

ISCTE  IUL
Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**Playfulness da criança e cuidadores: instrumentos e preditores no
contexto dos Grupos Aprender, Brincar, Crescer**

Carla Marisa Candeias Colaço

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Psicologia

Orientadora:

Doutora Joana Alexandre, Professora Auxiliar Instituto Superior de Ciências do
Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Doutora Maria Clara Barata, Investigadora Auxiliar Faculdade de Psicologia e Ciências
da Educação da Universidade de Coimbra

Dezembro, 2019

ISCTE  IUL
Instituto Universitário de Lisboa

Escola de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Psicologia Social e das Organizações

**Playfulness da criança e cuidadores: instrumentos e preditores no
contexto dos Grupos Aprender, Brincar, Crescer**

Carla Marisa Candeias Colaço

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Psicologia

Júri:

Doutora Carla Moleiro, Professor Associado, ISCTE-IUL

Doutora Maria Filomena Gaspar, Professor Associado, Universidade de Coimbra

Doutora Vera Maria Sílverio do Vale, Professor Adjunto, Universidade de Coimbra

Doutora Joana Dias Cádima, Investigadora, Universidade do Porto

Doutora Cecília do Rosário da Mota Aguiar, Professor Auxiliar, ISCTE-IUL

Dezembro, 2019

Não sou como um pintor
Que suavemente pincela de cor a vida;
Não sou como um cirurgião
Que perspicazmente recupera batimentos cardíacos;
Não sou como um agricultor
Que energicamente semeia nova vida;
Não sou com um músico
Que melodiosamente embala os dias bons e maus;
Não sou como um cozinheiro
Que surpreendente nos adoça o paladar;
Não sou como um mágico
Que criativamente nos mostra que tudo é possível;
Não sou como um cientista
Que entusiasmadamente faz descobertas para mudar o mundo;

Não sou...ou talvez seja só como uma criança que a brincar tem a oportunidade de ser a cada momento um bocadinho de todos eles e dessa forma crescer feliz!

Agradecimentos

“Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.

Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Antoine de Saint-Exupéry

De fato todos os projetos em que nos envolvemos trazem desafios, trazem gargalhadas e por vezes lágrimas, trazem crescimento e conquistas, trazem dúvidas e recuos, mas trazem principalmente pessoas e são essas pessoas que tornam o caminho inesquecível. Assim, neste momento acompanhada de enorme emoção não poderia deixar de escrever umas singelas palavras que são muito pequeninas para demonstrar a minha profunda gratidão às pessoas que fizeram parte desta longa caminhada.

“Cientistas” de nome, mas com enorme poder enquanto “mágicas” e “cirurgiãs”, agradeço profundamente às duas professoras que me orientaram, Professora Joana Alexandre e Professora Clara Barata. Sem a sua dedicação, incentivo e sabedoria este caminho não seria com certeza tão enriquecedor e potenciador do meu crescimento pessoal e profissional. Agradecimento especial por terem sido as “agricultoras” que juntamente com um prestigiado Consórcio permitiram semear em contexto nacional uma resposta tão premente e urgente para a primeira infância, como são os GABC.

Aos colegas de doutoramento, professores e investigadores do CED que em alguma parte do caminho estiveram por perto, muito obrigada. Foram como que verdadeiros “cozinheiros” que tornaram este caminho repleto de importantes e saborosas descobertas. A construção partilhada de alguns momentos, tal como uma equipa de venerados cozinheiros que se dedicam afincadamente para fornecer deliciosas iguarias, apoiou de forma singular o desenvolvimento das minhas competências na área da investigação.

Família e Amigos do Coração, foram claramente como músicos que tornaram esta jornada possível e mais fácil, tocando a música certa na altura certa; uns dias ritmada para fornecer energia; outros dias suave para ajudar a refletir. Vanessa, Inês, Cátia, Catarina, Anabela, Cláudia, Rosário, Jorge, Custódia, Fernando, Mariana e Francisco muito obrigada foram verdadeiros músicos que estiveram sempre por perto neste percurso.

A ti, Ricardo, como sempre foste o “pintor” que dá cor à minha vida e que não me permitiu desistir, que me apoiou e tornou possível a realização de mais este projeto.

Por fim, às duas crianças do meu coração que simplesmente me mostram todos os dias e a toda a hora como o brincar é importante para sermos mais felizes!

Resumo

O brincar constitui-se como um dos aspetos chave no desenvolvimento saudável dos indivíduos ao longo da vida (Tonkin & Whitaker, 2019). Aprofundar a investigação em domínios específicos do brincar – nomeadamente no playfulness – poderá trazer contributos importantes sobretudo na promoção de uma parentalidade mais positiva. Considerando que os playgroups se constituem como espaços de promoção do brincar, foram realizados dois estudos no âmbito do projeto-piloto experimental Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC). O primeiro teve como objetivos adaptar uma grelha de observação para medir o playfulness da criança (GOPC) (N = 64) e uma escala de autorrelato de playfulness do adulto (EAPA) (N = 64) e explorar a associação entre o playfulness da criança e do adulto. O estudo 2 avaliou o impacto dos GABC no playfulness da criança e do adulto, por comparação com famílias não participantes (GC), em duas amostras [G1 (N = 66; 9 meses após início GABC) e G2 (N = 159, 11 meses após término)], e explorou-se o papel preditivo de variáveis sociodemográficas e da dosagem no playfulness. Os resultados do estudo 1 mostram que a GOPC apresenta uma estrutura multifatorial (motivação, suspensão da realidade, interação social) com bons níveis de consistência interna, existindo uma associação positiva entre a suspensão da realidade e o playfulness do adulto. No Estudo 2, apenas no G1, as crianças de famílias com maior risco inicial apresentam menores níveis de playfulness. Apesar das limitações, esta investigação contribui para uma análise mais aprofundada sobre o playfulness e seus contributos em intervenções parentais.

Palavras-chave: Brincar; Playfulness; Desenvolvimento Infantil; Cuidadores; Playgroups

American Psychological Association (PsycINFO Classification Categories and Codes):
2956 Childrearing & Child Care

Abstract

Play stands as a key aspect in the individual's healthy development throughout life (Tonkin & Whitaker, 2019). Deepening research in specific areas of play - namely in playfulness - may bring important contributions, especially in promoting a more positive parenting. Considering playgroups as sites for the promotion of play, two studies were carried out within the scope of the experimental pilot project *Groups Aprender, Brincar, Crescer* (GABC). The first aimed to adapt an observational tool to measure the child's playfulness (GOPC) (N = 64) and an adult playfulness self-report scale (EAPA) (N = 64) and to explore the association between child and adult playfulness. Study 2 assessed the impact of GABC on child and adult playfulness, when compared to non-participating families (CG), in two samples [G1 (N = 66; 9 months after beginning GABC) and G2 (N = 159, 11 months after ending)], and the predictive role of sociodemographic variables and dosage in playfulness was explored. The results of study 1 show that GOPC has a multifactorial structure (motivation, suspension of reality, social interaction) with good levels of internal consistency, with a positive association between suspension of reality and adult playfulness. In Study 2, only in G1, children from families with a higher initial risk have lower levels of playfulness. Despite its limitations, this investigation contributes to a more in-depth analysis of playfulness and the contribution of playfulness in parental interventions.

