexão sobre a relevância prática e social dos resultados, a apresentação das principais conclusões do trabalho desenvolvido e de possíveis limitações e reformulações do mesmo, com o objetivo de contribuir para uma melhor compreensão das formas de interação pais-criança e mães-criança.

I. Enquadramento teórico

1. A criança em desenvolvimento

1.1. Uma Perspetiva Ecológica, Transacional e Sociocultural do Desenvolvimento Humano

1.1.1. Perspetiva Ecológica

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano, inicialmente designada por modelo ecológico ou abordagem ecológica, surgiu como uma nova perspetiva teórica para a investigação, uma abordagem inovadora na sua conceção da pessoa em desenvolvimento, do ambiente e particularmente da interação evolutiva entre os dois (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner considerava o desenvolvimento como emergente da interação do indivíduo e do contexto (Rosa & Tudge, 2013).

A ecologia do desenvolvimento humano envolve o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser humano ativo em desenvolvimento e as propriedades em mudança dos cenários imediatos no qual a pessoa vive, na medida em que esse processo é afetado pelas relações entre os cenários, e pelos contextos mais alargados nos quais os cenários se inserem. (Bronfenbrenner, 1979, p.21).

Nesta perspetiva, a pessoa em desenvolvimento não é considerada uma “tábua rasa”, mas antes uma entidade dinâmica e em crescimento que, progressivamente, se move e reestrutura o meio em que se insere. O ambiente, uma vez que é constituído por um conjunto de cenários que interagem entre si, exerce também a sua influência. Como tal, a interação entre este e a pessoa é bidirecional, existindo reciprocidade (Bronfenbrenner, 1979). O ambiente ecológico é concebido topologicamente como um sistema organizado em estruturas concêntricas. No centro encontra-se o microssistema, seguido do mesossistema e exossistema, e num nível mais abrangente que contém os anteriores, o macrosistema. (Bronfenbrenner, 1979). Posteriormente, Bronfenbrenner (1992) acrescenta o cronossistema conferindo relevância à dimensão *tempo*. Uma vez que o nosso estudo se centra num nível microssistémico, apresentamos a definição dessa estrutura:

Um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento num dado cenário com características físicas, sociais e simbólicas que encorajam, permitem ou inibem esse envolvimento, em interação

progressivamente mais complexa com o ambiente imediato e em atividade nesse mesmo ambiente. (Bronfenbrenner & Morris, 1998, p.1013)

As interações que ocorrem no contexto familiar são assim um exemplo de um microssistema. Por cenário entende-se “um espaço onde as pessoas se podem envolver facilmente em interações face a face – casa, jardim de infância, parque infantil” (Bronfenbrenner, 1979, p.22).

Duas grandes proposições retratam as propriedades que definem o paradigma bioecológico e são relevantes para a temática do nosso estudo:

O desenvolvimento humano, em particular nas fases iniciais e em grande medida ao longo da vida, acontece através de processos de interação recíproca progressivamente mais complexos, entre um organismo humano ativo e em evolução e as pessoas, objetos e símbolos que integram o seu ambiente imediato. Para haver efetivamente interação, esta deve ocorrer numa base bastante regular e durante um extenso período de tempo. Estas interações duradouras no ambiente imediato são designadas como processos proximais, estes são encontrados, por exemplo, nas atividades entre os pais e a criança. (Bronfenbrenner, 1995, p. 620)

A forma, força, conteúdo e a direção dos processos proximais que afetam o desenvolvimento, variam sistematicamente, como uma função conjunta das características biopsicológicas da pessoa em desenvolvimento; do ambiente, tanto imediato como mais remoto em que o processo ocorre, e da natureza dos resultados desenvolvimentais considerados. (Bronfenbrenner, 1995, p. 621)

Bronfenbrenner fez reformulações subsequentes das suas ideias originais que vieram dar um maior destaque ao papel desempenhado pelo indivíduo, ao impacto do tempo e, mais importante de tudo, aos processos proximais, os quais passaram a estar no centro da teoria bioecológica (Rosa & Tudge, 2013) e constituem um elemento fundamental no estudo das interações entre pais e filhos/as.

A partir de 1998, e tendo em consideração as proposições atrás referidas, Bronfenbrenner (1995) e Bronfenbrenner e Morris (1998) propõem um paradigma que denominam de Processo-Pessoa-Contexto-Tempo. Este novo paradigma entronca manifestamente também num conjunto de proposições do modelo transacional o qual abordaremos de seguida.

1.1.2. Modelo Transacional

Os modelos sobre o desenvolvimento da criança evoluíram de cadeias lineares de causalidade para a complexidade dos processos transacionais (Sameroff, 1994).

Segundo o modelo transacional, que atribui igual ênfase às influências da criança e do ambiente, o desenvolvimento da criança é considerado como o produto de interações dinâmicas e contínuas entre a própria criança e a experiência proporcionada pela sua família e pelo contexto social. Neste sentido as experiências que o ambiente proporciona não são vistas como independentes da criança (Sameroff & Fiese, 2000).

No modelo transacional, o modo como a criança se desenvolve é um produto da combinação do indivíduo e da sua experiência. Este modelo envolve a criança num ambiente de relações sociais que irão acentuar algumas das suas características e minimizar outras. Quaisquer que sejam as características com que a criança possa ter nascido, em diferentes famílias e vivenciando diferentes experiências, a criança desenvolver-se-á de forma diferente. Sameroff e MacKenzie (2003, p.18) sugerem que: “What is constant in a child’s development is not a set of “traits”, but the processes by which traits are maintained through the relationship between a child and his or her experience”.

A família e os padrões culturais e de socialização organizam-se num mesótipo - forma análoga ao genótipo (organização biológica que regula o desenvolvimento de cada indivíduo). O comportamento da criança é influenciado pela conjugação entre fenótipo, mesótipo e genótipo. O mesótipo é considerado uma organização social que regula o desenvolvimento cognitivo e socioemocional da criança de forma a que mais tarde ela venha a desempenhar um papel definido na sociedade. O mesótipo tem por base os códigos cultural, familiar e individual de cada prestador de cuidados. O código cultural é constituído pelo sistema usado pela sociedade para a educação da criança, que integra elementos de socialização e de ensino. O código familiar regula o desenvolvimento da criança, através de uma combinação de fatores presentes ao longo de várias gerações que promovem um sentimento de pertença a um grupo. O código familiar é causa e consequência dos padrões de funcionamento das famílias e de como os valores e crenças das famílias são transmitidos às crianças. Cada figura parental interpreta o código cultural e o familiar segundo a sua própria experiência passada e baseia-se neles para ser uma fonte de regulação fundamental para a criança, o que designamos por código individual (Sameroff & Fiese, 2000).

1.1.3. Teoria Sociocultural do Desenvolvimento Humano

Na teoria sociocultural do desenvolvimento humano, Vygotsky propõe que qualquer função psicológica superior surge “duas vezes ou sobre dois planos. Em primeiro lugar aparece no plano social e seguidamente no plano psicológico. Inicialmente aparece entre as pessoas como uma categoria interpsicológica e depois no interior da criança como uma categoria intrapsicológica” (Vygotsky, 1978, p. 57).

Lima (2001), tomando como exemplo a interação pais-criança, constata o caráter eminentemente dialógico do processo de internalização na medida em que o que a criança internaliza, o intrapsicológico, apenas acontece a partir de uma interação, do interpsicológico, sendo neste sentido indispensável o papel de um parceiro mais competente dentro da sua cultura. É nesta interação que a criança se apropria do “conhecimento” que lhe foi apresentado no plano interpsicológico, atribuindo-lhe um significado próprio a partir da sua experiência anterior e reconstruindo interna ou individualmente a operação (processo intrapessoal).

Um dos conceitos basilares da teoria de Vygotsky é o de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), definida como a “distância entre o atual nível de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver problemas individualmente, e o nível potencial de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais competentes” (Vygotsky, 1978, p. 86). A ZDP define as funções mentais que ainda não maturaram, mas que estão em processo de maturação, encontrando-se atualmente num estado embrionário (Vygotsky, 1978).

Com base no conceito de ZDP, surge o conceito de andaime (*scaffold*), introduzido por Wood, Bruner e Ross (1976). Esta metáfora direciona-nos para o “modo como o adulto vai auxiliar a criança colocando andaimes (*scaffolding*), ou apoios, que lhe permitem progredir através da zona de desenvolvimento próximo, e a forma como os retira gradualmente para que ela se vá tornando mais capaz. No fundo, terá que existir um equilíbrio entre apoios e desafios para que ocorra o desenvolvimento” (Lima, 2001, p.22). Neste sentido, pais, professores ou outros adultos ou pares mais competentes, proporcionam um suporte de caráter temporário à criança numa determinada tarefa, até que ela a consiga executar sozinha com alguma mestria (Carvalho et al., 2012).

1.2. Dimensão social

A interação social é um pilar para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças, tal como é enfatizado pela teoria sociocultural do desenvolvimento humano (Vygotsky, 1978). Grande parte da aprendizagem acontece através de interações sociais, pelo que a forma como a criança age em situações sociais influencia a sua aprendizagem (Linder, 2008).

As interações sociais, especialmente as interações com os pais, são um contexto vital para o desenvolvimento inicial da linguagem (Tamis-LeMonda, Baumwell, & Cristofaro, 2012). A competência social da criança tem também impacto na maneira como a criança se vê a si própria. Neste sentido, relações sociais positivas são cruciais para o desenvolvimento saudável da criança (Linder, 2008).

Uma das dimensões essenciais do desenvolvimento social e emocional dos indivíduos, consiste no estabelecimento de relações de vinculação entre as crianças e os pais (Bowlby, 1969). Em particular, estudos sobre a socialização e o desenvolvimento da personalidade, realçaram o impacto marcante das vivências precoces, da complexidade com que as experiências, memórias e fantasias das crianças têm influência persistente no seu desenvolvimento, bem como a importância dos relacionamentos entre pais e filhos/as (Lamb & Lewis, 2010).

1.3. O papel da família

Nos primeiros anos de vida, o contexto familiar reveste-se de uma importância crucial ao nível da promoção do desenvolvimento global da criança (e.g. Lugo-Gil & Tamis-LeMonda, 2008; Mistry, Benner, Biesanz, Clark, & Howes, 2010; Morris, Silk, Steinberg, Myres, & Robinson, 2007; Raikes et al., 2006).

O bem-estar, a adaptação e o desenvolvimento das crianças, deverão ser assegurados pelas figuras parentais, sendo a família responsável pelas seguintes tarefas: (1) manutenção e segurança – assegurar as condições básicas fundamentais à integridade biológica e ao bom desenvolvimento físico e psicológico das crianças (alimentação, higiene, etc); (2) estimulação – os ambientes onde a criança se integra deverão ser estimulantes no domínio psicomotor, intelectual e social e sempre adequados ao nível desenvolvimental da criança; (3) apoio socioemocional – essencial para um desenvolvimento harmonioso da criança independentemente da sua idade, deve ser pautado por relações afetivas calorosas e responsivas às necessidades e interesses dos filhos/as, que promovam o desenvolvimento de sentimentos de segurança na criança, quer

relativamente a ela própria, quer nas relações que mantêm com os seus principais cuidadores; (4) estrutura – espera-se que os pais sejam capazes de organizar o ambiente do ponto de vista espacial (estruturando o ambiente físico da casa no sentido da criança desenvolver um sentimento de previsibilidade relativamente ao que nele acontece) e temporal (mantendo rotinas diárias e com regras específicas de forma consistente); (5) supervisão – crucial do ponto de vista da segurança da criança, das situações de aprendizagem (quando a criança necessita do apoio de parceiro de interação mais competente para conseguir realizar uma determinada tarefa) das situações socio-morais (perante comportamentos que se opõem às regras socio-convencionais ou aos princípios morais, é esperado que os pais afirmem junto da criança os limites) ; (6) integração social – os pais tomam opções sobre os contextos extra-familiares em que os seus filhos/as vão participar (Bradley, 2006). Estas funções são interdependentes e podemos definir a qualidade de um ambiente familiar tendo por critérios a promoção do bem-estar, adaptação e desenvolvimento harmonioso das crianças.

1.4. A importância de brincar

Todos os domínios do desenvolvimento infantil encontram-se interligados nas atividades lúdicas das crianças. (Figueiredo et al., 2015). Brincar, segundo Vygotsky (1967), surge como o principal motor do desenvolvimento na idade pré-escolar, permitindo que a criança expresse de forma espontânea as suas necessidades. Para além das influências positivas do brincar no desenvolvimento global da criança, a dinâmica de brincadeira com os outros pode relacionar-se com a aceitação ou rejeição social e o desenvolvimento de amizades, o que facilitará outros aspetos do desenvolvimento socioemocional e sociocognitivo (Howes, 1983). Encontrámos assim nas atividades de brincadeira um contexto privilegiado para o estudo da forma como as crianças adquirem competências interativas, nomeadamente com os pais (Johnson, Christie, & Yawkey, 1999).

Para Vygotsky, a função de brincar é a de ajudar a criança a desenvolver a capacidade de auto-regulação, a ser capaz de separar pensamentos de ações e a desenvolver competências necessárias para um funcionamento cognitivo mais complexo (Hughes, 1999). Brincar pode ser considerado uma representação simbólica, assim como é a linguagem e o desenho, com importantes benefícios em diferentes domínios do desenvolvimento – psicomotor, cognitivo, emocional e social (Harris, 2000). Apesar do jogo por vezes ser desvalorizado e considerado como sendo o oposto da aprendizagem, ele é

importante no ajustamento emocional, tal como se verifica no comportamento social da criança, nas suas relações com os pais e com os pares (McArdle, 2001).

A nível cognitivo, brincar promove o pensamento abstrato, as capacidades de comunicação e de meta-comunicação (Verenikina, Harris, & Lysaght, 2003), sendo vários os estudos que suportam a existência de fortes correlações entre o jogo simbólico e a linguagem (Burriss, & Tsao, 2002). O jogo proporciona também à criança a oportunidade de experimentar e expressar diferentes emoções através da “vida” que ela confere aos brinquedos (Linder, 2008), de produzir novas ideias e tornar-se mais flexível na resolução de problemas (Bonchis, 2013).

Independentemente da cultura da criança, brincar reflete a sua compreensão cognitiva e emocional do seu mundo e do seu lugar nesse mundo (Linder, 2008), revelando não só o que a criança sabe, mas também aquilo que a criança tem curiosidade em saber (Burriss, & Tsao, 2002).

A mãe é ainda, na maior parte das culturas, o elemento da família que partilha mais tempo com a criança (Phares, 1996), sendo a principal responsável por tarefas mais práticas como a prestação de cuidados. No entanto, no que concerne às atividades lúdicas, o principal contexto de interação entre os pais e as crianças, alguns autores defendem que mães e pais parecem participar de forma igualitária (Craig, 2006; Pimenta, Veríssimo, Monteiro & Costa, 2010). Os pais começam a passar mais tempo com os filhos/as, especialmente quando se trata do primeiro filho (Mchale, 2007). Segundo Kazura (2000), apesar dos pais terem um menor envolvimento na prestação dos cuidados diários à criança, tal não significa que não possam ser também sensíveis e capazes de se envolver nessa tarefa (Faria, 2011). Relativamente à qualidade da sua interação em contexto de brincadeira os resultados revelam uma maior implicação do pai comparativamente à figura materna. A investigação sugere que o envolvimento do pai nas atividades de brincadeira com os filhos/as vai de encontro a necessidades importantes das crianças em idade pré-escolar (Grossman et al., 2002; Paquette, 2004; Parke et al., 2004).

1.5. Os anos pré-escolares

É importante ter em conta a influência da idade da criança quando analisamos formas de comportamento entre pais e os filhos/as (Lindsey, Cremeens & Caldera, 2010). Os anos pré-escolares, são caracterizados por mudanças em diversas dimensões – desenvolvimento físico e motor, linguagem, controlo dos impulsos, entendimento cognitivo-social, conceção do self, processos executivos e desejo de autonomia – e afetam de forma significativa a natureza e a qualidade dos relacionamentos entre os pais e a criança

(Maccoby, 1984). Mudanças nas aptidões sociais da criança (Bureau et al., 2014), maior autonomia e habilidades motoras (Berk, 2012), são características das crianças em idade pré-escolar. Segundo a teoria de Erikson sobre o desenvolvimento psicossocial, entre os 3 e os 6 anos de idade a criança encontra-se no terceiro estágio psicossocial – iniciativa versus culpa (Papalia, Sally, & Feldman, 2009). Nesta idade, as crianças podem e desejam fazer cada vez mais. Em simultâneo encontram-se a aprender que algumas coisas que querem fazer têm aprovação social e outras não. A criança começa a planear e a experimentar novas atividades desenvolvendo assim a capacidade de tomar iniciativa e adquirindo um senso de conquista crescente. Se usufruir de oportunidades de fazer coisas por conta própria, mas sob orientação e limites consistentes, a criança desenvolve um sentido de autonomia e mestria (Papalia et al., 2009).

Com base nos estágios cognitivos de Piaget, as crianças dos 2 aos 7 anos encontram-se no estágio pré-operatório, no qual desenvolvem um sistema de representações e usa símbolos para representar pessoas, lugares e eventos. Neste sentido, a linguagem e o jogo imaginativo são manifestações relevantes desta fase de desenvolvimento (Papalia et al., 2009).

Por seu lado, segundo uma perspetiva desenvolvimental, o período pré-escolar constitui uma importante etapa para explorar diferenças de interação entre os pais e a criança, nomeadamente porque os pais tendem a passar mais tempo com os filhos/as (Pleck, 1983) e a ter um maior envolvimento com eles do que tinham nos anos anteriores (Lamb, 1997).

1.6. As interações pais-criança

A família opera como um contexto proximal que influencia a criança e o seu desenvolvimento, nomeadamente através da qualidade dos comportamentos parentais durante as suas interações diárias com a criança (Figueiredo, Mateus, Osório & Martins, 2014). Tal como referimos anteriormente, um dos fatores determinantes no processo de desenvolvimento da criança é qualidade das interações pais-criança, sendo o processo de mudança desenvolvimental predominantemente interativo-transacional (Aguiar et al., 2004). Neste processo, os adultos, nomeadamente os pais, desempenham um papel fundamental uma vez que auxiliam e intencionalizam com maior eficácia a aprendizagem das crianças quando estas, apesar de estarem próximas, não conseguem ainda realizar a tarefa por si próprias (Carvalho et al., 2012). Os pais intervêm assim na ZDP, conceito abordado anteriormente neste trabalho, inserido na teoria sociocultural do desenvolvimento humano.

A interação pais-criança, incluindo a que ocorre em contexto de brincadeira, é central para o crescimento social e cognitivo e tem sido bastante investigada (Fonagy, Gergely & Target, 2007). Segundo Porter (2009), a interação com os pais é considerada como precursora das habilidades e competências que as crianças adquirem quando se relacionam com os pares e que lhes permitem brincar com outras crianças.

Em estudos iniciais sobre as relações pais-criança, as análises realizadas tinham por base díades mãe-criança (Wilson & Durbin, 2013). No entanto, com o crescente reconhecimento de que o desenvolvimento da criança é um processo dinâmico e que pode ser melhor compreendido dentro das múltiplas relações que acontecem no sistema familiar (Parke & Buriel, 2006), investigações mais recentes cada vez mais têm em consideração a relação pai-criança (Wilson & Durbin, 2013).

Ainda assim, são relativamente escassos os estudos que comparam as interações entre as crianças e ambos os progenitores, no entanto alguns deles apontam para a existência de diferenças importantes (John, Halliburton, & Humphrey, 2013) e outros verificam que mães e pais se envolvem com os seus filhos/as de forma semelhante (Kwon, Jeon, Lewsader, & Elicker, 2012).

Tendo por base a investigação neste domínio, há autores que consideram que a relação pai-filho diverge da relação estabelecida entre a mãe e a criança e desenvolve-se de forma diferente, não podendo a primeira ser considerada uma simples imitação da relação mãe-filho (Braungart-Rieker, Garwood, Powers, & Wang, 2001; Planalp & Braungart-Rieker, 2013). Neste sentido, pais e mães podem ser caracterizados como parceiros de interação distintos (Faria, Santos, & Fuertes, 2014).

Com efeito, inicialmente a investigação forneceu evidências de que mães e pais diferem nos seus comportamentos de interação diádica com a criança, nomeadamente que as mães dedicam mais tempo a interagir com a criança e são mais responsivas do que os pais (Kochanska & Aksan, 2004; Volling, McElwain, Notaro, & Herrera, 2002). Segundo Geiger (1996) o contacto físico, as demonstrações afetivas explícitas e a verbalização são mais prevalentes nas interações das mães com os filhos/as. Os pais, por sua vez, envolvem-se em brincadeiras emocionantes, divertidas, robustas e fisicamente estimulantes (Clarke-Stewart, 1978), o que se reveste de grande importância se tivermos em conta que é no período-escolar que o desenvolvimento da capacidade física e motora é mais demarcado (Figueiredo et al., 2014). A brincadeira mais física entre pais e filhos/as tem vindo a ser associada à competência da criança com os pares (Lindsey, Mize, & Pettit, 1997; MacDonald & Parke, 1984), à regulação-emocional (Carson & Parke, 1996) e à popularidade (Corr et al., 1995). Segundo Paquette (2004) esta interação mais desafiante

dos pais com os filhos/as, poderá ser considerada uma relação de ativação (*activation relationship*), através da qual os pais encorajam a abertura dos filhos/as ao mundo exterior (estimulação), enquanto estabelecem limites apropriados para a sua segurança (disciplina), contribuindo deste modo para que a criança aprenda a lidar com as suas emoções de forma socialmente aceite. Assim, as interações entre as crianças e a figura paterna parecem emergir como mais desafiantes do que as interações estabelecidas com as mães (John et al., 2013). Os pais revelam ainda ser mais assertivos (Leaper, 2000), intrusivos, menos responsivos aos desejos dos filhos/as (Power, 1985) e tendem a proibir mais certas ações da criança quando comparados com as mães (Brachfield-Child, 1986).

Serão também as mães que interagem de forma mais calma com os filhos/as, procurando estruturar as atividades, ensinar e estabelecer limites (John et al., 2013), as mães abraçam, falam e brincam de forma mais calma (Clarke-Stewart, 1978). Considera-se que as mães cuidam e confortam mais, enquanto que os pais se envolvem de forma mais dinâmica e intensa nas brincadeiras (Lamb, 1997; Parke & Buriel, 1998). Consequentemente, os pais são frequentemente referidos como parceiros preferenciais de jogo (Roopnarine, Hooper, Ahmeduzzaman, & Pollack, B. (1993).; Clarke-Stewart, 1978; Lamb & Lewis, 2010) e as mães como cuidadoras (Belsky, 1979; Lamb, 2010). Neste sentido as mães parecem reunir nas suas interações condições mais favoráveis à aprendizagem e estimulação cognitiva, enquanto os pais revelam maior tendência para encaminhar a criança para um estado de maior ativação emocional, podendo desta forma ser elementos-chave para a autorregulação comportamental e emocional dos filhos/as (Fletcher, StGeorge & Freeman, 2013). Apesar de serem os pais a preferir a interação com os seus filhos/as através do jogo físico, tal não invalida que também as mães estejam disponíveis para proporcionar esse tipo de estimulação e ativação (Bureau et al., 2014).

No que diz respeito à comunicação serão as mães que conversam mais com as crianças (Kornhaber & Marcos, 2000). Já as crianças, segundo um estudo de Rowe, Coker e Pan (2004), comunicam mais e têm um discurso mais diversificado quando conversam com os pais do que com as mães (Tamis-LeMonda et al., 2012). No que concerne à linguagem, em vários aspetos, mães e pais apresentam semelhanças no tipo de linguagem utilizada (e.g. Bellinger & Gleason, 1982) e na complexidade gramatical da mesma. Não obstante, existirão também algumas diferenças na quantidade e na qualidade da linguagem que utilizam (Tamis-LeMonda et al., 2012).

Segundo Leaper, Anderson e Sanders (1998), a linguagem é por parte das mães, mais indulgente e solidária, tendo os pais maior tendência para uma linguagem instrutiva e desafiante. Os pais serão mais diretos a fazer pedidos aos filhos/as, já as mães escolhem a negociação, o afeto ou a justificação (Power, McGrath, Hughes & Manire, 1994). As mães

recorrem mais a uma linguagem baseada nas emoções com os filhos/as em idade pré-escolar, do que os pais (LaBounty, Wellman, Olson, Lagattuta, & Liu, 2008). Por seu lado, os pais são mais diretivos (Leaper et al., 1998) e fazem mais pedidos de esclarecimento (Camus, 2000). Estas particularidades em que pais e mães diferem, têm vindo a ser atribuídas às diferenças em termos da familiaridade que os pais têm com a criança. Neste sentido, alguns autores defendem que os pais estão menos tempo com os seus filhos/as e conseqüentemente estarão menos familiarizados com as competências linguísticas da criança (Ely & Gleason, 1995), tendo menos facilidade em compreender o seu discurso (uma hipótese que ainda não foi empiricamente testada). Se assim for, é expectável que os pais coloquem mais perguntas de esclarecimento à criança (Rowe et al., 2004). Neste seguimento, compreende-se que, se os pais pedem à criança que clarifique alguns aspetos no seu discurso, mais do que as mães o fazem, a criança poderá ter uma maior tendência a produzir mais respostas verbais, a comunicar mais, com o pai do que com a mãe, de forma a responder aos seus pedidos de esclarecimento (Tamis-LeMonda et al., 2012).

De facto, num estudo de Rowe e colaboradores (2004) verificou-se que as crianças comunicam mais com os pais do que com as mães, através de um discurso mais diversificado. Adicionalmente, os pais parecem utilizar também um vocabulário mais sofisticado do que as mães (Camus, 2000). Neste sentido constata-se que os pais têm uma maior tendência a falar com a criança de uma forma mais exigente e desafiante (Ely & Gleason, 1995; Gleason, 1975; Rowe et al., 2004). É deste modo, que os pais contribuem para que a criança se torne mais compreensível para interlocutores que não sejam tão próximos quanto a mãe, levando a criança a convencionar os seus discursos. Segundo a teoria proposta por Gleason em 1975, devido às suas maiores exigências, os pais servem de “ponte linguística”, ou seja, estabelecem como que uma ponte entre a linguagem diádica primária e a linguagem polidiádica (com múltiplos interlocutores), que é a do meio social (Camus, 2000).

A interação dos pais com os filhos e filhas parece ainda ser pautada por algumas diferenças mediadas pelo género da criança (Faria et al., 2014). Indubitavelmente o desenvolvimento das crianças acontece a par com as formas de interação com os pais, sendo que cada um deles poderá ter um contributo único para o desenvolvimento dos filhos/as (Tamis-LeMonda, Shannon, Cabrera, & Lamb, 2004; Lewis & Lamb, 2003). Na perspetiva de alguns autores, apesar de diferentes, os papéis paternos e maternos são de natureza complementar e igualmente cruciais para o desenvolvimento infantil (Faria et al., 2014; Bureau et al., 2014). No entanto, a investigação sugere também a existência de um maior número de semelhanças do que de diferenças, quando nos referimos aos comportamentos adotados por mães e pais no decorrer das interações com os seus

filhos/as (Cabrera, Shannon, & Tamis-LeMonda, 2007; Ryan, Martin, & Brooks-Gunn, 2006; Tamis-LeMonda et al., 2004; Faria, 2011), Alguns autores revelam mesmo evidências da existência de uma convergência intrafamiliar, em que mães e pais da mesma família demonstram uma correspondência moderada nos seus comportamentos interativos e práticas parentais (Barnett, Deng, Mills-Koonce, Willoughby, & Cox, 2008; Kochanska & Aksan, 2004; Winsler, Madigan, & Aquilino, 2005). Neste sentido, mães e pais parecem influenciar de forma significativa os seus filhos/as (Lamb, 2010).

Os resultados que têm vindo a ser encontrados ao nível da investigação sobre a qualidade das interações parentais mãe-criança e pai-criança, têm sido, no entanto inconclusivos (Lamb, 2002). Estando os papéis maternos e paternos em mudança, nomeadamente com a alteração do papel da mulher na sociedade ocidental, existe a possibilidade de surgirem novos contornos naquelas que são as características que tipificam os papéis das mães e dos pais (Prado & Vieira, 2003) e na qualidade da sua interação com os filhos/as (Faria et al., 2014). Segundo Grossman, Kindler e Zimmermann (2008), uma vez que atualmente os pais desempenham funções menos distintas na família, cada um deles, pai e mãe, poderá desempenhar ambos os papéis. Segundo Tamis-LeMonda e colaboradores (2004), ainda não é claro até que ponto o conteúdo e o significado das interações entre pai-filho é semelhante ou distinto das interações mãe-filho. Se alguns investigadores identificam diferenças outros conseguiram desvendar mais similaridades (Pederson, 1980).

No entanto, independentemente do progenitor envolvido ser a mãe ou o pai, o carinho e proximidade dos pais estão associados a resultados positivos por parte da criança, a qual, se vivenciar relações seguras, de suporte, recíprocas e sensíveis com os pais, estará mais predisposta a um bom ajustamento psicológico (Lamb, 2010).

O comportamento da criança quando em interação com os pais tem sido menos investigado. Inicialmente surgiram evidências de que as crianças interagem de forma diferente com a mãe e com o pai, no entanto Kochanska e Aksan (2004), reportam que a qualidade da responsividade das crianças relativamente à mãe é semelhante à que demonstram com o pai (Wilson & Durbin, 2013).

1.6.1. Sensibilidade

A sensibilidade surge como um construto-chave transversal a qualquer interação diádica bem-sucedida (Figueiredo et al., 2014) constituindo ainda um importante preditor de uma relação de vinculação segura entre a criança e os seus pais, na primeira infância (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) e também na idade pré-escolar (Stevenson-

Hinde, Chicot, Shouldice & Hinde, 2013). A sensibilidade é definida como a capacidade de perceber e interpretar adequadamente os comportamentos e sinais transmitidos pela criança, assegurando uma resposta apropriada e contingente aos mesmos (Ainsworth, 1969).

Podemos considerar que a sensibilidade se interrelaciona com o conceito de *scaffolding*, abordado anteriormente, na medida em que progenitores sensíveis tendem a providenciar o suporte na medida necessária para a promoção da aprendizagem e de um bom desempenho das crianças (e.g., Baker, Sonnenschein & Gilat, 1996; Engle & McElwain, 2013). Tendo em conta esta perspetiva, a sensibilidade parental engloba a adequação da intervenção do adulto ao que a criança é capaz de realizar sozinha, tendo em consideração a tarefa, a idade, o ritmo e o nível de desenvolvimento da criança. Pais sensíveis têm a capacidade de estruturar melhor a interação (determinando o *timing* e o tipo de suporte a fornecer) o que se reflete num respeito das necessidades e interesses da criança e conseqüentemente na promoção das suas competências e aprendizagens (Figueiredo et al., 2014).

Nas interações pautadas por uma elevada sensibilidade é possível perceber um interesse genuíno. Durante essas interações é comum os pais sorrirem, manterem contacto ocular interessado e contacto físico reconfortante e divertido. A expressão facial e o tom de voz são agradáveis sem mudanças inesperadas ou acentuadas e as frases relativas à criança são afirmativas e demonstram aceitação. Os sinais da criança são lidos com precisão pelo pai/mãe que demonstram ter um sentido de oportunidade e ritmicidade bem desenvolvido durante a interação, fazendo transições harmoniosas entre as brincadeiras. O comportamento parental é flexível e adaptável às exigências da situação. Quando existe uma elevada sensibilidade, há como que uma comunicação emocional positiva, uma ligação emocional contínua, como se de uma dança se tratasse (Biringen, Robinson, & Emde, 2000).

2. Contributo para a investigação no domínio das interações pais-criança em situação de jogo

A literatura indica uma relação clara entre o desenvolvimento da criança e a forma como esta e os seus pais interagem, no entanto, é ainda reduzido o número de estudos sobre as interações pais-criança, nomeadamente em situação de jogo. Ademais, as diferenças qualitativas relativamente aos comportamentos de interação mãe-filho/a e pai-

filho/a, não foram exaustivamente exploradas para as crianças em idade pré-escolar e seus progenitores (John et al., 2013).