Keywords: Play; Playfulness; Child Development; Caregivers; Playgroups.

American Psychological Association (PsycINFO Classification Categories and Codes):

2956 Childrearing & Child Care

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I. A Importância do Brincar na Primeira Infância.....	5
Enquadramento do Problema em Estudo.....	5
Brincar, Brincadeira e Playfulness: Definições e Distinções conceptuais.....	6
Brincar.....	7
Brincadeira.....	12
Playfulness.....	14
O brincar e a sua relação com o desenvolvimento da criança.....	18
Brincar e desenvolvimento cognitivo.....	18
Brincar e desenvolvimento motor.....	19
Brincar e desenvolvimento emocional.....	20
Playfulness: contributos específicos para o desenvolvimento da criança.....	21
Playfulness: fatores externos que contribuem para o seu desenvolvimento.....	22
Impacto do ambiente no Playfulness.....	22
Papel do adulto de referência.....	23
Playfulness do adulto.....	25
Capítulo II. A Importância de Avaliar o Brincar e o Playfulness na Primeira Infância:	
Estudo 1.....	27
Introdução.....	27
Metodologias e instrumentos de avaliação do brincar e do playfulness.....	29
Recolha indireta: o brincar e o playfulness relatado.....	31
Avaliação direta: a observação do brincar em contexto.....	32
Avaliar o playfulness do adulto.....	40
GABC: Um contexto previligiado para a avaliação do playfulness.....	43
O presente estudo.....	46
Método.....	48
Participantes.....	48
Instrumentos.....	50
Procedimento.....	52
Análise de dados.....	56
Discussão.....	71

Limitações e implicações do estudo.....	75
Capítulo III. Intervenções na Primeira Infância e seus Impactos no Playfulness:	
Estudo 2.....	77
Introdução.....	77
Intervenções e Impacto no Playfulness da Criança e do Cuidador.....	78
Papel da dosagem na avaliação das intervenções.....	81
Projeto Piloto - Playgroups for Inclusion – Grupos Aprender, Brincar, Crescer.....	83
O presente estudo.....	89
Método.....	91
Participantes.....	91
Instrumentos.....	95
Procedimento.....	97
Análise de dados.....	99
Resultados.....	101
Discussão.....	127
Capítulo IV. Discussão Geral.....	131
Referências.....	139
Anexos.....	172

Índice de Figuras

Figura 1. Adaptação do modelo de Rubin, Fein e Vandenberg (1983)	7
Figura 2. Métodos e instrumentos de avaliação do brincar (traduzido e adaptado de Ray-Kaeser et al., 2018)	30
Figura 3. Modelo proposto por Bundy (1993) sobre componentes do brincar presentes no Playfulness.....	38
Figura 4. Timeline do Projecto Piloto GABC e momentos de avaliação do playfulness (G1 e G2).....	45
Figura 5. Grupos de participantes e respectivas amostras.....	48
Figura 6. Timeline Projeto Piloto GABC.....	86

Índice de Quadros

Quadro 1. Síntese das teorias que têm contribuído para a definição do brincar.....	10
Quadro 2. Tipologias de brincadeira associadas a cada faixa etária.....	13
Quadro 3. Síntese dos componentes do Playfulness propostos ao longo do tempo (Adaptado de Shen, 2010).....	17
Quadro 4. Caracterização sociodemográfica dos cuidadores no G2C e G3.....	50
Quadro 5. Descrição do kit lúdico de avaliação do playfulness que acompanha a utilização da GOPC.....	54
Quadro 6. Estatísticas descritivas dos 29 itens originais da escala de playfulness da criança no G2C (N= 64).....	58
Quadro 7. Estatísticas descritivas relativas aos sete itens da grelha de observação do playfulness da criança após composição dos itens medidos em diferentes dimensões. (N=64).....	61
Quadro 8. Pesos de cada um dos 17 itens nos três fatores da Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC) após análise fatorial dos componentes principais (N=64).....	64
Quadro 9. Correlações entre os três fatores resultantes da análise fatorial exploratória.	65
Quadro 10. Estatística descritiva da Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA) no G2C (N=64).	66
Quadro 11. Estrutura fatorial Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA) (N = 64).....	67

Quadro 12. Média e desvio-padrão dos fatores e playfulness total, por género.....	69
Quadro 13. Média e desvio-padrão dos fatores e playfulness total, por idade.....	69
Quadro 14. Correlação entre as dimensões do playfulness da criança e o playfulness do cuidador.....	70
Quadro 15. Número de crianças por faixa etária e que têm de irmãos no G1 e G2 (GI-GC).....	92
Quadro 16. Caracterização sociodemográfica dos cuidadores no G1 e G2.	94
Quadro 17. Kit lúdico de avaliação do playfulness que acompanha a utilização da GOPC.	98
Quadro 18. Estatísticas descritivas das características sociodemográficas da criança, dos cuidadores, das famílias do G1.....	102
Quadro 19. Estatísticas descritivas das características sociodemográficas da criança, dos cuidadores e das famílias do G2.	103
Quadro 20. Modelos finais de regressão linear multivariada das características sociodemográficas nas três dimensões e playfulness total da criança no G1 (N=66). .	106
Quadro 21. Modelos finais de regressão linear multivariada das características sociodemográficas nas três dimensões e playfulness total da criança no G2 (N=159).	109
Quadro 22. Regressão linear multivariada das características sociodemográficas e nível inicial de risco no playfulness do cuidador no G1 (N=66) e no G2 (N=159).	111
Quadro 23. Regressão linear multivariada do impacto da participação nos GABC na pontuação total do playfulness da criança, controlando as características sociodemográficas da criança, cuidadores e da família no G1 (N=66) e no G2 (N=158).	114
Quadro 24. Regressão linear multivariada do impacto da participação nos GABC no playfulness do cuidador, controlando as características sociodemográficas da criança, cuidadores e da família no G1 (N=66) e no G2 (N=158).	116
Quadro 25. Modelos finais de regressão linear multivariada do impacto da participação nos GABC nas três dimensões do playfulness da criança no G1, controlando os outros preditores (N=66).....	118
Quadro 26. Modelos finais de regressão linear multivariada do impacto da participação nos GABC nas três dimensões do playfulness da criança no G2, controlando os outros preditores (N=159).....	120
Quadro 27. Estatística descritiva da dosagem.	121

Quadro 28. Modelos finais de regressão linear multivariada do impacto da dosagem nas três dimensões e na pontuação total do playfulness da criança no G1, controlando os outros preditores (N=37).....	122
Quadro 29. Regressão linear multivariada do impacto da dosagem nas três dimensões eplayfulness total da criança no G2, controlando os outros preditores (N = 94).	124
Quadro 30. Regressão linear multivariada do impacto dosagem no playfulness do cuidador, controlando os outros preditores no G1 (N=37) e no G2 (N=94).	126

Introdução

O direito de brincar é um direito fundamental do cidadão criança, não é apenas um direito importante, mas sim um direito essencial.