Neste sentido e em linhas gerais, o objetivo principal deste estudo é o de contribuir para a compreensão das formas de interação diádica pais-criança em situação de jogo livre. Em concreto pretende-se caracterizar as formas de interação pais-criança tendo em conta as seguintes dimensões (e suas categorias): Disponibilidade (Envolvimento físico; Comunicação; Responsividade); Ambiente de ensino/aprendizagem (Comportamentos de ensino/aprendizagem e Conteúdos de ensino/aprendizagem); Clima emocional e afetivo (Clima emocional e afetivo positivo e Clima emocional e afetivo negativo); Divertimento; e Estruturação. Por outro lado, e considerando o pressuposto que as relações são bidirecionais, dinâmicas e recíprocas, vamos também explorar como se caracterizam as formas de interação entre a criança e a mãe e a criança e o pai com base nas dimensões e categorias acima reportadas. Para cada dimensão/categoria, procedemos a uma análise não só em termos de quantidade (frequência de comportamentos) como também de qualidade (adequação dos comportamentos), uma vez que mais do que a quantidade de tempo que os pais dedicam aos filhos/as, estudos salientam a importância da qualidade do tempo partilhado entre eles (Fuentes, Faria, Beeghly & Lopes-dos-Santos, 2016).

A opção por interações diádicas teve por base a investigação existente no âmbito das diferenças nos comportamentos entre pais e filhos/as que revela que tanto a quantidade como a qualidade das interações pais-filhos/as, tende a ser menor quando a criança interage com os dois progenitores em simultâneo, do que quando interage com cada um deles em separado (Lindsey & Caldera, 2006).

Relativamente à metodologia, os estudos sobre as interações pais-criança divergem bastante. Na literatura, deparamo-nos com uma grande diversidade quer ao nível dos construtos de base, quer relativamente ao método de recolha de dados (situações laboratoriais, de jogo livre e em contexto natural) e aos sistemas de cotação dos mesmos (Faria et al., 2014). No presente trabalho optamos por recolher os dados num contexto natural de jogo livre entre pais e filhos/as na medida em que este representará à partida um cenário idêntico e mais familiar para os pais e para a criança, permitindo explorar de forma mais adequada as interações das díades pai-filho e mãe-filho.

II. Método

1. Participantes

Neste estudo participaram 9 crianças (sexo masculino, $n=6$; sexo feminino, $n=3$) e respetivos pais, de uma amostra inicial de 10 famílias². Esta foi uma amostragem por “bola de neve”, ou seja, inicialmente foram selecionadas famílias com as características desejadas que posteriormente indicaram outros sujeitos que partilhavam desses requisitos.

A idade das crianças varia entre os 39 e os 58 meses ($M=52.44$, $DP=6.48$). A idade das mães varia entre os 33 e os 41 anos ($M=37.44$, $DP=2.70$), enquanto os pais apresentam idades compreendidas entre os 35 e os 47 anos ($M=39.67$, $DP=4.66$). Entre os nove casais, dois vivem em união de facto e os restantes são casados.

As habilitações académicas das mães variam entre o 12º ano (11.1%) e o Doutoramento (22.2%), sendo que um 1/3 dos participantes tem Licenciatura (33.3%) ou Mestrado ou Pós-graduação (33.3%). Relativamente aos pais, as suas habilitações académicas variam igualmente entre o 12º ano (11.1%) e o Doutoramento (22.2%), sendo quase metade aqueles que possuem Licenciatura (44.4%). Temos ainda 22.2% dos participantes com Mestrado ou Pós-graduação.

Nem a idade [$t(16)=-1.24$, ns] nem as habilitações académicas [$t(16)<1$] dos pais diferem significativamente das mães³.

Duas das crianças que participaram no estudo são filhas únicas, três têm um irmão, outras três têm dois irmãos e há ainda uma criança com três irmãos. Todas as crianças residem em meio urbano, frequentam o infantário e nenhuma apresenta problemas de desenvolvimento.

² Foi eliminada uma família da amostra em virtude de um dos registos de vídeo estar corrompido

³ Habilitações: Pai $M=2.67$, $DP=1$; Mãe $M=2.56$, $DP=1.01$

2. Instrumentos

2.1 Ficha Sociodemográfica

O preenchimento de uma ficha sociodemográfica (cf. Anexo 1) permitiu recolher algumas informações acerca dos participantes, nomeadamente a idade, estado civil, habilitações académicas e situação laboral dos pais, bem como o género e idade da criança que participou no estudo e dos seus irmãos, composição do seu agregado familiar, se a criança frequenta o infantário e se tem algum problema de desenvolvimento.

2.2 Questionário Jogos e Brincadeiras

Com este questionário (cf. Anexo 2), preenchido individualmente pela mãe e também pelo pai, procurámos explorar em que tipo de brincadeiras as figuras parentais se envolvem com o filho/a que se encontra a participar no estudo, quando e onde têm lugar essas brincadeiras. Procurámos ainda recolher dados sobre a perceção de ambos os pais relativamente à importância de brincarem com os seus filhos/as e sobre a avaliação que fazem do tempo de brincadeira e de quem brinca mais com a criança (o pai, a mãe ou ambos).

2.3 Grelha de avaliação da interação pais-criança em situação de jogo

Para avaliarmos as interações diádicas pais-criança, construímos a Grelha de Avaliação da Interação Pais-Criança em situação de jogo (GAIPC) (cf. Anexo 3). Para tal tivemos como modelo de base a Escala de Envolvimento dos Pais/Prestadores de Cuidados (PCIS) (Pinto et al., 2013) e ainda as Escalas de disponibilidade emocional (Emotional Availability Scales; Biringen, et al., 1998). Dada a sua relevância para a elaboração da GAIPC, apresentamos abaixo a caracterização destas duas escalas e os seus principais contributos.

2.3.1 Escala de Envolvimento dos Pais/Prestadores de Cuidados

A PCIS (Pinto et al., 2013) é um instrumento de observação que avalia os comportamentos interativos do adulto com a criança, em situação de jogo livre. A escala em questão já foi utilizada em vários estudos nacionais (e.g., Aguiar, 2006; Fuertes, & Santos, 2003; Moreira, 2010; Novais, 2000; Novais & Lemos, 2003; Lemos, 1997).

A PCIS pretende fornecer uma avaliação global do envolvimento do prestador de cuidados em interação com a criança, sendo a população alvo deste instrumento crianças dos 0 aos 5 anos de idade (Pinto et al., 2013) A escala encontra-se organizada em 11

comportamentos (entre os quais constam o envolvimento físico e verbal, responsividade, ensino de comportamentos, demonstrações positivas e negativas e definição de objetivos). Estes comportamentos são avaliados em três dimensões: Quantidade (o quanto o adulto demonstra cada um dos comportamentos), Qualidade (grau de calor e de aceitação) e Adequação Desenvolvimental (como os comportamentos estão relacionados com o desenvolvimento, nível de interesse e capacidades motoras da criança). Cada comportamento é cotado numa escala de 5 pontos e existe ainda uma última secção, a Impressão Geral, com 5 itens (Disponibilidade, Aceitação, Atmosfera, Divertimento e Ambiente de Aprendizagem), através da qual o observador pode refletir, de um modo mais global, acerca da interação entre o prestador de cuidados e a criança.

Este instrumento tem vindo a ser utilizado em contextos naturais ou de laboratório e em situação semiestruturada de jogo livre entre o prestador de cuidados e a criança, tendo o observador a possibilidade de utilizar registos em vídeo (Novais, 2000).

A PCIS centra-se nos padrões interativos do adulto que são suscetíveis de promover o desenvolvimento ótimo da criança (Pinto et al., 2013), não contemplando o contributo da criança para a interação (Aguilar, 2006).

2.3.2 Escalas de Disponibilidade Emocional

As Escalas de Disponibilidade Emocional possibilitam a avaliação da qualidade da interação diádica entre uma figura parental e um bebé/criança, gravada em registo vídeo. Nesta investigação foi consultada a terceira edição destas escalas (Emotional Availability Scales, 3ª ed; Biringen et al., 1998). As escalas em questão, foram desenhadas de forma a operacionalizarem o conceito de “disponibilidade emocional” (Emde, 1980; Mahler, Pine, & Bergman, 1975) - a responsividade e sintonia afetiva às necessidades e objetivos do outro, num contexto que não se reduz às situações de stress (Emde, 1980). O diálogo emocional sobrepõe-se aos comportamentos que acontecem durante a interação e torna-se no aspeto fundamental a ser observado (Biringen & Esterbrooks, 2000). A disponibilidade emocional é um conceito de natureza diádica, perspectivado do ponto de vista do cuidador que pode ser emocionalmente (in)disponível para a criança. No entanto, é num determinado contexto e em face da resposta da criança, que podemos observar a qualidade do comportamento parental, podendo a disponibilidade emocional ser também visível do ponto de vista da criança. É possível reunir informações relevantes sobre a representação que a criança tem da relação e da prestação de cuidados se observarmos a sua resposta à figura parental, ou a maneira espontânea como a integra na sua atividade

e exploração (Biringen, 2000) o que, por conseguinte, nos dirá algo sobre a qualidade da relação (Martins, 2007).

As escalas de disponibilidade emocional consistem em seis dimensões da disponibilidade emocional do pai/mãe (podendo incluir outros prestadores de cuidados) para com a criança e desta para com os progenitores. Para a construção da GAIPC, a dimensão das escalas de disponibilidade emocional que mais tivemos em conta, pelo seu carácter bastante abrangente e transversal a todas as outras, foi a da sensibilidade. A escala de sensibilidade parental, composta por 9 pontos, diz respeito a um conjunto de qualidades parentais que se relacionam com a capacidade dos pais para serem acolhedores, carinhosos e emocionalmente ligados à criança (Biringen et al., 1998), qualidades essas que procurámos integrar ao longo das várias dimensões de análise que criámos para o GAIPC. Os pais/mães com uma sensibilidade parental elevada, são capazes de ler as comunicações emocionais da criança e ser emocionalmente responsivos às mesmas.

2.3.3 GAIPC

Tendo em conta o enquadramento conceptual, os pressupostos e objetivos do nosso estudo, considerou-se importante incluir na nossa análise os padrões interativos da criança, parte integrante e ativa da díade. Na realidade depois de serem feitas algumas alterações ao “Guião para análise dos registos em vídeo das interações pais-criança (elaborado por Novais, 2000 a partir da PCIS), recorreu-se a uma discussão de critérios entre 5 observadores independentes com o objetivo de obter um acordo interobservadores. No entanto, várias questões foram suscitadas durante este encontro, pelo que se procedeu a novas modificações do guião para a análise dos registos em vídeo por forma a que as dimensões, categorias e respetivos descritores adquirissem uma maior objetividade e se tornassem mais consensuais. Entre essas modificações destacam-se: (1) alterações ao nível das categorias, agora designadas por dimensões e reorganizadas em apenas cinco (Disponibilidade, Clima emocional e afetivo, Divertimento, Ambiente de ensino/aprendizagem, Estruturação); (2) a eliminação do descritor adequação, ficando os descritores a englobar apenas a Quantidade (frequência do comportamento) e a Qualidade (nível de adequação do modo como é executado o comportamento), estes com uma descrição mais objetiva e sucinta para cada; (3) a alteração da escala, apesar de a mantermos como uma escala de resposta de 5 pontos, modificámos os seus descritores ((1) nada frequente/adequado, (2) pouco frequente/adequado, (3) mais ou menos frequente/adequado, (4) bastante frequente/adequado, (5) muito frequente/adequado).

Por outro lado, definiu-se que o intervalo de tempo de análise dos 15 minutos de cada vídeo seria de 3 minutos, ou seja, teríamos 5 momentos de análise por vídeo (em

cada momento realizou-se a cotação para os 2 sujeitos da díade, o adulto e a criança) e 2 vídeos por cada uma das 9 famílias, o que totaliza 180 momentos. Em cada um desses momentos, tanto a figura parental como a criança seriam avaliadas com base nos descritores de “quantidade” e de “qualidade” (cf. Anexo 3), nas seguintes categorias: (1) Envolvimento físico - iniciativa de contacto físico; (2) Comunicação - interações verbais e não verbais; (3) Responsividade – resposta às solicitações ou iniciativas do outro; (4) Clima emocional e afetivo positivo – comportamentos de afeto e expressão de emoções positivas; (5) Clima emocional e afetivo negativo – comportamentos de afeto e expressão de emoções negativas; (6) Divertimento – momentos que suscitam a expressão de divertimento e interesse na interação; (7) Comportamentos de ensino/aprendizagem; (8) Conteúdos de ensino/aprendizagem; (9) Estruturação – comportamentos que procuram estruturar a situação de interação.

Numa segunda fase e após as reformulações supracitadas, foi feito um novo acordo interobservadores no qual se obteve uma percentagem de acordo global de 91%. Prosseguimos assim com a utilização da GAIPC para a análise dos vídeos.

3. Procedimento

No que respeita ao procedimento de recolha de dados, começou-se por explicitar as regras de participação aos membros do casal e garantir o anonimato e confidencialidade dos dados de forma a obter o consentimento por parte de ambos os pais (cf. Anexo 4). As gravações das interações mãe-filho/a e pai-filho/a foram realizadas pelos próprios pais e tiveram lugar na sua residência. Foi dada a indicação aos pais que deveriam realizar duas sessões independentes, em dias diferentes – uma com a mãe e a criança e outra com o pai e a criança. Cada díade foi filmada numa interação de jogo livre, tendo à sua disposição uma caixa de brinquedos (bonecas, legos, carrinhos e fantoches – cf. Anexo 5). Foi transmitido aos pais que a gravação deveria ter a duração mínima de 15 minutos, durante os quais se pretendia que brincassem com a criança, tentando ignorar a câmara e agir de forma o mais natural possível. Foi pedido aos pais que evitassem ruídos de fundo de forma a que pudessemos registar adequadamente todas as verbalizações – todas estas informações foram também disponibilizadas aos pais num documento escrito (cf. Anexo 6). Os pais preencheram ainda uma ficha sociodemográfica bem como o questionário “jogos e brincadeiras” que nos eram devolvidos no final juntamente com a caixa de brinquedos e acompanhados pelo envio eletrónico dos respetivos vídeos.

Após a finalização do procedimento de recolha de dados, que decorreu entre Janeiro e Setembro de 2017, as nove sessões de interação mãe-criança e as nove sessões de interação pai-criança, disponíveis em registo em vídeo, foram avaliadas através da GAIPC.

Relativamente ao procedimento de análise dos dados é de referir que os dados das fichas sociodemográficas, dos questionários “jogos e brincadeiras” e da GAIPC, foram introduzidos em bases de dados e analisados através do *IBM SPSS Statistics*, versão 24.0 para Windows. Para explorar as respostas escritas do questionário “jogos e brincadeiras”, recorreu-se a uma análise de conteúdo segundo uma abordagem indutiva, ou seja, posteriormente a uma leitura inicial das respostas dos participantes, agrupamos a informação segundo categorias para posterior tratamento dos dados.

III. Resultados

Os resultados apresentados nesta secção reportam-se à quantidade e qualidade dos comportamentos observados nos 180 momentos dos vídeos, nas diferentes dimensões e categorias em estudo. Primeiramente apresentamos os resultados que nos dão uma visão geral da frequência e da adequação dos comportamentos observados. Posteriormente, expomos os resultados das análises feitas entre os diferentes interlocutores, em que comparamos a frequência e a adequação das formas de interação. Por último apresentamos os dados relativos ao questionário Jogos e Brincadeiras.

1. Comportamentos ao nível das dimensões e das categorias

1.1. Quantidade de comportamentos ao nível das dimensões e das categorias

Como se pode observar na Figura 1, no total das interações analisadas, todas as dimensões foram entre “mais ou menos frequentes” a “bastante frequentes”⁴, à exceção da dimensão Ambiente de ensino/aprendizagem que se encontra entre “nada frequente” e “pouco frequente”.⁵ De facto, verificou-se que esta dimensão, em cerca de metade dos momentos (43.3%) esteve mesmo ausente e em mais de 1/3 (39.4%) foi “pouco frequente”. O Clima emocional e afetivo e a Estruturação são as dimensões que surgem com maior frequência ao longo das interações, não diferindo entre si.⁶ Ligeiramente menos frequentes são as dimensões do Divertimento e da Disponibilidade que também não diferem uma da outra.

No que concerne à frequência da dimensão Disponibilidade, é necessário considerar a influência das categorias por ela abrangidas (Comunicação, Responsividade e Envolvimento físico). Como podemos ver na Figura 2, praticamente não se observou Envolvimento físico durante as interações, por conseguinte, esta categoria terá diminuído consideravelmente a média da sua dimensão, Disponibilidade. Verificamos ainda que apesar de ao nível das dimensões a Disponibilidade não ser a mais frequente, as suas categorias Comunicação e Responsividade são as que surgem com maior frequência nas

⁴ Estas médias diferem significativamente do ponto (3), “Bastante frequente”, menor t : $t(179) = 11.88$, $p < .001$, e do ponto (2) “Mais ou menos frequente” da escala, menor t : $t(179) = 2.08$, $p = .039$.

⁵ Esta média difere significativamente do ponto (1), “Pouco frequente”, $t(179) = -5.48$, $p < .001$, e do ponto (0) “Nada frequente” da escala, $t(179) = 13.49$, $p < .001$

⁶ Diferença entre os 5 itens, $F(3.35, 598.74) = 255.70$, $p < .001$

interações não se diferenciando entre si (cf. Figura 2).⁷ Quanto à baixa frequência da dimensão Ambiente de ensino/aprendizagem, esta retrata os valores também baixos das suas categorias, Comportamentos de ensino/aprendizagem e Conteúdos de ensino/aprendizagem. Por fim, relativamente às categorias, podemos verificar que o Clima emocional e afetivo negativo, tal como o Envolvimento físico (e não diferindo dele), praticamente não foi observado.

Figura 1 - Médias da quantidade de comportamentos nas diferentes dimensões⁸

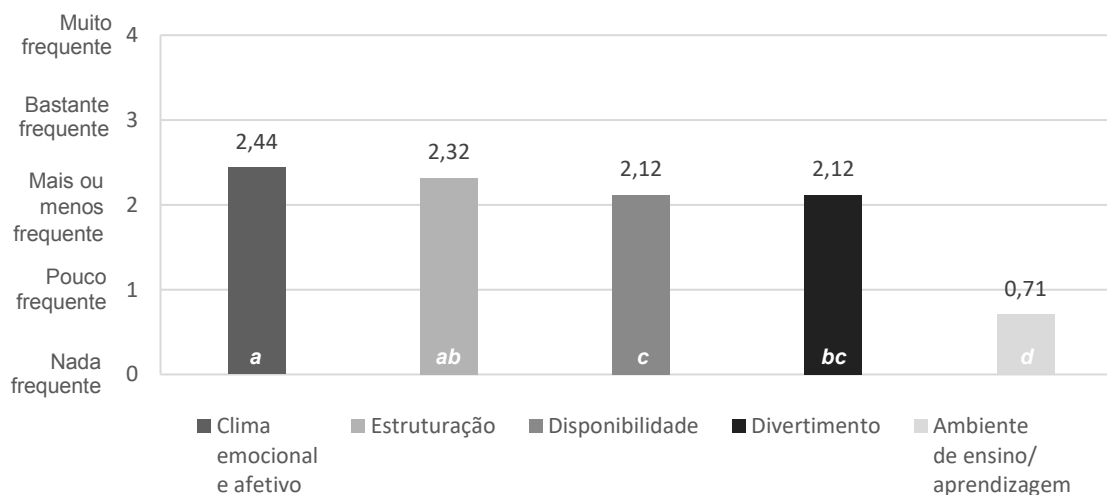
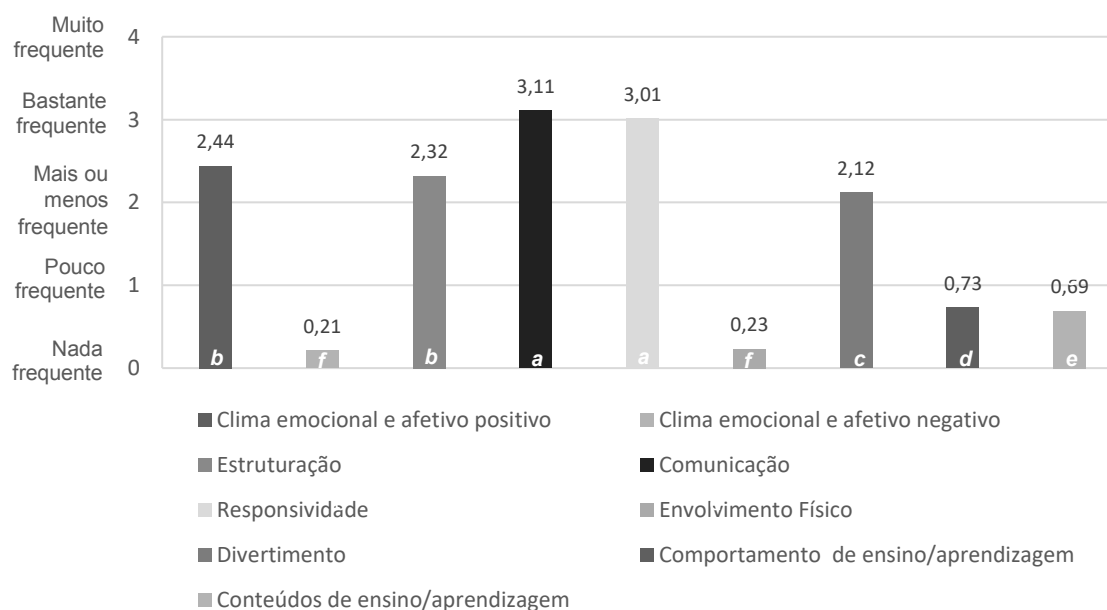


Figura 2 - Médias da quantidade de comportamentos nas diferentes categorias⁹



⁷ Diferença entre os 9 itens, $F(5.32, 952.20)=694.48, p<.001$

⁸ Caracteres diferentes assinalam diferenças significativas a $p<.05$. Os desvio-padrão das médias apresentadas são, da esquerda para a direita, os seguintes: .63; .76; .38; .79; .71

⁹ Caracteres diferentes assinalam diferenças significativas a $p<.05$. Os desvio-padrão das médias apresentadas são, da esquerda para a direita, os seguintes: .63; .47; .76; .63; .63; .46; .79; .74; .70

1.2. Qualidade dos comportamentos ao nível das dimensões e das categorias

Na Figura 3, ilustrativa da qualidade de cada uma das dimensões em estudo, verificamos que o Clima emocional e afetivo e a Disponibilidade são as dimensões que revelam uma melhor qualidade, não diferenciando entre si.¹⁰

A Estruturação e o Ambiente de ensino/aprendizagem apresentam os níveis mais baixos de qualidade não se diferenciando entre si. Ainda assim estas dimensões, tal como as restantes, apresentam valores superiores ao ponto médio (2 – “Mais ou menos adequado”).¹¹

Em termos de categorias, verificamos na Figura 4 que a Comunicação, apresenta valores elevados de qualidade, sendo mesmo a mais adequada¹² e também a única que se encontra acima do ponto 3 da escala (“Bastante adequado”). O Clima emocional e afetivo positivo surge como “Bastante adequado”.¹³ Na Figura 4, verificamos ainda que as categorias Conteúdos de ensino/aprendizagem e Envolvimento físico são as menos adequadas, no entanto e tal como as restantes categorias, encontram-se ambas acima do ponto médio da escala, 2 (“Mais ou menos adequado”).¹⁴

¹⁰ Devido aos diferentes efetivos nas variáveis analisadas recorreu-se a testes diferentes para proceder à sua comparação. Para as variáveis com $n = 180$, realizou-se uma anova de medidas repetidas, $F(2.69, 481.71) = 33.59, p < .001$ Todas as restantes comparações foram feitas através de *t de Student* para uma amostra: menor $t: t(179) = 5.65, p < .001$.

¹¹ Estas médias diferem significativamente do ponto (2) da escala, “Mais ou menos adequado”, menor $t: t(179) = 10.62, p < .001$.

¹² Devido aos diferentes efetivos nas variáveis analisadas recorreu-se a testes diferentes para proceder à sua comparação. Para as variáveis com $n = 180$, realizou-se uma anova de medidas repetidas, $F(3.53, 631.55) = 36.45, p < .001$, nas duas variáveis de efetivo igual a 102 utilizou-se um *t de Student* para amostras emparelhadas, $t(101) = 5.04, p < .001$. Todas as restantes comparações foram feitas através de *t de Student* para uma amostra: menor $t: t(179) = -15.21, p < .001$.

¹³ Comparação com o ponto (3) da escala, “Bastante Adequado”: Comunicação; $t(179) = 2.54, p = .012$; Clima emocional: $t(179) < 1$; menor t restante: $t(101) = -3.04, p = .003$.

¹⁴ Menor t : Envolvimento Físico $t(37)=2.49, p=.017$

Figura 3 - Médias da qualidade dos comportamentos nas diferentes dimensões¹⁵

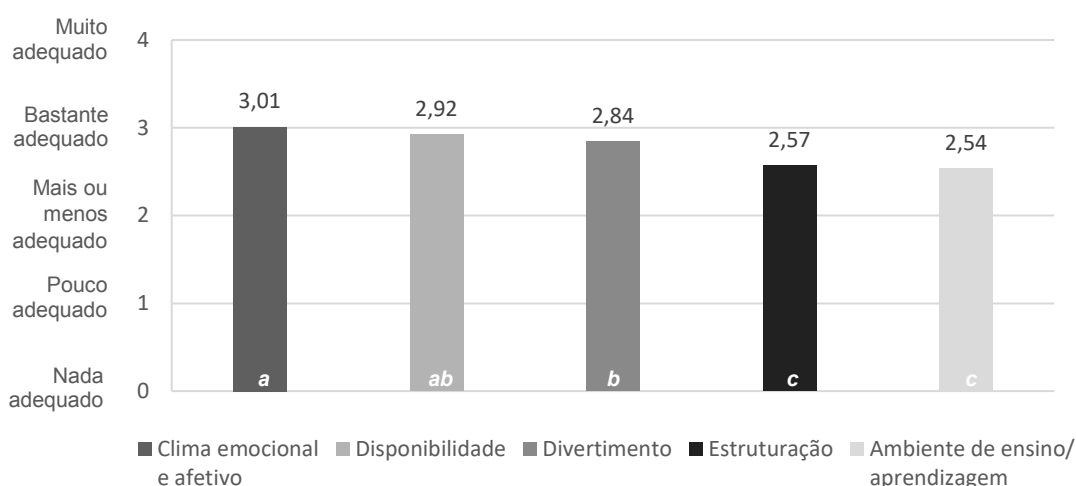
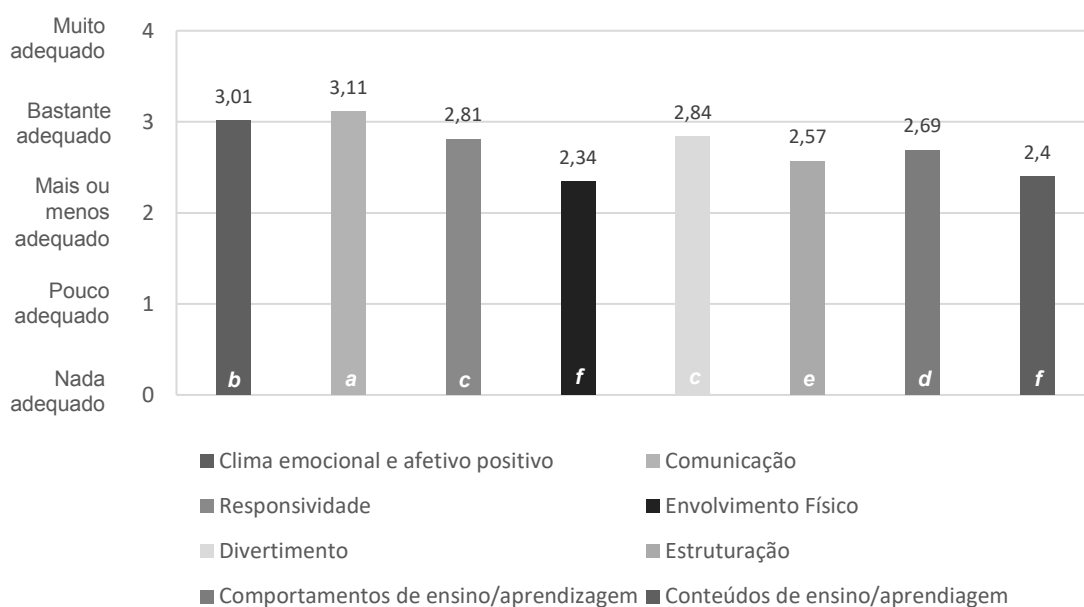


Figura 4 - Médias da qualidade dos comportamentos nas diferentes categorias¹⁶



¹⁵ Caracteres diferentes assinalam diferenças significativas a $p < .05$. Os desvio-padrão das médias apresentadas são, da esquerda para a direita, os seguintes: .46; .55; .71; .68; .52

¹⁶ Caracteres diferentes assinalam diferenças significativas a $p < .05$. Os desvio-padrão das médias apresentadas são, da esquerda para a direita, os seguintes: .46; .59; .65; .85; .71; .68; .58; .60

2. Correlações entre as categorias ao nível da qualidade

Apresentamos na Tabela 1 um conjunto de correlações, todas elas moderadas, entre as diferentes categorias ao nível da qualidade. Nesta tabela apenas nos reportamos às categorias que apresentam correlação acima de .50 e somente a correlações relativas à qualidade entre as diferentes categorias. Não apresentamos as correlações referentes à quantidade porque relativamente a esse descritor apenas se verificou uma correlação superior a .50, entre a quantidade de Comportamentos de ensino/aprendizagem e a quantidade de Conteúdos de ensino/aprendizagem, como seria expectável.

Conforme os resultados apresentados na Tabela 1, verificamos que existe uma correlação moderada entre a qualidade do Envolvimento físico e a qualidade das seguintes categorias: Comunicação, Responsividade, Comportamentos de ensino/aprendizagem, Clima emocional e afetivo positivo, Divertimento e Estruturação. Existe também uma correlação entre a Comunicação e a Responsividade e entre a Comunicação e a Estruturação. A Responsividade encontra-se correlacionada com os Comportamentos de ensino/aprendizagem e com a Estruturação. Relativamente aos Comportamentos de ensino/aprendizagem a sua qualidade está correlacionada com a dos Conteúdos de ensino/aprendizagem. Os pais não só têm iniciativas de ensino/aprendizagem de qualidade, como os conteúdos transmitidos são adequados. Por fim existe também uma correlação moderada entre os Comportamentos de ensino/aprendizagem e o Divertimento e entre os Comportamentos de ensino/aprendizagem e a Estruturação.

Tabela 1 - Correlações entre as categorias ao nível da qualidade

	Com	Resp	Comp.Ens	Cont.Ens	CEAP	Div	Est
EF	.60**	.68**	.50*		.50**	.67**	.69**
Com		.52**					.53**
Resp			.50**				.67**
Comp Ens				.54**		.57**	.57**

Os valores apresentados correspondem a r de Pearson; * $p < .05$, ** $p < .01$

EF = Envolvimento físico; Com = Comunicação; Resp = Responsividade;
Comp.Ens = Comportamento de ensino/aprendizagem; Cont.Ens = Conteúdos de ensino/aprendizagem; CEAP = Clima emocional e afetivo positivo; Div = Divertimento; Est = Estruturação

3. Os comportamentos ao nível das dimensões e das categorias em função dos interlocutores

3.1. Quantidade de comportamentos ao nível das dimensões e das categorias em função dos interlocutores

Ao analisar as formas de interação das mães e dos pais com a criança, e tendo por base a Tabela 2, verificou-se que apenas existem diferenças entre a figura materna e a figura paterna nos seguintes domínios: Disponibilidade, sendo os pais mais disponíveis que as mães; Envolvimento físico, existiu um maior envolvimento a este nível por parte dos pais do que por parte das mães; Comunicação, os pais comunicaram mais com a criança do que as mães. Relativamente à categoria Envolvimento físico é de salientar o facto de não se ter verificado a ocorrência de envolvimento físico em 78,9% dos 180 momentos analisados.