Lúcio, 2018

O brincar, a par da satisfação das necessidades básicas de nutrição, saúde, habitação e educação, é uma atividade primordial para o desenvolvimento das capacidades potenciais da criança (Azevedo, 2001; IPA¹, 2014; Unicef, 2017).

Em 1989, as Nações Unidas, através da Constituição dos Direitos da Criança, a qual Portugal ratificou em 1990, incluiu o brincar como um direito fundamental de todas as crianças (Artigo 31º). No entanto, os desafios atuais de uma sociedade exigente, desigual e com um ritmo acelerado não contribuí para que esse direito seja proporcionado a todas elas (Tomás & Fernandes, 2014).

A Academia Americana de Pediatria tem vindo a alertar para o facto de o brincar estar em risco (Ginsburg, 2007; Yogman, Garner, Hutchinson, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2018). Fatores como a ausência de tempo, a utilização reduzida dos espaços, o foco nos resultados e as preocupações excessivas com a segurança são algumas das causas que limitam as possibilidades de brincar da criança (Almeida, 2012; Coelho & Vale, 2017; Muller, Ribeiro, Rodrigues & Pelegrini, 2007). As próprias cidades e a sua arquitetura, foram criando obstáculos à vivência plena das crianças nos seus territórios de vida (Tonucci, 2019).

Dado o seu valor intrínseco para o desenvolvimento integral da criança (Milteer, Ginsburg & Mulligan, 2011) e tendo em conta as graves consequências da sua privação para o seu bem-estar geral (Brown, 2014), é premente e urgente resgatar o seu valor (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2011; Lego Foundation, 2017; Neto, 2017; Unicef, 2017).

A investigação tem vindo a demonstrar como o brincar sempre foi fundamental na construção de diversas competências da criança (Amado & Almeida, 2017), assumindo especial relevância nos primeiros anos de vida. Do nascimento aos três anos de vida, o desenvolvimento cerebral e a velocidade de aprendizagem são muito maiores do que em

¹International Association of Play

qualquer outra fase da vida, estando o brincar associado a oportunidades únicas de estímulo e aquisição de competências (Frost, 1998; Nijhof et al., 2018), efetuando aprendizagens significativas (Vale, 2013). O brincar atua ainda como um veículo de excelência para o estabelecimento de relações de confiança e interações positivas com os seus cuidadores (Ginsburg, 2007; Runcan, Petracovski, & Borca, 2012; DeKoven, 2014).

Para além do inegável papel que o brincar assume nas relações basilares da criança (Neale et al., 2018), tem sido considerado como um indicador de qualidade nos ambientes educativos formais (Lego Foundation, 2019; Gleave & Cole-Hamilton, 2012) e um ingrediente fundamental dos contextos educativos não formais (Neto, 1997). Adicionalmente, o brincar é também destacado como mecanismo privilegiado na avaliação da criança e um recurso de excelência na promoção de mudanças na forma como a criança sente, pensa e age durante as intervenções e processos terapêuticos (Drewes & Schaefer, 2016).

Nos últimos 20 anos, a investigação tem aprofundado o olhar sobre o brincar e os seus componentes, sendo destacados conceitos menos explorados, como é o caso do estudo das motivações e disposições na aproximação à brincadeira, nomeadamente o *playfulness* (Román-Oyola et al., 2018). O *playfulness* é um conceito de difícil tradução, sendo possível encontrá-lo associado a ludicidade, brincadeira ou agir de forma brincalhona. No entanto, estas traduções mais literais limitam a abrangência que o conceito assume com a sua nomenclatura original, e que se mantém neste estudo (Colaço, Alexandre & Barata, 2019).

A investigação internacional tem vindo a mostrar associações positivas entre o *playfulness* e um conjunto de benefícios a nível psicológico, emocional e social da criança (Gordon, 2014). Também nos adultos um maior nível de *playfulness* tem sido relacionado com maiores níveis de criatividade, motivação, gestão do stress e perceção de bem-estar subjetivo (Proyer, 2013). Adicionalmente, o *playfulness* tem ainda sido destacado como um importante componente da relação cuidador-criança (Lego Foundation, 2018). A evidência tem destacado, por exemplo, o papel mediador do *playfulness* na relação pai/mãe-criança e a aquisição de um conjunto de competências, nomeadamente de aquisição da linguagem (Cabrera, Karberg, Malin, & Aldoney, 2017) e também a sua relação com fatores de proteção e de risco no desenvolvimento da relação mãe-criança (Eigner, 2015; Menashe-Grinberg & Atzaba-Poria, 2017).

Paralelamente, a literatura tem destacado um conjunto de instrumentos que visam avaliar estes construtos; não obstante a sua operacionalização ainda encontra alguns desafios.

Sendo o playfulness considerado um construto que não é estável, pela importância que lhe tem sido atribuída na vida da criança, mas também do adulto, importa identificar contextos que pelas suas características sejam propícios ao seu desenvolvimento. Investigação recente destaca especificamente os playgroups, i.e., grupos de mães, pais, ou outros cuidadores que se reúnem algumas vezes por semana em espaços da comunidade com as crianças para interagirem e brincarem em conjunto (FaHCSIA², 2011; DGE, 2017), como sendo espaços potenciadores do desenvolvimento do playfulness (e.g., Fabrizi, Ito & Winston, 2016).

A realização do projeto-piloto Playgroups for Inclusion – Grupos Aprender Brincar e Crescer (GABC), pioneiro em Portugal nesta área, a literatura nacional que continua a destacar a importância de investigar o brincar (Mendes, Neves, Lourenço, & Diogo, 2018; Neto & Lopes, 2017) e os resultados promissores internacionais que têm destacado o playfulness como podendo ser um dos componentes mais importantes do brincar (Skard & Bundy, 2008), motivaram a realização deste estudo.

Em termos gerais, o presente estudo pretende explorar as propriedades psicométricas de dois instrumentos na área do playfulness e analisar a sua aplicabilidade na medição do impacto no playfulness das crianças e dos adultos participantes nos GABC, por comparação com crianças e adultos não participantes.

Estrutura da Dissertação

Na primeira parte (Capítulo I) apresenta-se o enquadramento teórico que se inicia com a apresentação de algumas distinções conceptuais dentro do campo de investigação do brincar. Seguidamente, procuramos explorar os principais benefícios associados ao brincar, evidenciando a sua relação com diferentes domínios do desenvolvimento infantil. Seguindo as linhas de investigação mais recentes será explorado de forma mais detalhada o construto do playfulness e os fatores que contribuem para o seu desenvolvimento na criança e expressão no adulto.