Relativamente às formas de interação da mãe com a criança, constatou-se que é a mãe a demonstrar-se mais disponível em comparação com a criança. É também a mãe que proporciona mais vezes um Ambiente de ensino/aprendizagem, sendo ela que revela um maior número de Comportamentos de ensino/aprendizagem e de Conteúdos de ensino/aprendizagem. Verificou-se ainda que a mãe estrutura mais a brincadeira do que a criança.

O pai, quando comparado com a criança, revela, tal como a mãe, uma maior Disponibilidade do que a criança, uma maior frequência de um Ambiente de ensino/aprendizagem (com mais comportamentos e Conteúdos de ensino/aprendizagem do que a criança), sendo também ele a estruturar mais a brincadeira. Relativamente à categoria Responsividade, o pai demonstrou ser mais responsivo do que a criança quando brinca com ela.

Analisando as formas de interação das crianças quando estão com a mãe e quando estão com o pai, verificou-se que nas dimensões e categorias deste estudo, a criança comporta-se de forma semelhante com a mãe e com o pai. A única diferença surgiu ao nível da comunicação, as crianças comunicaram mais quando estavam com o pai do que quando estavam com as mães.

Relativamente ao Clima emocional e afetivo e ao Divertimento, não se registam diferenças significativas entre os interlocutores.

Tabela 2 - Frequência de comportamentos ao nível das dimensões e das categorias e em função dos interlocutores

	Mãe	Pai	Criança-Mãe	Criança-Pai	F
	M(DP)	M(DP)	M(DP)	M(DP)	
Disponibilidade	2.11 (.28) <i>b</i>	2.36 (.41) <i>a</i>	1.93 (.29) <i>c</i>	2.06 (.39) <i>bc</i>	$F(3,179)=11.84$, $p<.001$
Envolvimento físico	0.18 (.39) <i>b</i>	0.40 (.58) <i>a</i>	0.11 (.32) <i>b</i>	0.22 (.47) <i>ab</i>	$F(3,147.65)=3.40$, $p=.02$
Comunicação	3.09 (.47) <i>bc</i>	3.36 (.65) <i>a</i>	2.87 (.59) <i>c</i>	3.13 (.73) <i>ab</i>	$F(3,161.77)=4.79$, $p=.003$
Responsividade	3.07 (.54) <i>ab</i>	3.31 (.76) <i>a</i>	2.82 (.54) <i>b</i>	2.82 (.54) <i>b</i>	$F(3,156.42)=6.82$, $p<.001$
Ambiente de ensino/aprendizagem	0.91 (.71) <i>a</i>	1.09 (.74) <i>a</i>	0.46 (.56) <i>b</i>	0.39 (.55) <i>b</i>	$F(3,179)=12.61$, $p<.001$
Comportamentos de ensino/aprendizagem	0.93 (.75) <i>a</i>	1.13 (.79) <i>a</i>	0.47 (.59) <i>b</i>	0.40 (.58) <i>b</i>	$F(3,179)=12.31$, $p<.001$
Conteúdos de ensino/aprendizagem	0.89 (.71) <i>a</i>	1.04 (.74) <i>a</i>	0.44 (.55) <i>b</i>	0.38 (.54) <i>b</i>	$F(3,179)=11.84$, $p<.001$
Clima emocional e afetivo¹⁷	2.44 (.55)	2.56 (.69)	2.38 (.58)	2.40 (.69)	$F(3,179)$, $p<1$
Divertimento	2.04 (.74)	2.09 (.90)	2.13 (.66)	2.22 (.85)	$F(3,166.91)$, $p<1$
Estruturação	2.53 (.69) <i>a</i>	2.58 (.84) <i>a</i>	1.96 (.74) <i>b</i>	2.20 (.59) <i>b</i>	$F(3,179)=7.49$, $p<.001$

3.2. Qualidade dos comportamentos ao nível das dimensões e das categorias em função dos interlocutores

Na tabela 3 podemos verificar que não existem diferenças significativas entre a qualidade das formas de interação dos pais e das mães, em nenhuma dimensão ou categoria em estudo.

Relativamente às formas de interação entre a mãe e a criança, verificou-se um Envolvimento físico mais adequado por parte da mãe. Também em termos de Conteúdos de ensino/aprendizagem é a mãe que demonstra um nível mais elevado de qualidade quando comparada com a criança.

¹⁷ Clima emocional e afetivo negativo - Mãe: $M=0.11$, $DP=.32$; Pai: $M=0.27$, $DP=.58$; Criança-Mãe: $M=.20$, $DP=.41$; Criança-Pai: $M=0.27$; $DP=.54$ $F(3,149.11)=1.1$ ns

Quando o pai interage com a criança, é ele que revela um desempenho de maior qualidade na dimensão Ambiente de ensino/aprendizagem e na categoria Conteúdos de ensino/aprendizagem.

Se analisarmos as formas de interação das crianças quando estão com a mãe e quando estão com o pai, verifica-se que as crianças têm um Envolvimento físico mais adequado com o pai do que com a mãe. A dimensão Ambiente de ensino/aprendizagem apresenta uma melhor qualidade quando as crianças estão com a mãe do que quando estão com o pai. As crianças exibem ainda Comportamentos de ensino/aprendizagem de melhor qualidade quando em interação com a mãe do que quando em interação com o pai.

Tabela 3 - Adequação dos comportamentos ao nível das dimensões e das categorias e em função dos interlocutores

	Mãe		Pai		Criança-Mãe		Criança-Pai		F
	n	M (DP)	N	M (DP)	n	M (DP)	n	M (DP)	
Disponibilidade	45	3.03 (.38)	45	3.00 (.76)	45	2.80 (.45)	45	2.86 (.53)	$F(3,134.85)=1.80$, ns
Envolvimento físico	8	2.50 (.54) a	16	2.44 (.89) a	5	1.60 (.89) b	9	2.44 (.88) a	menor t (15)=3.76, p=.002
Comunicação	45	3.20 (.41) ab	45	3.24 (.74) a	45	2.89 (.53) b	45	3.11 (.57) ab	$F(3,149.11)=3.39$, p=.02
Responsividade	45	2.93 (.54)	45	2.84 (.88)	45	2.78 (.52)	45	2.67 (.60)	$F(3,142.89)=1.34$, ns
Ambiente de ensino/aprendizagem	31	2.61 (.42) a	36	2.58 (.64) a	19	2.53 (.35) a	16	2.34 (.54) b	menor t (18)=2.30, p=.033
Comportamentos de ensino/Aprendizagem	31	2.68 (.48) ab	36	2.69 (.71) ab	19	2.84 (.38) a	16	2.50 (.63) b	menor t (18)=3.98, p=.001
Conteúdos de ensino/Aprendizagem	31	2.55 (.51) a	36	2.47 (.70) a	19	2.21 (.54) b	16	2.19 (.54) b	menor t (35)=2.26, p=.030
Clima emocional e afetivo	45	3.04 (.42)	45	3.00 (.52)	45	2.98 (.45)	45	3.02 (.45)	$F(3,179)<1$
Divertimento	45	2.91 (.56)	45	2.76 (.91)	45	2.91 (.47)	45	2.78 (.82)	$F(3,141.48)<1$
Estruturação	45	2.67 (.48)	45	2.67 (.91)	45	2.47 (.59)	45	2.49 (.66)	$F(3,142.56)=1.18$, ns

3.3 Brinquedo escolhido pela díade

Os legos foram o brinquedo mais escolhido durante as interações, tendo sido a opção dos pais em 50% dos momentos analisados. Aos legos seguem-se os fantoches, escolhidos em 23.3% dos momentos. Os carrinhos foram escolhidos em 28.9% e apenas em 7.8% dos momentos a escolha recaiu sobre as bonecas.

Quando comparamos o brinquedo preferencialmente escolhido pelas mães com aquele que os pais tendencialmente escolhem, verificamos que não existem diferenças significativas entre as opções dos progenitores.¹⁸

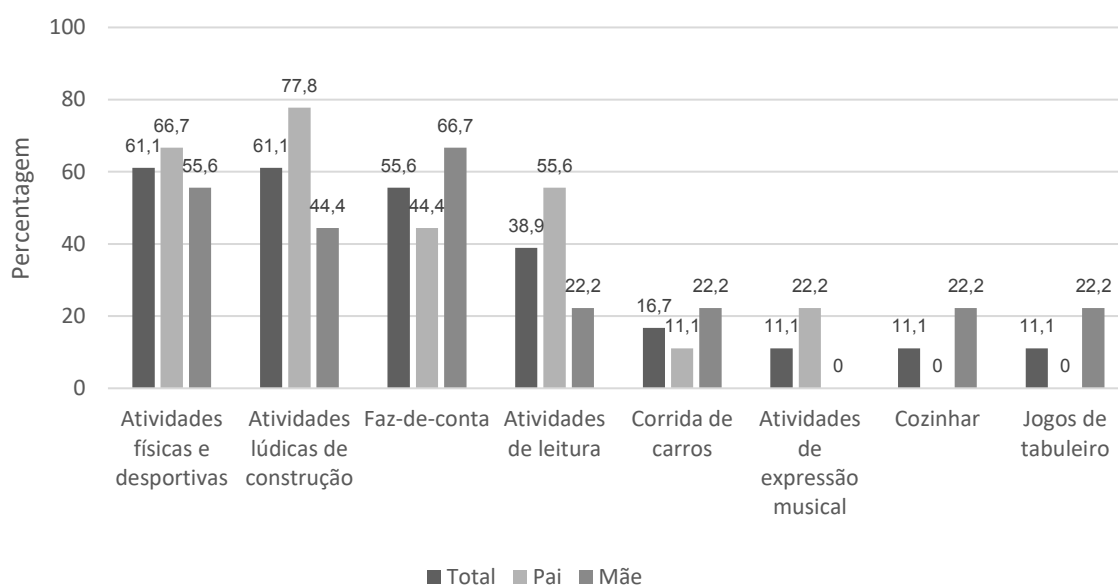
4. Jogos e Brincadeiras

4.1 Brincadeiras preferidas

Como se pode verificar na Figura 5, as atividades físicas e desportivas (61.1%) e as atividades lúdicas de construção (61.1%) são as categorias de brincadeiras mais referidas pelos pais/mães. Relativamente às brincadeiras de “faz-de-conta”, mais de metade dos pais/mães (55.6%) as escolhe para os momentos lúdicos. Dos restantes tipos de brincadeiras as menos frequentes (cada uma referida por 11.1% dos pais/mães) são as atividades de expressão musical, cozinhar e jogos de tabuleiro. Analisando as diferenças entre pais e mães relativamente ao tipo de atividades em que se envolvem com os seus filhos/as, constatamos que são os pais a proporcionar aos filhos/as mais momentos de atividades físicas e desportivas, de atividades lúdicas e de construção, de atividades de leitura e ainda de atividades de expressão musical (as atividades de expressão musical não são referidas pelas mães). As mães, por sua vez, têm como atividade mais frequente o “faz-de-conta” (66,7%), e brincam mais que os pais às corridas de carros, a cozinhar e com jogos de tabuleiros, sendo que estas duas últimas atividades não são nomeadas pelos pais.

¹⁸ $\chi^2(3, 90) < 1$

Figura 5 – Brincadeiras nas quais os pais se envolvem com os filhos/as

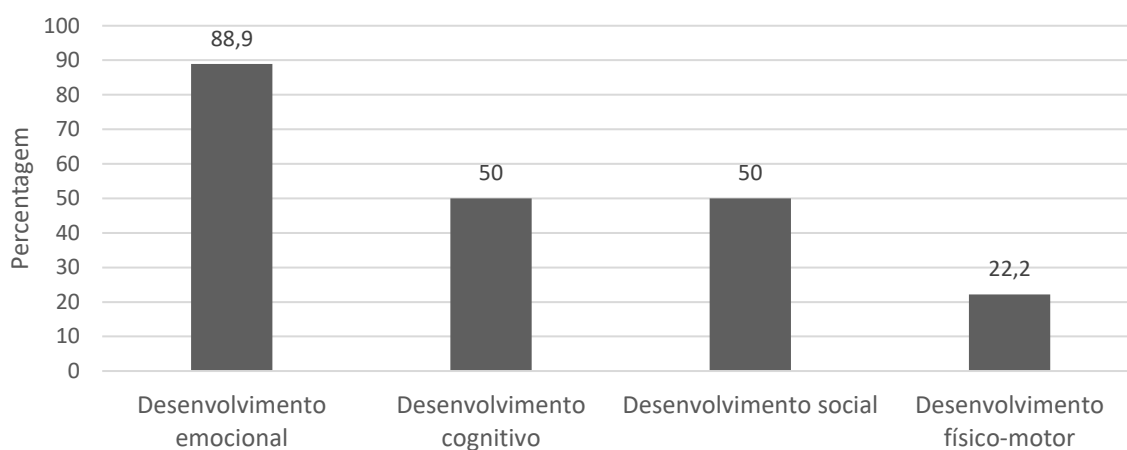


4.2 Rotinas e a importância de brincar

Todos os casais que participaram neste estudo habitualmente brincam com os filhos/as ao final do dia, sendo que alguns pais/mães especificam que brincam depois da criança vir do infantário ou depois do jantar, havendo ainda onze pais/mães que referem também o fim-de-semana. Todos os pais/mães brincam com os filhos/as em casa (a sala e o quarto são os locais que os pais e as mães referem com maior frequência), cinco pais/mães brincam ao ar livre e quatro referem ainda brincar no parque infantil.

Brincar com os filhos/as é considerado por todos os pais/mães como sendo uma atividade importante. Como podemos observar na Figura 6, para a maior parte dos pais/mães (88,9%), brincar contribui para o desenvolvimento emocional da criança, 50% dos participantes considera que brincar é importante para o desenvolvimento cognitivo e também para o desenvolvimento social, e para 22,2% dos sujeitos o desenvolvimento físico-motor é também promovido através das atividades lúdicas

Figura 6 - A importância de brincar na perspectiva dos pais/mães



Relativamente à avaliação que os pais fazem do tempo de brincadeira com os seus filhos/as, quinze participantes consideram que o mesmo é “muito positivo” e os restantes três avaliam-no como “positivo”.

Com a última pergunta do questionário “jogos e brincadeiras”, pretendíamos saber quem é que na perspectiva dos próprios pais brinca mais com a criança. Segundo as respostas obtidas, 50% dos pais/mães considera que ambos, pai e mãe sem distinção, brincam com o filho. Na restante metade da amostra, seis sujeitos referem ser o pai, e para três será a mãe. Se analisarmos apenas as respostas das mães a esta questão, verificamos que apenas uma mãe considera ser ela que brinca mais com filho(a), quatro indicam ser o pai e outras quatro referem ser ambos. Relativamente aos pais, cinco dos sujeitos indicam que ambos brincam com os filhos/as, dois respondem ser eles próprios e os restantes dois dizem ser a mãe.

IV. Discussão

Nesta secção pretende-se refletir acerca dos resultados obtidos neste estudo e confrontá-los com a literatura existente sobre o domínio de investigação em questão.

As dimensões e categorias que nos propusemos a estudar foram bastante frequentes ao longo dos 180 momentos de interação analisados, à exceção da dimensão Ambiente de ensino/aprendizagem. Estes resultados podem sugerir a pertinência das dimensões e categorias que escolhemos investigar, uma vez que as mesmas foram passíveis de ser observadas e analisadas no decorrer das interações. Uma das possíveis explicações para a o facto da dimensão Ambiente de ensino/aprendizagem ter sido pouco frequente, poderá estar relacionada com o facto de ambos os pais considerarem este momento interativo como uma oportunidade de brincar com a criança não havendo intencionalidade de o estruturar em comportamentos de ensino.

O Clima emocional e afetivo positivo e a Estruturação são as dimensões que surgem com maior frequência. Estes resultados parecem ir ao encontro de algumas das tarefas que se espera que a família assegure: apoio emocional e estrutura. Também no contexto de brincadeira será desejável que as relações pais-criança sejam calorosas e responsivas às necessidades e interesses dos filhos/as e promovam sentimentos de segurança. As crianças beneficiam ainda de um ambiente estruturado, organizado, em que no desenrolar do jogo são desafiadas, através de sugestões, pistas, tendo também suporte e flexibilidade por parte dos pais durante a atividade.

A Comunicação e a Responsividade surgem como sendo as categorias mais frequentes e ao nível da qualidade estão correlacionadas entre si. Também a qualidade da Estruturação está correlacionada com a da Comunicação. De facto, a comunicação é uma das formas dos pais e das crianças operacionalizarem os domínios atrás referidos (Clima emocional e afetivo positivo e Estruturação), podendo ser vista enquanto mediadora de se ser responsivo. Relativamente à Responsividade podemos considerar que a mesma poderá e preferencialmente deverá ser, transversal a todos os outros domínios. Realmente, a Responsividade surge correlacionada com os Comportamentos de ensino/aprendizagem e com a Estruturação. De facto, quando os pais são responsivos conseguem “ler os sinais” da criança, perceber qual o suporte que a mesma precisa, detetando também oportunidades propícias ao ensino/aprendizagem. Como vimos anteriormente, pais sensíveis demonstram respeito pelas necessidades da criança ao conseguirem estruturar melhor a interação, ou seja, determinar o momento e o tipo de suporte a fornecer (Figueiredo et al., 2014). De acordo com a literatura e uma vez que se registou uma elevada

frequência de Responsividade nas interações observadas, consideramos que no geral os pais foram então capazes de ler os sinais da criança com precisão e demonstraram ter um sentido de oportunidade e ritmicidade bem desenvolvido (Biringen et al., 2000). Estruturar a interação propiciará também a criação de momentos de ensino/aprendizagem de qualidade. Assim se percebe também que a Estruturação esteja correlacionada com os Comportamentos de ensino/aprendizagem. Estes por sua vez correlacionam-se com o divertimento, pelo que os momentos de ensino/aprendizagem podem ser estruturados e divertidos.

O Clima emocional e afetivo negativo e o Envolvimento físico praticamente não foram observados. O facto de os pais saberem que estavam a ser filmados e que o filme iria ser visualizado por terceiros poderá ter influenciado os seus comportamentos. A desejabilidade social eventualmente poderá explicar o número muito reduzido de comportamentos associados a um Clima emocional e afetivo negativo. Relativamente à baixa frequência de Envolvimento físico, pudemos observar que as díades se focavam em utilizar os brinquedos da caixa para preencherem o tempo de interação, o que poderá eventualmente ter diminuído o número de iniciativas de contacto físico. Não obstante, verificámos que a qualidade do Envolvimento físico se correlaciona com a qualidade das seguintes categorias: Comunicação, Responsividade, Comportamentos de ensino/aprendizagem, Clima emocional e afetivo positivo, Divertimento e Estruturação. Entendemos que os pais não recorrem apenas à comunicação verbal para interagirem com as crianças, o envolvimento físico pode surgir também como uma forma complementar de interação e de se ser responsivo. Através do envolvimento físico é ainda possível estabelecer limites e transmiti-los à criança, estruturando e proporcionando uma dinâmica diferente à brincadeira. Para além disso, o envolvimento físico permite proporcionar momentos de diversão, podendo ser ainda uma forma de demonstração de afeto.

No que respeita a adequação das diferentes dimensões, verificamos que em todas elas houve um nível positivo de qualidade, acima do ponto médio, “mais ou menos adequado”. Também em todas as categorias os pais revelaram comportamentos acima do ponto médio, tendo sido na Comunicação que se destacaram mais - foi de todas a categoria com níveis mais elevados de qualidade. Não desvalorizando a boa adequação dos comportamentos parentais dos participantes, eles poderão ter se focado, mais do que o habitual, na sua postura, comportamentos e formas de comunicar com a criança. A interação com a criança poderá assim ter sido especialmente mais cuidada, até como forma de, na perspetiva dos participantes, se enquadrarem o melhor possível no estudo.

No que concerne aos resultados sobre a quantidade de comportamentos ao nível das dimensões e categorias, mas agora em função dos interlocutores, verificamos um

maior número de semelhanças do que diferenças nas formas de interação das mães e dos pais, estas apenas divergem ao nível do Envolvimento físico, da Comunicação e da Disponibilidade. De facto vários autores sugerem existir mais similaridades do que diferenças nos comportamentos que mães e pais adotam no decorrer das interações com os seus filhos/as (Cabrera et al., 2007; Ryan et al., 2006; Tamis-LeMonda et al., 2004; Faria, 2011; Kwon, et al., 2012), o que é reforçado pela literatura que sustenta a existência de uma convergência intrafamiliar, isto é, mães e pais da mesma família demonstrarem uma correspondência moderada nos seus comportamentos interativos e práticas parentais (Barnett et al., 2008; Kochanska & Aksan, 2004; Winsler et al., 2005).

No que respeita às diferenças encontradas quando comparadas as formas de interação dos pais com as das mães, ao nível do Envolvimento físico verificou-se que os pais têm mais iniciativas de contacto físico com a criança do que as mães, contrariamente ao que Geiger (1996) sustentava. No entanto outros autores referem-se de facto à tendência dos pais se envolverem em brincadeiras físicas estimulantes (Clarke-Stewart, 1978). Bureau e colaboradores (2014) referem que são os pais a preferir a interação com os seus filhos/as através do jogo físico. Embora neste estudo não nos tenhamos centrado explicitamente no jogo físico, este pressupõe envolvimento físico entre o pai e a criança. Na realidade, neste trabalho, exploramos em que medida pais e mães tomam iniciativa de contacto físico, por exemplo tocando ou abraçando a criança. Tal como sustenta a literatura, segundo a qual a brincadeira mais física está mais associada às interações dos pais (Flanders et al., 2010), também no nosso estudo os pais revelam uma maior frequência de Envolvimento físico do que a mãe. Tal pode explicar um outro resultado do nosso estudo que nos diz que as crianças têm uma melhor qualidade de Envolvimento físico com os pais do que com as mães. De facto, ao serem os pais que tomam mais iniciativas de contacto com as crianças, poderá ser também com eles que as crianças se sentirão mais motivadas e confortáveis com este tipo de interação. Consequentemente as crianças dispõem assim de mais oportunidades para conseguirem experienciar com os pais um envolvimento físico mais adequado, ou seja, pautado por harmonia, sensibilidade, afeto e receptividade.

Relativamente à categoria Comunicação, os resultados demonstram que são os pais que comunicam mais com a criança. Geiger (1996), Kornhaber e Marcos (2000) sugerem o contrário, que a verbalização é mais prevalente nas interações das mães com os filhos/as, sendo as mães que conversam mais com as crianças. Ao nível da qualidade da Comunicação, ou seja, da capacidade de adaptar o discurso à capacidade de compreensão do outro, do respeito pelo tempo de cada um falar, da atenção e do tom de voz, os resultados do nosso estudo não apontam para a existência de diferenças estatisticamente significativas. No mesmo sentido, vários estudos sustentam que em vários

aspectos mães e pais apresentam semelhanças no tipo de linguagem utilizada (e.g. Bellinger & Gleason, 1982).

No entanto outros estudos revelam perspectivas diferentes e algumas particularidades da comunicação entre pais e filhos/as, nomeadamente em relação à linguagem. Apesar da categoria que explorámos, Comunicação, não englobar especificidades inerentes à linguagem, salientamos o que a literatura nos diz relativamente aos pais fazerem mais pedidos de esclarecimento à criança (Camus, 2000). Além do mais há um envolvimento mais desafiante por parte do pai enquanto parceiro de comunicação da criança (Ely & Gleason, 1995; Gleason, 1975; Rowe et al., 2004).

Relativamente às crianças, os nossos resultados vêm corroborar a teoria, que nos diz que elas comunicam mais com os pais do que com as mães (Rowe et al., 2004). Segundo Tamis-LeMonda e colaboradores (2012) as crianças comunicam mais com o pai, nomeadamente porque são incentivadas a responder aos seus pedidos de esclarecimento. Estas particularidades não foram especificamente alvo de análise no nosso estudo, no entanto reconhecemos que elas caracterizam de forma mais aprofundada o domínio da comunicação e realçam o papel importante dos pais na transição das crianças da linguagem diádica primária para a linguagem poliádica, com múltiplos interlocutores, que é a linguagem do meio social onde elas se inserem (Camus, 2000).

Os nossos resultados indicam ainda que os pais se demonstraram mais disponíveis do que as mães durante a interação com as crianças. O nível mais elevado em termos de quantidade, na dimensão da Disponibilidade, reflete os valores também superiores aos da mãe e já abordados anteriormente, ao nível de duas das categorias dessa dimensão (Envolvimento físico e Comunicação). No entanto, em termos de Responsividade, não se verificaram diferenças significativas entre pais e mães, um resultado que contradiz as investigações iniciais neste domínio, segundo as quais as mães são mais responsivas que os pais (Leaper, 2000; Kochanska & Aksan, 2004; Volling et al., 2002). Na realidade, parece que tanto as mães como os pais conseguem ser igualmente responsivos com a criança. O mesmo se aplica, em termos de qualidade, a todas as dimensões e categorias em análise neste estudo, uma vez que em nenhuma se verificou diferenças estatisticamente significativas entre os resultados dos pais. Assim, os dados apontam numa direção contrária à da literatura que sustenta que os pais têm uma maior qualidade e se envolvem mais do que a mãe na interação com a criança em contexto de brincadeira (Grossman et al., 2002; Paquette, 2004; Parke et al., 2004).

Do ponto de vista quantitativo, verificamos que a criança se comporta de forma semelhante quando está com a mãe e quando está com o pai contrariamente às

investigações iniciais, segundo as quais as crianças interagem de forma diferente com a mãe e com o pai (Wilson & Durbin, 2013). Em termos da qualidade da Responsividade por parte das crianças, tal como Kochanska e Aksan (2004) reportam, também segundo o nosso estudo, a responsividade das crianças relativamente à mãe é semelhante à que demonstram com o pai (Wilson & Durbin, 2013).

Relativamente às crianças, ficou ainda por referir que estas parecem ter uma melhor adequação de Ambiente de ensino/aprendizagem quando estão com a mãe, com a qual partilharão conteúdos de ensino/aprendizagem de melhor qualidade. Podemos compreender este resultado tendo por base a literatura que reporta que serão as mães que reúnem condições mais favoráveis à aprendizagem e estimulação cognitiva durante as interações com a criança (Fletcher et al., 2013) Neste sentido, e talvez por serem também as mães que interagem mais calmamente com a criança, procurando estruturar as atividades, ensinar e estabelecer limites (John et al., 2013), as crianças poderão encontrar mais oportunidades para transmitir os seus conhecimentos junto da mãe.

Por fim, consideramos importante salientar que, tal como esperado, são os pais que, em comparação com as crianças, estruturam mais a brincadeira, demonstram mais disponibilidade, e proporcionam mais um ambiente de ensino/aprendizagem em que há uma melhor adequação dos conteúdos. Os resultados revelam ainda que o pai é mais responsivo do que a criança quando está com ele. Estes resultados não nos surpreendem, pois tal como foi explorado neste trabalho, compreendemos que no processo desenvolvimental da criança, ela aprende por intermédio da interação social, nomeadamente com parceiros mais competentes dentro da sua cultura, de onde se destacam os pais (Aguilar et al., 2004). Neste sentido, era expectável que se verificasse uma maior quantidade e qualidade por parte dos pais ao nível da maior parte das dimensões e categorias, uma vez que é esperado que os pais sejam capazes de intervir na ZDP da criança. Pais que demonstram responsividade, sensibilidade, no decorrer das interações com a criança, como se verificou com os nossos participantes, são capazes de providenciar o suporte (*scaffolding*) na medida necessária para promover a aprendizagem da criança e o seu bom desempenho (e.g., Baker, Sonnenschein & Gilat, 1996; Engle & McElwain, 2013). Para cumprirem este papel, os pais terão de ser, naturalmente, parceiros mais competentes do que a criança, adequando o seu apoio consoante aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha, tendo em consideração a tarefa, a idade, o ritmo e o nível de desenvolvimento da criança (Figueiredo et al., 2014).

Durante as interações pais-criança, os legos foram o brinquedo mais escolhido pelas díades e não se verificaram diferenças significativas entre as escolhas de brinquedo dos pais e das mães. As bonecas foram o brinquedo menos escolhido, mas quando tal

aconteceu foram as raparigas que preferencialmente o fizeram. Com efeito apesar do número mais reduzido de participantes do sexo feminino, os padrões de género poderão ter influenciado as escolhas dos pais e das próprias crianças. Numa amostra maior, seria interessante perceber se haveria diferenças mais evidentes na escolha dos brinquedos consoante o género da criança.

Relativamente ao tipo de brincadeiras em que os pais se envolvem com os filhos/as, as respostas aos questionários revelam uma prevalência das atividades físicas e desportivas e das atividades lúdicas e de construção. Mais de metade dos pais escolhe também as brincadeiras de “faz-de-conta”. Compreende-se que as atividades físicas e desportivas sejam das mais escolhidas pelos pais e pela criança, se tivermos em conta o aumento de autonomia e o desenvolvimento mais evidente da capacidade física e das habilidades motoras que caracterizam as crianças em idade pré-escolar (Berk, 2012; Figueiredo et al., 2014). Segundo as respostas aos questionários, serão os pais a proporcionar mais momentos de atividades físicas e desportivas, o que vai de encontro à literatura que reporta que são os pais que se envolvem mais em brincadeiras mais robustas e fisicamente estimulantes (Clarke-Stewart, 1978). As atividades de construção e as brincadeiras “faz-de-conta” permitirão à criança expandir o seu sistema simbólico, que lhe permite representar pessoas, lugares e eventos. De facto, como abordámos anteriormente, o jogo imaginativo é uma manifestação importante das crianças em idade pré-escolar (Papalia et al., 2009).

Finalmente recolhemos algumas informações sobre as rotinas dos pais relativamente ao brincar com a criança. Tendo em conta que todas as crianças frequentam o infantário, o tempo em que os pais terão mais oportunidade para brincar será efetivamente ao final do dia e no fim-de-semana. A disponibilidade para brincar com a criança é então condicionada pelas rotinas do infantário e pelas restantes rotinas dos pais. Talvez esse seja também um dos motivos pelo qual poucos pais referem brincar ao ar livre com os seus filhos/as, uma vez que as crianças saem do infantário e os pais terminam o trabalho já perto do final da tarde. Assim, a maioria dos pais brinca em casa. Independentemente de quando e onde brincam, todos os pais que participaram neste estudo avaliam de forma positiva o tempo em que brincam com os seus filhos/as e reconhecem a importância de brincar para o desenvolvimento global da criança (Howes, 1983). Não só para o desenvolvimento físico-motor (que foi até o domínio menos referido) mas também para o desenvolvimento cognitivo e social e em especial para o desenvolvimento emocional. Por último, quando questionados sobre quem brinca mais com a criança, a mãe ou o pai, metade dos pais não faz distinção e considera que são ambos. Aliás, no grupo das mães, apenas uma considera ser ela que brinca mais. Estas respostas

corroboram o que alguns autores reportam, sustentando que no domínio das atividades lúdicas (que é o principal contexto de interação entre os pais e as crianças) mães e pais parecem participar de forma igualitária (Craig, 2006; Pimenta et al., 2010).

V. Conclusão

Este estudo teve com objetivo principal contribuir para a compreensão das formas de interação diádica pais-criança em situação de jogo livre. Para o concretizar, construímos um instrumento, a GAIPC, através do qual procurámos caracterizar não só as interações pais-criança, mas também as formas de interação entre a criança e a mãe e a criança e o pai, tendo por base um conjunto de dimensões e categorias. A inclusão da criança enquanto sujeito ativo na díade é uma das mais valias deste instrumento. Para além disso revelou-se bastante adequado em todo o processo de categorização quer da quantidade quer da qualidade dos comportamentos interativos pais-criança.