O capítulo II inicia-se com a identificação dos principais instrumentos que avaliam aspetos específicos do brincar e do playfulness, com um maior enfoque na

² The Australian Government Department of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs (FaHCSIA)

apresentação daqueles que se adequam a uma aplicação na primeira infância. Neste capítulo apresenta-se ainda o estudo empírico 1, que foi conduzido com o objetivo de explorar as qualidades psicométricas de dois instrumentos específicos na área do playfulness. Os resultados deste estudo são apresentados e discutidos à luz da literatura específica na área de investigação do brincar.

No capítulo III apresentam-se as evidências que destacam o papel das intervenções para a primeira infância no desenvolvimento do playfulness. Neste capítulo apresenta-se ainda o estudo empírico 2 que teve como objetivo aferir o impacto da participação de crianças e cuidadores nos GABC nos seus níveis de playfulness, por comparação com as não participantes.

Por fim, segue-se a apresentação das principais conclusões, limitações desta investigação e as recomendações para investigações futuras (Capítulo IV).

Capítulo I. A Importância do Brincar na Primeira Infância

Enquadramento do Problema em Estudo

“É a brincar e somente a brincar que o indivíduo, criança ou adulto, é capaz de ser criativo e usar completamente a sua personalidade.”

(Winnicott, 1975, p. 79-80)

O brincar satisfaz uma necessidade interior do ser humano, independentemente das suas crenças, idade ou nível socioeconómico (Drewes & Gil, 2006; Kishimoto, 2009; Oliveira, 2006). É um comportamento universal que está presente na vida da criança desde o seu nascimento, sendo amplamente estudado sob diferentes e complementares áreas do conhecimento, tais como as neurociências, biologia, psicologia, sociologia, antropologia e filosofia.

Esta visão multidisciplinar reconhece no brincar um papel imprescindível no desenvolvimento e crescimento saudável da criança (Ginsburg, 2007; Gordon, 2014, Mardell et al., 2016; Sheridan, Harding, & Meldon-Smith, 2011). A predisposição biológica para brincar, presente desde o início da vida do ser humano (Bruce, 2008; Gleave & Cole-Hamilton, 2012), distingue-se da simples exploração do ambiente pela forma como a criança age com o objeto da sua descoberta (Burghardt, 2011), pelo tipo de atenção específico e pelo estado afetivo próprio (Hughes, 2009; Smith & Pellegrini, 2013). O brincar engloba desde cedo a expressão de comportamentos voluntários e espontâneos (Almeida, 2018; Fortuna, 2001; Garvey, 1991; Shen, 2014) e a sensação de prazer e diversão (Rose & Gil, 2003; Gordon, 2014; Prado, 2012; Winnicott, 1975).

Autores clássicos da Psicologia como Piaget, Vygotsky, Wallon e Winnicott, apresentaram modelos conceptuais que reforçam o importante papel do brincar no desenvolvimento da criança. Para Piaget (1962), com afirmação cognitivista, o brincar constitui-se como um importante mecanismo na construção do conhecimento, já que é, por exemplo, através da simbolização que a criança internaliza a realidade (ver também Bomtempo, 2006). Vygotsky (1988), com base numa perspetiva sócio-interacionista, destaca o brincar como sendo uma alavanca para o desenvolvimento, já que é através do brincar que a criança satisfaz necessidades, é incentivada à ação, à descoberta e motivada a superar-se a si própria. Também a conceção de Wallon (1978), de base psicogenética (ver também Kishimoto, 2009), interliga toda a atividade da criança ao

brincar, destacando a indissociabilidade entre as experiências da criança, o brincar e o seu desenvolvimento global.

Na linha dos estudos mais clássicos, a evidência mais recente, nomeadamente no campo da neurociência, destaca que o brincar é basilar no crescimento da criança, uma vez que é o veículo que contribui para fortalecer as estruturas neuronais e estimular o desenvolvimento de áreas como o córtex pré-frontal, fundamental para a aquisição de competências futuras (Christie, 2001; Pellis M., Pellis, B., & Himmler, 2014). Mais especificamente, a investigação tem vindo a demonstrar uma associação positiva entre a atividade e/ou complexidade do brincar e o desenvolvimento cognitivo (e.g., Dewar, 2014), físico (e.g., Goldstein, 2012), social (e.g., Tahmores, 2011) e emocional (e.g., Mann & Ogan, 2006; Wieder, 2017).

A investigação em torno do brincar tem vindo a produzir um elevado número de recomendações, principalmente no que se refere ao seu inestimável valor para a primeira infância (Unicef, 2010) e para as relações cuidador-criança (Milteer, Ginsburg & Mulligan, 2011) e conduzido autores mais recentes à exploração de novas abordagens na análise de aspetos específicos do brincar, como é o caso da brincadeira ou do playfulness.

Brincar, Brincadeira e Playfulness: Definições e Distinções conceptuais

Rubin, Fein e Vandenberg (1983) sugerem que o brincar apresenta uma definição multidimensional: disposição para brincar, comportamento e contextos. Os autores destacam que brincar requer mais do que apenas um comportamento ou um espaço; é necessário ter também o desejo de brincar. Assumindo então que brincar é mais do que um ato, mais do que o que a criança faz, importa investigar os processos envolvidos neste fenómeno e direccionar também o olhar para as características de quem tem a disposição ou não para brincar (Barnett, 1990).

Brincar, brincadeira e playfulness são conceitos intrinsecamente relacionados, mas que apresentam características próprias que os distinguem e que permitem um olhar distinto sobre cada um deles (Figura 1).

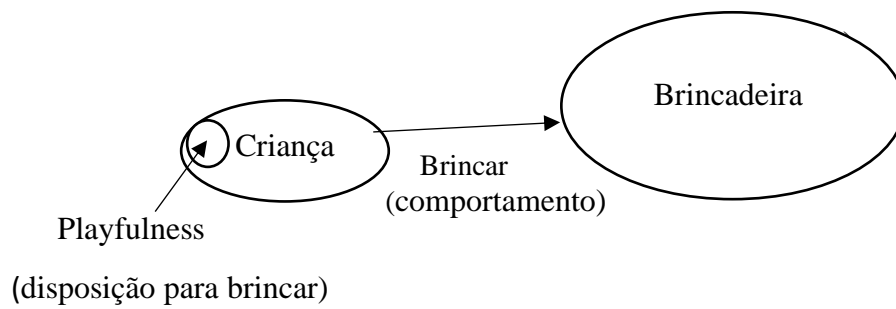


Figura 1. Adaptação do modelo de Rubin, Fein e Vandenberg (1983)

Brincar.

"Quando uma criança está a correr pela sala a fazer de conta que é o Super Homem, é muito provável que ninguém tenha dúvidas de que esteja a brincar. Mas e quando está a fazer um puzzle ou a pintar? E se estiver a ouvir uma história? Será que não se hesitará em reconhecer como brincar?"

Neto, 1997, p. 99

Conforme refere Sutton-Smith (1998), a maior parte das pessoas já brincou e sabe como o brincar a faz sentir; no entanto, defini-lo teoricamente é um processo complexo. No dicionário de língua portuguesa da Porto Editora (2019), brincar surge, por exemplo, associado à capacidade da criança se divertir com jogos, entreter-se com brincadeiras infantis, gracejar, zombar e proceder com leviandade em relação a algo. Desta forma, podemos considerar que o brincar engloba assim comportamentos, atitudes e expressa características da criança.

A procura de definições concretas deste fenómeno leva-nos ao encontro da literatura que tem tentado circunscrever as características do brincar. Garvey (1991) foca a sua atenção na origem do brincar, considerando que esta possa ser uma alavanca para a definição daquilo que é efetivamente brincar. Esta autora refere o papel que algumas explicações clássicas, atualmente adaptadas ou até desacreditadas, podem ter neste propósito, evidenciando teorias evolucionistas e psicodinâmicas como: preparação

instintiva para a vida adulta de Groos (1901); recapitulação³ destacada por Hall (1904); teoria da regulação da energia de Spencer (1875); e a potencialidade catártica do brincar com inspiração em Freud (1908).

As marcas deixadas por estas teorias refletem algumas características inerentes ao brincar, como a semelhança parcial ao comportamento ou situações da vida adulta; a aquisição gradual de novas formas de brincar e a possibilidade de expressar emoções removendo sentimentos associados a experiências traumáticas (Brock, Jarvis, & Olusoga, 2008; Freitas, 1999; Garvey, 1991; Sutton-Smith, 2017). Também Jarvis, Brock e Brown (2011) apresentam uma síntese das teorias que têm vindo a contribuir para a definição do brincar⁴ (Quadro 1).

As teorias exploradas ao longo do tempo e as evidências recentes, são consensuais na conclusão de que o brincar pode ser considerado a ocupação privilegiada da criança com importantes funções regulatórias do seu desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social (e.g. Neale et al., 2018; Fung & Cheng, 2017).

Assim, o brincar pode ser considerado um comportamento que apresenta as seguintes características:

- Simbólico e não literal (a brincar a criança experiencia, mas está protegida das possíveis consequências da situação);
- Significativo (a criança relaciona a vivência a experiências anteriores);
- Prazeroso;
- Voluntário;
- Focado no processo (valorização da experiência ao invés de nos resultados);
- Autocontrolado (a criança guia o decurso da brincadeira) (Fromberg, 2015; Christie, 1991; Kernan, 2007; Garvey, 1991).

O brincar proporciona liberdade de escolha (Sheridan, Howard, & Alderson, 2011) levando a que a criança se sinta um “senhor todo-poderoso” (Ferland, 2006, p.43) e um agente ativo na sua aprendizagem, fator este que tem sido destacado por vários autores como um dos motivos que torna as brincadeiras tão estimulantes e enriquecedoras para a criança (e.g., Bateson & Martin, 1999; Bruce, 2008; Silva &

³ Com inspiração *Darwiniana*, a teoria da recapitulação propõe que o brincar ajudava as crianças a trabalhar os instintos primitivos que existem nos seres humanos através do processo evolutivo, adaptando-os às suas necessidades atuais (Jarvis, Brock & Brown, 2011).

⁴ O autor apresenta a maior parte das teorias usando a palavra brincadeira como abrangente do conceito de brincar, para a apresentação desta síntese neste trabalho verificou-se o sentido atribuído à palavra brincadeira e sempre que este se referia ao brincar na sua generalidade foi substituída.

Sarmiento, 2017). O brincar estimula a iniciativa, a autonomia e proporciona o elevado envolvimento da criança, demonstrado através de sinais como prazer, concentração, persistência e empenhamento (Craft, 2009; Russ, 2004; ME / DGE, 2016).

Quadro 1.

Síntese das teorias que têm contribuído para a definição do Brincar (adaptado de Jarvis, Brock, & Brown, 2011)

Conceptualizações em torno do brincar	Fonte	Data
Ambientes de aprendizagem adequados – brincadeira ao ar livre	Pestalozzi	1805
O brincar educativo; abordagem centrada na criança	Froebel	1837
O brincar para desenvolver a vida interior; aprendizagem multissensorial	Montessori	1900
O brincar como ensaio para a vida adulta	Groos	1920
O brincar como expressão dos conflitos internos	Freud	1920
O brincar como trabalho das crianças	Isaacs	1958
O brincar como meio de aprendizagem	Piaget, Bruner, Vygotsky	1962 1974 1978
O brincar prático; simbólico; com regras	Piaget	1962
O brincar como aprendizagem através das experiências diretas	Bruner	1966
Disposição das brincadeiras	Katz	1967
O brincar concilia a vida interna das crianças com a realidade externa	Plowden	1967
O brincar é emocional e um meio para controlar os medos	Paley	1978

O brincar como uma ferramenta cultural; aprendizagem sociocultural na ZDP	Vygotsky	1989
O brincar lúdico (exploratória) e epistémica (criativa)	Hutt et al.	1989
O brincar como uma espiral de aprendizagem	Moyles	1989
A brincadeira e os esquemas	Athey; Nutbrown	1989
A brincadeira e as habilidades cognitivas, criativas e socio emocionais	Smilansky	1989
O brincar como processo sem produto – fluxo livre	Bruce	1989
Nível de envolvimento na brincadeira	Laevers	1996
Ensino através da brincadeira	Bennett et all Wood e Attfield	1996,1997, 2005
O brincar como diversão	Parker-Rees	2001
O brincar num <i>continuum</i> social	Broadhead	2004
A brincadeira para promover a autorregulação e a metacognição	Wood e Attfield	2005
	Whitebread	2005

Brincadeira.

É recorrente a literatura utilizar as terminologias brincar e brincadeira de forma similar, com o mesmo propósito ou significado; no entanto, importa circunscrever a abrangência de cada constructo. Assim, enquanto o brincar pode ser considerado como o ato levado a cabo pelo sujeito, a brincadeira pode ser definida como a atividade, delimitada no tempo e no espaço, potenciadora de prazer, com um fim em si mesma. (Brougère, 1997; Piaget, 1978).

A brincadeira é um contexto prazeroso e altamente motivador que estimula as crianças a explorar possibilidades, a resolver problemas e a testar as suas capacidades (Gleave & Cole-Hamilton, 2012). A brincadeira possui características como a novidade e o desafio que proporcionam à criança uma sensação de prazer (Ferland, 2006) e despertam a sua curiosidade e criatividade (Bomtempo, 1987).