Não obstante estas potencialidades, sugerem-se algumas melhorias em determinados domínios da GAIPC. Nomeadamente, pensamos que a categoria Comunicação beneficiaria de critérios mais minuciosos nos seus descritores, passando a incluir mais particularidades relativas à linguagem. Destacamos este domínio uma vez que grande parte do contacto da criança com os processos comunicacionais, acontece associado ao discurso de ambos os pais. Neste sentido, pensamos ser pertinente explorar informação mais detalhada sobre os padrões de interação dos pais em termos de linguagem. Para além disso e como verificámos neste trabalho, a comunicação pode funcionar enquanto mediadora de se ser responsivo, de um clima emocional e afetivo positivo e de uma estruturação adequada no decorrer das interações pais-criança.

Podemos considerar como um dos contributos desta investigação, o facto da recolha de dados ter sido realizada em contexto natural, na residência da família. Contudo e apesar de pudermos ser os próprios pais a realizar os vídeos, não deixa de ser um procedimento potencialmente invasivo da privacidade familiar, o que fez com que fosse difícil reunir um número maior de participantes. Além do mais, em trabalhos futuros poder-se-ia explorar as particularidades ao nível das interações pais-filhos/as em função do género da criança. No mesmo sentido seria interessante incluir pais com níveis de habilitação académica mais diferenciados.

O contributo deste tipo de trabalhos quer para a compreensão dos processos de socialização da criança, quer para o conhecimento das especificidades das interações diádicas e triádicas entre pais e filhos/as é evidente. Com efeito este estudo permitiu desenvolver um sistema de análise das interações pais-criança em situação de jogo livre (GAIPC) que se revelou bastante heurístico e adequado aos objetivos desta investigação. Além disso, os principais resultados obtidos proporcionam uma leitura mais consentânea com a realidade das famílias portuguesas, manifestamente marcadas por processos de

transição da vivência familiar, nas quais o pai e a mãe tendem a partilhar as suas responsabilidades parentais e a tornar mais equitativas as formas de envolvimento com os seus filhos/as. Em todo o caso, o nosso trabalho permitiu ainda sustentar especificidades inerentes às formas de interação paterna e materna, bem como salientou as particularidades dos comportamentos interativos da criança para com ambos os pais. Tal, reforça o carácter bidirecional, dinâmico e recíproco das interações e do processo desenvolvimental como um todo.

Referências bibliográficas

- Aguiar, C. (2006). *Comportamentos interactivos maternos e envolvimento da criança* (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Aguiar, C., Cadima, J., Silva, P., & Bairrão, J. (2004). Escala de envolvimento dos pais/prestadores de cuidados: Interações mãe-criança em situação diádica. In C. Machado, L.S. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (orgs), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos – Volume X*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Ainsworth, M. D. S. (1969). Object relations, dependency and attachment: A theoretical review of the infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025. doi: 10.2307/1127008
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baker, L., Sonnenschein, S., & Gilat, M. (1996). Mothers' sensitivity to the competencies of their preschoolers on a concept-learning task. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(3), 405-424. doi:10.1016/S0885-2006(96)90014-9
- Barnett, M. A., Deng, M., Mills-Koonce, W. R., Willoughby, M., & Cox, M. (2008). Interdependence of parenting of mothers and fathers of infants. *Journal of Family Psychology*, 22(4), 561-573. doi: 10.1037/0893-3200.22.3.561
- Bellinger, D. C., & Gleason, J. B. (1982). Sex differences in parental directives to young children. *Sex Roles*, 8, 1123–1139. doi: 10.1007/BF00290968
- Belsky, J. (1979) The interrelation of parental and spousal behavior during infancy in traditional nuclear families: An exploratory analysis. *Journal of Marriage & the Family*, 41, 749–755. doi: 10.2307/351475
- Berk, L.E. (2012). *Infants and children: Prenatal through middle childhood*. Boston: Pearson Allyn & Bacon.
- Biringen, Z. (2000). Emotional availability: Conceptualization and research findings. *American Journal of Orthopsychiatry*, 70, 104-114. doi: 10.1037/h0079238
- Biringen, Z., & Easterbrooks, M. A. (2000). Response to Bretherton and Emde. *Attachment and Human Development*, 2, 249-250. doi: 10.1080/14616730050085608

- Biringen, Z., Robinson, J., & Emde, R. N. (1998). *The Emotional Availability Scales* (3rd ed.). Manuscrito não publicado. Colorado State University.
- Biringen, Z., Robinson, J. L., & Emde, R. N. (2000). Appendix B: The emotional availability scales (3rd ed.; an abridged infancy/early childhood version), *Attachment & Human Development*, 2(2), 256-270. doi: 10.1080/14616730050085626
- Bonchiş, E. (2013). Perspectives on play psychology. Definitions, functions, and a short history. *Romanian Journal Of School Psychology*, 6(11), 105-114. Obtido em <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=188901>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. I Attachment*. London: Hogarth Press.
- Brachfield-Child, S. (1986). Parents as teachers: Comparisons of mothers' and fathers' instructional interaction with infants. *Infant Behavior & Development*, 9, 127-131. doi: 10.1016/0163-6383(86)90024-X
- Bradley, R. H. (2006). Home environment. In N. Watt, C. Ayoub, R.H. Bradley, J. Puma & W. LaBoeuf (Eds), *The crisis in youth mental health, vol. 4: Early intervention programs and policies* (pp. 89-120). Westport, CN: Greenwood Publishing Group.
- Braungart-Rieker, J. M., Garwood, M. M., Powers, B. P., & Wang, X. (2001). Parental sensitivity, infant affect, and affect regulation: predictors of later attachment. *Child Development*, 72(1), 252-270. doi: 10.1111/1467-8624.00277
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vast (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp. 187-249). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. H. Elder, & K. Lüscher (Eds.), *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington, DC: American Psychological Associatio. doi:10.1037/10176-018
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & M. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 993-1028). New York: John Wiley & Sons.

- Bureau, J., Yurkowski, K., Schmiedel, S., Martin, J., Moss, E., & Pallanca, D. (2014). Making children laugh: parent-child dyadic synchrony and preschool attachment. *Infant Mental Health Journal, 35*(5), 482-494. doi:10.1002/imhj.21474
- Burriss, K. G., & Tsao, L. (2002). Review of research: How much do we know about the importance of play in child development? *Childhood Education, 78*(4), 230-33. doi: 10.1080/00094056.2002.10522188
- Cabrera, N. J., Shannon, J. D., & Tamis-LeMonda, C. (2007). Fathers' Influence on Their Children's Cognitive and Emotional Development: From Toddlers to Pre-K. *Applied Developmental Science, 11*(4), 208-213. doi: 10.1080/10888690701762100
- Camus, J. L. (2000). *O verdadeiro papel do pai*. Porto: Ambar.
- Carson, J. L. & Parke, R. D. (1996). Reciprocal negative affect in parent-child interactions and children's peer competency. *Child Development, 67*, 2217-2226. doi: 10.1002/ab.20309
- Carvalho, J., Martins, C., Martins, E. C., Osório, A., Carvalho, M. J., & Soares, I. (2012). Scaffolding verbal materno no âmbito de uma tarefa de elicitación narrativa em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica, 30*(4), 359-371. doi: 10.14417/ap.598
- Clarke-Stewart, K. A. (1978). And Daddy Makes Three: The Father's Impact on Mother and Young Child. *Child Development, 49*(2), 466-478. doi: 10.2307/1128712
- Corr, P. J., Pickering, A. D., & Gray, J. A. (1995). Personality and reinforcement in associative and instrumental learning. *Personality and Individual Differences, 19*, 47-71. doi: 10.1016/0191-8869(95)00013-V
- Craig, L. (2006). Does father care mean fathers share?: A comparison of how mothers and fathers in intact families spend time with children. *Gender & Society, 20*(2), 259-281. doi:10.1177/0891243205285212
- Ely, R., & Gleason, J. B. (1995). Socialization across contexts. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language* (pp. 251-270). Cambridge, MA: Blackwell Publishers.
- Engle, J. M., & McElwain, N. L. (2013). Parental Depressive Symptoms and Marital Intimacy at 4.5 Years: Joint Contributions to Mother-Child and Father-Child Interaction at 6.5 Years. *Developmental Psychology, 49*(12), 2225-2235. doi: 10.1037/a0032450

- Emde, R. M. (1980). Emotional availability: A reciprocal reward system for infants and their parents with implications for prevention and psychosocial disorders. In P.M. Taylor (Ed.), *Parent-infant relationships* (pp. 87-115). Orlando: Grune & Stratton
- Faria, A. R. B. S. (2011). *Continuidade e desenvolvimento dos processos de vinculação à mãe e ao pai durante os primeiros 18 meses de vida* (Tese de Doutoramento não publicada). Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/61994>
- Faria, A., Santos, P. L., & Fuertes, M. (2014). Pais e mães protegem, acarinham e brincam de formas diferentes. *Análise Psicológica*, 32(4), 419-437. doi:10.14417/ap.698
- Figueiredo, M., Gatinho, A., Torres, N., Pinto, A., Santos, A. J., & Veríssimo, M. (2015). Representações de vinculação e qualidade do brincar interativo em crianças em idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 33(3), 335-345. doi: 10.14417/ap.1007
- Figueiredo, M., Mateus, V., Osório, A., & Martins, C. (2014). A contribuição da sensibilidade materna e paterna para o desenvolvimento cognitivo de crianças em idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 32(2), 231-242. doi:10.14417/ap.842
- Flanders, J., Simard, M., Paquette, D., Parent, S., Vitaro, F., Pihl, R., & Séguin, J. (2010). Rough-and-tumble play and the development of physical aggression and emotion regulation: A five-year follow-up study. *Journal Of Family Violence*, 25(4), 357-367. doi: 10.1007/s10896-009-9297-5
- Fletcher, R., StGeorge, J., & Freeman, E. (2013). Rough and Tumble Play Quality: Theoretical Foundations for a New Measure of Father-Child Interaction. *Early Child Development And Care*, 183(6), 746-759. doi: 10.1080/03004430.2012.723439
- Fonagy, P., Gergely, G., & Target, M. (2007). The parent-infant dyad and the construction of the subjective self. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry, And Allied Disciplines*, 48(3-4), 288-328. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01727.x
- Fuertes, M., Faria, A., Beeghly, M., & Santos, P. L. (2016). The effects of parental sensitivity and involvement in caregiving on mother–infant and father–infant attachment in a Portuguese sample. *Journal Of Family Psychology*, 30(1), 147-156. doi:10.1037/fam0000139
- Fuertes, M., & Santos, P. L. (2003). Interação mãe-filho e qualidade da vinculação em crianças com alterações neuromotoras. *Psicologia*, 17(1), 43-64. doi: 10.17575/rpsicol.v17i1.438
- Geiger, B. (1996). *Fathers as Primary Caregivers*. London: Greenwood Press

- Gleason, J. B. (1975). Fathers and other strangers: Men's speech to young children. In D. P. Dato (Ed.), *Developmental psycholinguistics: Theory and applications* (pp. 289–297). Washington, DC: Georgetown University Press. Obtido em https://www.researchgate.net/publication/246171852_Father_and_other_strangers_Men's_speech_to_young_children
- Grossmann, K., Grossman, K. E., Fremmer-Bombik, E., Kindler, H., Scheuerer-Engelich, H., & Zimmermann, P. (2002). The uniqueness of the child–father attachment relationship: fathers' sensitive and challenging play as a pivotal variable in a 16-year longitudinal study. *Social Development, 11*(3), 301-337. doi: 10.1111/1467-9507.00202
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Kindler, H., & Zimmermann, P. (2008). A wider view of attachment and exploration: The influence of mothers and fathers on the development of psychological security from infancy to young adulthood. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 857-879). New York: Guilford Press
- Harris, P. (2000). *The work of the imagination*. Oxford: Blackwell.
- Howes, C. (1983). Patterns of Friendship. *Child Development, 54*(4), 1041-1053. doi:10.1111/1467-8624.ep12432775
- Hughes, F. P. (1999). *Children, play, and development* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon
- John, A., Halliburton, A., & Humphrey, J. (2013). Child–mother and child–father play interaction patterns with preschoolers. *Early Child Development & Care, 183*(3/4), 483-497. doi:10.1080/03004430.2012.711595
- Johnson, J., Christie, J., & Yawkey, T. (1999). *Play and early childhood development* (2nd ed.). New York: Longman.
- Kazura, K. (2000). Fathers' qualitative and quantitative involvement: An investigation of attachment, play, and social interactions. *The Journal Of Men's Studies, 9*(1), 41-57. doi:10.3149/jms.0901.41
- Kochanska, G., & Aksan, N. (2004). Development of mutual responsiveness between parents and their young children. *Child Development, 75*(6), 1657-1676. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00808.x

- Kornhaber, M., Marcos, H. (2000) Young children's communication with mothers and fathers: Functions and contents. *Developmental Psychology*, 18(2), 187-210. doi: 10.1348/026151000165643
- Kwon, K., Jeon, H., Lewsader, J. T., & Elicker, J. (2012). Mothers' and Fathers' Parenting Quality and Toddlers' Interactive Behaviours in Dyadic and Triadic Family Contexts. *Infant & Child Development*, 21(4), 356-373. doi: 10.1002/icd.1746
- LaBounty, J., Wellman, H. M., Olson, S., Lagattuta, K., & Liu, D. (2008). Mothers' and fathers' use of internal state talk with their young children. *Social Development*, 17, 757–775. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00450.x
- Lamb, M. E. (1997). Fathers and child development. An introductory overview and guide. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (3rd ed., pp. 1–18). New York: Wiley.
- Lamb M.E. (2002). Infant-father attachments and their impact on child development. In: Tamis-LeMonda CS, Cabrera N, (Eds.), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives* (pp. 93-117). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lamb, M. E. (2010). How Do Fathers Influence Children's Development? Let Me Count the Ways. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (5th ed., pp. 1–26). Hoboken, NJ: Wiley.
- Lamb, M. E., & Lewis, C. (2010). The development and significance of father-child relationships in two-parent families. In E. L. Michael (Ed.), *The role of the father in child development* (94-153). Hoboken, NJ, US: John Wiley & Sons.
- Leaper, C. (2000). Gender, affiliation, assertion, and the interactive context of parent–child play. *Developmental Psychology*, 36(3), 381-393. doi:10.1037/0012-1649.36.3.381
- Leaper, C., Anderson, K. J., & Sanders, P. (1998). Moderators of gender effects on parents' talk to their children: a meta-analysis. *Developmental Psychology*, 34(1), 3-27. doi: 10.1037/0012-1649.34.1.3
- Lemos, I. M. A. S. (1997). *O envolvimento mãe-filho em situação de jogo: estudo de dois grupos de díades contrastados quanto ao estatuto sócio-económico* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

- Lewis, C., & Lamb, M. E. (2003). Fathers' Influences on Children's Development: The Evidence from Two-Parent Families. *European Journal Of Psychology Of Education, 18*(2), 211-228. doi: 10.1007/BF03173485
- Lima, J. A. (2001). *Processos de socialização da criança em idade pré-escolar: Estudo exploratório sobre o envolvimento paterno* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Linder, T. (2008). *Transdisciplinary play-based assessment* (2nd ed.). Baltimore: Brookes.
- Lindsey, E. W., & Caldera, Y. M. (2006). Mother–father–child triadic interaction and mother–child dyadic interaction: Gender differences within and between contexts. *Sex roles, 55*(7/8), 511-521. doi:10.1007/s11199-006-9106-z
- Lindsey, E., Cremeens, P., & Caldera, Y. (2010). Gender differences in mother-toddler and father-toddler verbal initiations and responses during a caregiving and play context. *Sex Roles, 63*(5/6), 399-411. doi:10.1007/s11199-010-9803-5
- Lindsey, E. W., Mize, J., & Pettit, G. S. (1997). Mutuality in parent–child play: Consequences for children's peer competence. *Journal Of Social And Personal Relationships, 14*(4), 523-538. doi:10.1177/0265407597144007
- Lugo-Gil, J., & Tamis-LeMonda, C. S. (2008). Family resources and parenting quality: links to children's cognitive development across the first 3 years. *Child Development, 79*(4), 1065-1085. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01176.x
- Maccoby, E. (1984). Middle childhood in the context of the family. In W. A. Collins (Ed.), *Development during middle childhood: The years from six to twelve* (pp. 184–239). Washington, DC: National Academy of Sciences Press.
- MacDonald, K., & Parke, R. D. (1984). Bridging the Gap: Parent-Child Play Interaction and Peer Interactive Competence. *Child Development, 55*(4), 1265. doi:10.1111/1467-8624.ep7302937
- Mahler, M. S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation*. New York: Basic Books