É através da brincadeira que a criança expressa a sua realidade, construindo e desconstruindo um mundo que seja significativo para si e correspondente às suas necessidades intrínsecas de desenvolvimento global (Melo & Valle, 2005). A brincadeira transporta a criança para novos espaços de compreensão que a encorajam a prosseguir, a crescer e a aprender (Rolim, Guerra, & Tassigni, 2008).

Conforme refere a teoria do desenvolvimento proximal de Vygotsky (1984), no brinquedo (i.e., o objeto que materializa a brincadeira) a criança encontra um estímulo para diminuir a distância entre o seu nível de desenvolvimento real e o seu nível de desenvolvimento potencial. Desta forma, é desafiada a superar-se e a aumentar a sua capacidade de solucionar problemas.

A literatura tem destacado dois modelos de categorização das brincadeiras que se caracterizam por propor uma relação entre a fase de desenvolvimento cognitivo e social da criança e a tipologia de brincadeira pela qual a criança demonstra maior interesse ou capacidade para a realizar (Burghardt, 2011; Lillard, 2001; Rubin & Pepler, 1995; Smith, 2017; Smith, 2005; Keller et al., 2003).

Smilansky (1968), tendo por base a teoria Piaget (1946), propôs uma denominação para os tipos de brincadeira que estão associadas às fases de desenvolvimento cognitivo da criança (Rubin, 2001; Smith, 2006) (Quadro 2).

Quadro 2.

Tipologias de brincadeira associadas a cada faixa etária.

Faixa etária	Tipologia de brincadeira	
6 meses aos 2 anos	Brincadeira funcional ou sensoriomotora	Repetição dos mesmos movimentos sem uma finalidade específica, proporcionando prazer à criança através do comportamento em si
A partir dos 2 anos de idade	Brincadeira construtiva	Manipulação de objetos com o objetivo de criar ou construir algo
	Brincadeira simbólica (também denominada de faz-de-conta ou jogo dramático).	Utilização de determinados materiais, brinquedos ou a si própria para imitar a realidade ou criar situações imaginárias.
A partir dos 4 anos de idade	Brincadeira com regras	Aceitação das regras e capacidade de ajustar o comportamento para integrar brincadeiras com maior grau de complexidade

Apesar das tipologias de brincadeira estarem associadas a determinada faixa etária, conforme propõe Smilansky (1968), literatura mais recente destaca que o foco não deve ser a idade, mas sim a complexidade associada a determinado tipo de brincadeira (Hohmann & Weikart, 2011).

Intrinsecamente associado ao desenvolvimento social da criança, o modelo de Parten (1932) propõe uma categorização das brincadeiras que emergem identificando para cada faixa etária uma dada tipologia de brincadeira. A sua teoria evidencia que, até aos dois anos é comum a criança estar envolvida em brincadeira solitária (i.e. a criança brinca sozinha com os seus próprios brinquedos); entre os dois anos e meio e os três anos e meio, observa-se com regularidade a brincadeira paralela (i.e., a criança brinca com os seus brinquedos próxima de outras crianças); por volta dos três a quatro anos a criança começa a demonstrar interesse em brincar com os pares (brincadeira associativa); por volta dos cinco anos envolve-se em brincadeiras cooperativas (i.e. brinca com os outros na busca de objetivos comuns) e por fim, por volta dos seis anos demonstra a capacidade de estar envolvida em brincadeiras com regras (i.e., em brincadeiras que envolvem perder e ganhar). A autora destaca ainda que ao longo do crescimento a criança pode também adotar o comportamento de observador da

brincadeira, sem que sinta necessidade de se envolver diretamente (ver também Rubin, 2001).

Playfulness.

O dicionário de Psicologia da Associação de Psicologia Americana (APA) apresenta a seguinte definição de Playfulness⁵: “*the tendency to see the light or bright side of life, to joke with others, and not to take matters too seriously.*” O playfulness é também descrito na literatura como a atitude que transforma uma atividade numa brincadeira prazerosa, ou seja, permite que a criança e mais tarde o adulto, adote em qualquer situação do dia-a-dia a mesma atitude que adota nos momentos de brincadeira (Barnett, 2007; Millar, 1968; Satomi et al, 2010; Rogers & Kaiser, 1999; Shen, 2010). Por exemplo, a atitude que move duas pessoas numa atividade junto ao rio pode simplesmente ser um passeio ou transformar-se numa brincadeira (Lugones, 1987 citado por DeKoven, 2014). Enquanto o brincar é um comportamento considerado característico da criança, o playfulness enquanto atitude pode continuar a influenciar o pensamento e o comportamento ao longo da vida (Parker-Rees, 1999).

Assim, o playfulness caracteriza-se por ser uma forma de envolvimento mental e físico em qualquer contexto, semelhante à utilizada durante o jogo, mas que respeita os objetivos desse contexto (DeKoven, 2014; Sicart, 2016).

Considerado uma predisposição interna (Lieberman, 1965) ou tendência natural que motiva a criança a procurar momentos de brincadeira e a comunicar e interagir de forma divertida com o ambiente em seu redor (Glynn & Webster 1992; Trevlas, Grammatikopoulos, Tsigilis, & Zachopoulou, 2003; Sanderson, 2010), o playfulness tem sido frequentemente associado a qualidades psicológicas internas (e.g., motivação intrínseca, curiosidade e mente aberta) e relacionado com expressões comportamentais associadas ao prazer, tais como rir, provocar, fantasiar ou exagerar, por exemplo. (Shen, Chick, & Zinn, 2014). Com uma proximidade semântica indiscutível com *playful* (Jong, 2015) (i.e. em português brincalhão), é frequentemente descrito como uma característica de temperamento na criança, podendo apresentar níveis de intensidade diferentes em cada criança (Barnett, 1991).

Conforme referem Guitard, Ferland e Dutil (2005), o conceito de playfulness tem vindo a ser descrito diferenciadamente ao longo do tempo e mesmo antes do seu estudo ser aprofundado surgiram pequenos apontamentos na literatura que indicavam

⁵ <https://dictionary.apa.org/playfulness>

algumas possíveis conceptualizações. Os autores destacam primeiramente a perspectiva de Dewey (1933) que sugeria que o playfulness pudesse ser considerado uma forma de pensar e que o brincar seria a manifestação dessa atitude, o contributo de Henriot (1969) que propõem indicadores comportamentais como o brilho nos olhos, as risadas e a agitação física como manifestações do playfulness na criança, ou a conceptualização de Bishop e Chace (1971), em que o playfulness é caracterizado pela brincadeira de exploração, liberdade e alegria.

No entanto, foi Lieberman (1965) a primeira autora a estudar de forma detalhada o playfulness, conceptualizando-o como uma característica de temperamento com cinco componentes: espontaneidade física (nível de atividade física e coordenação da criança), espontaneidade cognitiva (criatividade e imaginação na criação de brincadeiras e papéis), espontaneidade social (capacidade para entrar e sair das brincadeiras e liderar), manifestação de alegria (grau de exuberância e entusiasmo) e sentido de humor (provação, rima e piada) (ver também Barnett, 1990; Schaefer & Greenberg, 1997).

Mais tarde, Barnett (1992) destacou que o playfulness pode ser considerado “uma parte da criança uma vez que apresenta interrelações com outras características de personalidade da criança” (p. 384). No seu estudo com crianças entre os 27 e os 61 meses, evidenciou uma correlação positiva com os cinco componentes do playfulness propostas por Lieberman e um conjunto de 20 descritores de características da criança. Os resultados indicaram que crianças com maiores níveis de playfulness eram associadas a características como ativas, agressivas, alegres, confiantes, curiosas, imaginativas, impulsivas, travessas e responsáveis.

Apesar da estabilidade associada frequentemente às características de temperamento e personalidade, a investigação em torno do playfulness tem vindo a questionar a possibilidade de poder ser apreciado como uma “atitude positiva motivacional temporária” (Yarnal & Qian, 2011, p. 55), que é suscetível de evolução ao longo do tempo. Alguns investigadores demonstraram o impacto que a intervenção pode ter no desenvolvimento do playfulness da criança (Bundy et al., 2008; Case-Smith, 2014; Fabrizi, Ito & Winston, 2016; 2015; Okimoto, Bundy, & Hanzlik, 2000; Skaines, Rodger, & Bundy, 2006).

Neste campo, tem sido destacado o modelo de Bundy (1993) que descreve o playfulness como sendo constituído por quatro componentes: motivação intrínseca, controlo interno, liberdade para suspender a realidade e *frame* (i.e., reenquadramento)

(este modelo apresenta-se de forma detalhada no capítulo II), passíveis de serem observados em crianças a partir dos seis meses de idade.

Casas (2003), num estudo longitudinal, avaliou crianças aos três e quatro anos de idade e as mesmas crianças aos 19 e 21 anos; este verificou que não existe um padrão estável ou consistente entre o nível de playfulness em criança e no início da idade adulta. Com recurso ao Child Behaviors Inventory (CBI; Rogers et al., 1998) aplicado aos cuidadores e professores das crianças e o Adult Behaviors Inventory (ABI; Graham, 1987) aos cuidadores e aos próprios jovens adultos, o estudo indicou como principais resultados a ausência de correlação entre a avaliação dos professores e dos cuidadores na CBI e a auto avaliação dos jovens adultos na ABI e entre a avaliação dos cuidadores na CBI e avaliação pelos mesmos cuidadores dos jovens adultos na ABI.

Apesar da escassez de estudos que corroborem os resultados de Casas (2003) e que tornem mais consistente a possibilidade do playfulness poder ser uma característica com algum grau de mutabilidade ao longo do tempo, alguns autores evidenciaram que existe um conjunto de atitudes e comportamentos que podem facilmente ser adotados por qualquer criança ou adulto ainda que não sejam pessoas vincadamente “brincalhonas” (Proyer, Gander, Bertenshaw, & Brauer, 2018). Também Pinchover (2017) refere que algumas componentes do playfulness, como a espontaneidade, podem ser adquiridas ao longo da vida.

Independentemente de uma conceptualização do playfulness enquanto temperamento ou estado, a investigação tem investido um esforço na apresentação de modelos diferenciados relativos às dimensões que o compõem (Quadro 3). Neste sentido, importa aprofundar a investigação neste domínio de modo a ampliar o conhecimento sobre a forma como o playfulness se expressa e se desenvolve.

Quadro 3.

Síntese dos componentes do Playfulness propostos ao longo do tempo (Adaptado de Shen, 2010).

Componentes do Playfulness	Henriot (1969)	Bishop & Chace (1971)	Lieberman (1977)	Lyons (1987)	Ferland (1994, 2003)	Bundy (1993, 1996)	Knox (1996)	Sanderson (2010)
Curiosidade	Incerteza	Exploração			Curiosidade		Curiosidade	
Imaginação	Ilusão		Espontaneidade cognitiva			Suspensão da realidade	Imaginação, criatividade	
Controlo				Necessidade de controlo		Controlo interno, reenquadramento		Controlo interno
Atividade física			Espontaneidade física				Atividade física	Envolvimento ativo
Sentido de humor			Sentido de humor		Sentido de humor			
Prazer		Alegria	Alegria	Excitação	Prazer	Motivação intrínseca	Alegria	Alegria
Espontaneidade	Imprevisibilidade	Liberdade	Espontaneidade social	Interação social	Espontaneidade	Suspensão da realidade	Flexibilidade social e verbal	Sociabilidade
Livre				Livre				

O brincar e a sua relação com o desenvolvimento da criança

O brincar tem um papel crucial no desenvolvimento de competências que auxiliam a criança a envolver-se e a ultrapassar os desafios do ambiente (Bateson, 2005). É através do brincar que a criança é gradualmente incentivada a experimentar habilidades ainda não consolidadas, impulsionando assim o desenvolvimento de novas competências e capacidades, tornando-se mais competente (Gaspar, 2010; Pimentel, 2007; Salomão, Martini & Jordão, 2007).

A relação entre o brincar e o desenvolvimento é um processo progressivo e interativo (Cordeiro, 2012; Ferland, 2006; Fisher, 1992; Pérez-Edgar & Fox, 2007; Ginsburg, 2007; Blasi & Hurwitz, 2002), sendo determinadas competências da criança uma pré-condição para brincadeiras mais complexas. Uma vez que o desenvolvimento cerebral é sequencial, o brincar depende das competências adquiridas em cada faixa etária (Perry, Hogan, & Marlin, 2000). Por exemplo, aquisições como a linguagem, a capacidade de interação associativa e a maturidade cognitiva (Garvey, 1991) ampliam fortemente a capacidade da criança se envolver ativamente nouro tipo de brincadeiras.

Tendo em conta o objetivo da nossa investigação, centraremos a nossa atenção no brincar enquanto elemento potenciador do incremento de competências específicas nos domínios cognitivo, motor, emocional e social (e.g. Gleave & Issy Cole-Hamilton, 2012; Goldstein, 2012; Mardell et al. 2016).

Brincar e desenvolvimento cognitivo.

Nos primeiros anos de vida a ligação entre o brincar e o desenvolvimento cerebral é simbiótica, já que é através do brincar que as conexões ou interconexões neuronais se alteram e sem esta experiência a sua maturação não se verifica (Cardoso, 2012; Pellis & Pellis, 2009). São as oportunidades de brincadeira que a criança experiencia e que apelam a uma utilização simultânea e constante dos seus sentidos que contribuem para aumentar fortemente a qualidade e quantidade de informação rececionada no seu cérebro (Metring & Sampaio, 2016).