- Martins, E. I. C. (2007). *Regulação emocional diádica, temperamento e nível de desenvolvimento aos 10 meses como preditores da qualidade da vinculação aos 12-16 meses* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Portugal.
- McArdle, P. (2001). *Children's play*. *Child Care, Health and Development*, 6(27), 205-514. doi: 10.1046/j.1365-2214.2001.00230.x
- Mchale, J. P. (2007). When infants grow up in multiperson relationship systems. *Infant Mental Health Journal*, 28(4), 370-392. doi: 10.1002/imhj.20142
- Mistry, R. S., Benner, A. D., Biesanz, J. C., Clark, S. L., & Howes, C. (2010). Family and social risk, and parental investments during the early childhood years as predictors of low-income children's school readiness outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4), 432-449. doi:10.1016/j.ecresq.2010.01.002
- Moreira, A. C. R. (2010). *Intervenção parental em situação de jogo livre com díades de crianças institucionalizadas* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social Development*, 16(2), 361-388. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00389.x
- Novais, I. M. C. V. (2000). *Estudo do impacto da qualidade das interações pais-criança no desenvolvimento da criança: Implementação de um programa numa população de risco ambiental* (Dissertação de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Novais, I. & Lemos, I. S. (2003). Estudo das interações adulto-criança numa população em risco ambiental. *Revista de Educação Especial e Reabilitação*, 10, 33-51.
- Papalia, D. E., Sally, W. O., & Feldman, R. D. (2009). *O mundo da criança: da infância à adolescência* (11ª ed.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Paquette, D. (2004). Theorizing the Father-Child Relationship: Mechanisms and Developmental Outcomes. *Human Development*, 47(4), 193-219. doi: 10.1159/000078723

- Parke, R. & Buriel, R. (1998). Socialization in the family: ethnic and ecological perspectives. In N. Eisenberg & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., Vol. 3, pp. 463-552). New York: John Wiley & Sons.
- Parke, R. & Buriel, R. (2006). Socialization in the family: ethnic and ecological perspectives. In W. Damon, & M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 3, pp. 429-504). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Parke, R. D., Dennis, J., Flyr, M. L., Morris, K. L., Killian, C., McDowell, D. J., & Wild, M. (2004). Fathering and children's peer relationships. In M. E. Lamb (Ed.), *The role of the father in child development* (pp. 307-340). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pederson, F. A. (1980). *The father – infant relationship: Observational studies in a family setting*. New York: Praeger.
- Phares, V. (1996). *Fathers and developmental psychopathology*. New York: John Wiley & Sons.
- Pimenta, M., Veríssimo, M., Monteiro, L., & e Costa, I. P. (2010). O envolvimento paterno de crianças a frequentar o jardim-de-infância. *Análise Psicológica*, 28(4), 565-580. doi: 10.14417/ap.375
- Pinto, A. I., Novais, I., Lemos, I. S., Grego, T., Aguiar, C., & Bairrão, J. (2013). PCIS: Escala de Envolvimento dos Pais/Prestadores de Cuidados. *Instrumentos de investigação desenvolvidos, adaptados ou usados pelo Grupo de Investigação Desenvolvimental, Educacional e Clínica com Crianças e Adolescentes*. Obtido em <http://hdl.handle.net/10216/71008>
- Planalp, E. M., & Braungart-Rieker, J. M. (2013). Temperamental precursors of infant attachment with mothers and fathers. *Infant Behavior & Development*, 36(4), 796-808. doi:10.1016/j.infbeh.2013.09.004
- Pleck, J.H. (1983). Husbands' paid work and family roles: current research issues. In H. Lopata & J. Pleck (Eds.), *Research in the interweave of social roles: Families and jobs* (Vol. 3, pp. 231-333). Greenwich, CT: JAI Press.
- Porter, C. L. (2009). Predicting preschoolers' social-cognitive play behavior: attachment, peers, temperament, and physiological regulation. *Psychological Reports*, 104(2), 517-528. doi: 10.2466/PRO.104.2.517-528

- Power, T. G. (1985). Mother--and father--infant play: A developmental analysis. *Child Development*, 56(6), 1514. doi:10.1111/1467-8624.ep7252411
- Power, T. G., McGrath, M. P., Hughes, S. O., & Manire, S. H. (1994). Compliance and self-assertion: Young children's responses to mothers versus fathers. *Developmental Psychology*, 30(6), 980-989. doi:10.1037/0012-1649.30.6.980
- Prado, A. V. & Vieira M. L. (2003) Bases biológicas e influências culturais relacionadas ao comportamento parental. *Revista de Ciências Humanas*, 34, 313-334. doi: 10.5007/%25x
- Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., Brooks-Gunn, J., Constantine, J., ... Rodriguez, E. T. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development*, 77(4), 924-953. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00911.x
- Roopnarine, J. L., Hooper, F. H., Ahmeduzzaman, M., & Pollack, B. (1993). Gentle play partners: Mother-child and father-child play in New Delhi, India. In K. MacDonald (Ed.), *Children's play in society* (pp. 287–304). Albany: State University of New York Press.
- Rosa, E.M. & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology. *Journal of Family Theory and Review*, 5(4), 243-258. doi:10.1111/jftr.12022
- Rowe, M. L., Coker, D., & Pan, B. A. (2004). A comparison of fathers' and mothers' talk to toddlers in low-income families. *Social Development*, 13, 278–291. doi: 10.1111/j.1467-9507.2004.000267.x
- Ryan, R. M., Martin, A., & Brooks-Gunn, J. (2006). Is One Good Parent Good Enough? Patterns of Mother and Father Parenting and Child Cognitive Outcomes at 24 and 36 Months. *Parenting: Science & Practice*, 6(2/3), 211-228. doi:10.1207/s15327922par0602&3_5
- Sameroff, A. (1994). Developmental systems and family functioning. In R. Parke & S. Kellam (Eds.). *Exploring family relationships with other social contexts* (pp. 199-214). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sameroff, A. & Fiese, B. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J. Shonkoff & S. Meisels (Eds.). *Handbook of early childhood intervention* (pp. 135-159). Cambridge: Cambridge University Press.

- Sameroff, A. J., & MacKenzie, M. J. (2003). A quarter-century of the transactional model: How have things changed? *Zero To Three*, 24(1), 14-22. Obtido em https://www.researchgate.net/publication/234679785_A_Quarter-Century_of_the_Transactional_Model_How_Have_Things_Changed
- Stevenson-Hinde, J., Chicot, R., Shouldice, A., & Hinde, C. A. (2013). Maternal anxiety, maternal sensitivity, and attachment. *Attachment & Human Development*, 15(5/6), 618-636. doi:10.1080/14616734.2013.830387
- Tamis-LeMonda, C. S., Baumwell, L., & Cristofaro, T. (2012). Parent-child conversations during play. *First Language*, 32(4), 413-438. doi:10.1177/014272371141932
- Tamis-LeMonda, C. S., Shannon, J. D., Cabrera, N. J., & Lamb, M. E. (2004). Fathers and Mothers at Play With Their 2- and 3-Year-Olds: Contributions to Language and Cognitive Development. *Child Development*, 75(6), 1806-1820. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00818.x
- Verenikina, I., Harris, P., & Lysaght, P. (2003). Child's play: Computer games, theories of play and children's development. Paper presented at the IFIP Working Group 3.5. Conference: *Young Children and Learning Technologies*, Australia: UWS Parramata. Obtido em <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3310&context=commpapers>
- Volling, B. L., McElwain, N. L., Notaro, P. C., & Herrera, C. (2002). Parents' emotional availability and infant emotional competence: Predictors of parent-infant attachment and emerging self-regulation. *Journal of Family Psychology*, 16(4), 447-465. doi:10.1037/0893-3200.16.4.447
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6-18. Obtido em <http://www.mathcs.duq.edu/~packer/Courses/Psy225/Classic%203%20Vygotsky.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilson, S., & Durbin, C. E. (2013). Mother-child and father-child dyadic interaction: Parental and child bids and responsiveness to each other during early childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 59(3), 249-279. Obtido em <http://digitalcommons.wayne.edu/mpq/vol59/iss3/>

- Winsler, A., Madigan, A. L., & Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly, 20*(1), 1-12. doi: 10.1016/j.ecresq.2005.01.007
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*, 89-100.
doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x

Anexos

Anexo 1 – Questionário sociodemográfico

Questionário Sociodemográfico

Investigação no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia

Autora: Andreia Patrícia Amaral Rodrigues

1. Identificação do Respondente

Idade: _____

Grau de parentesco em relação à criança que está a participar neste estudo:

Estado civil: _____

Habilitações académicas: _____

Profissão/Situação laboral: _____

2. Dados pessoais do filho/a que está a participar neste estudo

Sexo: Feminino Masculino

Data de nascimento (dia-mês-ano): _____

Nacionalidade: _____

3. Situação Familiar

Agregado familiar da criança: _____

A criança tem irmãos? Sim Não

Caso tenha, indique quantos, o género e a idade

Número de irmãos: _____

Género (coloque um X no correspondente)		Idade
Feminino	Masculino	

4. Dados Sociais

A criança frequenta o infantário?

Sim Não

5. Dados de Saúde

O seu filho/a tem algum problema de desenvolvimento diagnosticado?

Sim Não

Caso tenha, indique qual:

Anexo 2 – Questionário “Jogos e Brincadeiras”

Jogos e brincadeiras

Investigação no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia

Autora: Andreia Patrícia Amaral Rodrigues

1. Em que tipo de brincadeiras se envolve com o/a seu/sua filho/a?
Por favor descreva.

2. Habitualmente, quando é que costuma brincar com o/a seu/sua filho/a?

3. Onde brinca habitualmente com o/a seu/sua filho/a?

4. Na sua opinião brincar com o/a seu/sua filho/a é importante? Porquê?

5. Como avalia o tempo de brincadeira com o/a seu/sua filho/a?
(Coloque um X na opção correspondente)

Muito negativo Negativo Nem negativo nem positivo Positivo Muito positivo

6. Quem é que brinca mais com a criança, o pai ou a mãe?

Muito obrigada pelo seu tempo e disponibilidade.

Anexo 3 - Grelha de avaliação da interação pais-criança em situação de jogo (GAIPC)

DÍADE		DESCRITORES		Adulto					Criança					
				Intervalo de tempo (minutos)					Intervalo de tempo (minutos)					
DIMENSÃO	CATEGORIA	Quantidade	Qualidade	1_3	3_6	6_9	9_12	12_15	1_3	3_6	6_9	9_12	12_15	
Disponibilidade	Envolvimento Físico	Quantidade	Frequência de contacto físico (Ex: abraçar, acarinhar, tocar)											
		Qualidade	Nível de adequação do modo como o adulto ou a criança estabelecem o contacto físico (Ex: sensibilidade, harmonia, recetividade, afeto)											
	Comunicação	Quantidade	Frequência de interações verbais e não verbais											
		Qualidade	Nível de adequação do modo como adulto ou a criança estabelecem a comunicação verbal e não verbal (Ex: adaptação do discurso à capacidade de compreensão do interlocutor; respeito pelo tempo do outro falar, atenção, tom de voz)											
	Responsividade	Quantidade	Frequência com que o adulto ou a criança responde às solicitações ou iniciativas do outro											
		Qualidade	Nível de adequação do modo como o adulto ou a criança responde às solicitações ou iniciativas do outro (Ex: sintonia, sensibilidade, afeto, fluidez da interação, "ler os sinais do outro")											

Anexo 4 – Consentimento informado

Consentimento Informado

Investigação no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia

Autora: Andreia Patrícia Amaral Rodrigues

No âmbito da elaboração de uma tese de dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia Clínica, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, decorre atualmente um estudo sobre os processos interativos entre pai-filho/a e mãe-filho/a. Esta investigação tem como objetivo estudar as formas de interação entre pais e filhos/as de 3 ou 4 anos de idade, numa situação lúdica.

O estudo está a ser conduzido por Andreia Rodrigues sob a responsabilidade do Professor Doutor José Albino Lima. Para o desenvolvimento da investigação é necessário o registo em vídeo da interação entre os pais e a criança numa situação lúdica, durante cerca de 15 minutos. Para o concretizar solicitamos a vossa colaboração na realização de duas sessões independentes (uma entre o pai e o filho/a e outra entre a mãe e o filho/a), que deverão acontecer em dias diferentes e num momento em que a criança esteja bem-disposta e demonstre um comportamento que lhe é habitual. As sessões terão lugar em casa dos pais e será disponibilizada uma caixa com brinquedos para as situações de jogo com a criança. O registo em vídeo será realizado pela investigadora ou pelos próprios pais.

Em cada uma das sessões de registo em vídeo pretende-se que o pai/mãe brinque com a criança tal como faz habitualmente, podendo recorrer aos brinquedos previamente disponibilizados pela investigadora.

A sua participação e a da criança têm um carácter completamente voluntário, podendo desistir do estudo a qualquer momento. A informação disponibilizada é confidencial pelo que é garantida a devida proteção dos dados que se destinam apenas a fins de investigação. O resultado da investigação, será apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto no final de 2017 podendo, se desejar, contactar a sua autora para se inteirar dos resultados obtidos.

Para que esta investigação se realize a vossa participação reveste-se da maior importância. Se sentir necessidade de esclarecer alguma informação, por favor, entre em contacto connosco (Andreia Rodrigues; E-mail: aandrea.rodrigues7@gmail.com; 917020573).

Muito obrigado pela sua disponibilidade e colaboração.

.....
Eu _____ aceito participar numa sessão de registo em vídeo de uma situação de jogo com o meu filho/a e fui devidamente informado/a do contexto e finalidade da referida investigação.

Assinatura: _____ Data: __ / __ / __

Anexo 5 – Brinquedos utilizados

Bonecas



Legos



Carrinhos



Fantoches



Anexo 6 – Orientações para os participantes

1. Consentimento informado

Para participarem nesta investigação, os pais deverão ler e assinar, individualmente, o consentimento informado.

2. Questionário sociodemográfico

Solicita-se aos pais o preenchimento, individual, do questionário sociodemográfico fornecido pela investigadora.

3. As sessões de registo em vídeo

Onde? Em casa dos pais, num espaço onde seja habitual a criança brincar.

Quando? Num momento que seja oportuno para os pais e em que a criança esteja bem-disposta e demonstre um comportamento que lhe é habitual.

Com que material? Câmara de filmar (pode ser utilizado o telemóvel) e caixa de brinquedos disponibilizada pela investigadora.

O que é pretendido? Que o pai/mãe e a criança brinquem tal como fazem habitualmente, o “mais natural” possível. Os brinquedos a que poderão recorrer são os da caixa previamente disponibilizada pela investigadora.

Deverão ser feitas duas sessões independentes, dois registos em vídeo, em dias diferentes - num dia a brincadeira será entre o pai e a criança e noutro dia entre a mãe e a criança, ou vice-versa.

O registo em vídeo é feito por quem? Os pais podem optar se preferem que seja a investigadora a fazer o registo em vídeo (em data a combinar), ou se preferem ser os próprios a realizá-lo.

Duração? Cada registo em vídeo deverá ter uma duração mínima de 15 minutos.

Como? A câmara deverá ser colocada a gravar num local discreto. Na gravação deverão aparecer apenas o pai/mãe e a criança - não deverá estar mais ninguém presente no espaço para além destas duas pessoas.

Ruídos de fundo devem ser evitados de forma a que seja possível ouvir todas as verbalizações.

O vídeo e a caixa de brinquedos serão entregues no final à investigadora.

4. Questionário “Jogos e Brincadeiras”

Após ambos os pais terem realizado o registo em vídeo com a criança deverão responder individualmente ao questionário “Jogos e Brincadeiras” disponibilizado pela investigadora.