Especialistas na área do neuro-desenvolvimento destacam que o desenvolvimento cerebral está dependente da repetição, assumindo o brincar um papel central neste domínio. Quanto maior a quantidade de vezes que o cérebro é exposto a uma atividade padronizada, mais funções cerebrais responsáveis por essa tarefa são incentivadas a funcionar de forma saudável. Através do brincar é proporcionada à criança a oportunidade de repetição, potenciando o incremento e desenvolvimento

articulado de diversas áreas cerebrais. Quando a criança brinca com uma bola está, por exemplo, a estimular a sua capacidade de controlo muscular, coordenação, equilíbrio, orientação visual-espacial, entre outras (Perry, Hogan, & Marlin, 2000).

Ao brincar, as crianças usam estratégias cognitivas como conhecer, perceber, responder, comparar, concentrar, ensaiar, lembrar e repetir, de forma espontânea e deliberada (Brown, 2006; Wood & Attfield, 2005). Considerada como fonte de consolidação e fortalecimento dos esquemas mentais aprendidos, autores como Pepler e Rubin (1982) destacam a brincadeira como podendo ser a causa direta de avanços no desenvolvimento cognitivo da criança.

Também na área do desenvolvimento da linguagem tem sido demonstrado o impacto do brincar. Por exemplo, numa meta-análise com 35 estudos, Quinn, Donnelly e Kidd (2018) evidenciaram uma associação robusta entre o brincar e o desenvolvimento da linguagem. Também Christie e Roskos (2015) apresentaram resultados positivos para a relação entre o brincar e o aumento do vocabulário.

Outros estudos, associam o brincar ao desenvolvimento do raciocínio lógico, do pensamento matemático e da resolução de problemas (Fisher, Hirsh-Pasek, Golinkoff, Singer, & Berk, 2011; Smirnova, Veraksa, Bukhalenkova & Ryabkova, 2018).

Brincar e desenvolvimento motor.

O brincar desempenha um papel bastante significativo no desempenho motor global da criança, quer ao nível das habilidades motoras amplas (e.g., Zeng et al., 2017) quer ao nível de aspetos da motricidade fina (e.g., gesto da pinça) (e.g., Suggate, Stoeger & Pufke, 2017).

Apesar da criança ter uma necessidade inata para se movimentar, a qualidade do seu comportamento motor vai depender do processo de desenvolvimento de que foi alvo, desta forma este deve ser estimulado (Neto, 1997). Neto (2017) destaca que é “através do brincar que a criança explora o seu envolvimento físico com o ambiente e coloca o seu corpo em confronto com situações adversas e de risco controlado” (p.23).

Na primeira infância, ocorrem algumas das transformações mais significativas no domínio motor, tais como a locomoção ou a manipulação de objetos (Tani, Manoel, Kokubun, & Proença, 1998) e o aprimoramento de algumas condutas psicomotoras como por exemplo a coordenação (Bueno, 1998). Assumindo neste campo o brincar um papel fundamental para que estas capacidades se desenvolvam de forma organizada e além do normalmente esperado (Neto, 1997).

Nos primeiros seis meses de vida, a atividade motora envolvida nos momentos de brincadeira é fundamental para a maturação neuromuscular e considerada um incentivo muito útil para ampliar a capacidade de controlo dos padrões motores específicos (Pellegrini & Smith, 1998). Seguidamente por volta dos dois anos de idade, na fase dos movimentos fundamentais, i.e., de experimentação das capacidades motoras do corpo (ver Gallahue, 2002), o brincar é basilar para a aquisição de hábitos saudáveis para uma vida ativa (Marques, Neto, Angulo, & Pereira, 2001).

Brincar e desenvolvimento social.

A literatura tem destacado também o importante papel da brincadeira no desenvolvimento social da criança, já que é através dela que a criança desenvolve de forma natural noções de carácter relacional (e.g., entreajuda, respeito, comunicação) e de carácter cultural (regras, normas, costumes, papéis sociais) (Bateson, 1971). Esta relação é enfatizada por Panksepp (1998) que atribui ao brincar a funcionalidade da construção de cérebros pró-sociais, potenciando a aprendizagem de interações sociais positivas. A brincar a criança tem oportunidade para treinar a resolução construtiva de conflitos sociais, que potencia a aprendizagem de normas de interação social positiva (Branco, 2005; DeVries, 2003; Sluckin, 1981; Tobin, Wu, & Davidson, 1989; Vygotsky, 1984, 1987).

Por sua vez, Caba (2008) menciona o brincar como a única atividade que é transversal com o desenvolvimento de valores humanos, solidariedade, companheirismo, respeito pelo outro, tolerância e atenção. A participação em momentos de brincadeira com pares possibilita a oportunidade de partilhar ideias, negociar e estabelecer compromissos (Mraz, Porcelli, & Tyler, 2016).

Brincar e desenvolvimento emocional.

É a brincar que as crianças criam e exploraram um mundo que dominam, ultrapassam os seus medos e aumentam a sua confiança e resiliência, competências estas que serão basilares para enfrentar desafios futuros (Ginsburg, 2007). A brincadeira pode ser considerada um importante meio que permite que a criança exprima e domine as suas angústias (e.g., Friedman, 1996; Winnicott, 1975). Mello (1999) ao estudar crianças vítimas de violência física constatou que, pela brincadeira, as crianças elaboram as experiências traumáticas vividas, pois os conteúdos expressos no brincar têm relação com suas histórias. As crianças vítimas usam o espaço de modo distinto das outras (com agressividade ou passividade, muita movimentação e extrapolação dos

limites) e apresentam maior propensão para comportamentos impulsivos, hiperativos, agressivos e destrutivos.

Em conformidade com estes estudos Melo e Valle (2005), acrescentam que o brinquedo proporciona a exteriorização de medos e angústias e atua como uma válvula de escape para as emoções (Cordazzo & Vieira, 2007). Os recursos lúdicos como os jogos, brinquedos e brincadeiras faz-de-conta são utilizados em contexto psicoterapêuticos no tratamento de problemas de comportamento em crianças. Vygotsky (1984) relata que durante o brincar, a criança substitui os objetos por outros que lhe dão mais sentido, atuando assim a brincadeira como um espaço de construção de significados e sentidos e de ressignificação.

Playfulness: contributos específicos para o desenvolvimento da criança

Playfulness is a superpower.
Steve Gross, 2014, Tedx Talk⁶

Considerado como um impulso para brincar e para ser brincalhão, o playfulness tem sido apreciado como uma característica ancestral, preservada ao longo do tempo por atuar como motivadora da aproximação entre espécies (Heaton, 1978; Jenkinson, 2001). Conforme referiu Panksepp (2004) o playfulness tem a função de incentivar à aproximação social, à brincadeira social e promove o aumento da libertação de opióides fisiológicos no cérebro, responsáveis por produzir uma sensação de prazer. Por exemplo, Bruner (1983) destacou o prazer que o ser humano bebé tem ao brincar com a linguagem, motivando-o assim a manter-se na atividade.

A forma como o ser humano se apropria das experiências que o rodeiam, é decisiva para o seu nível de bem-estar e felicidade (Fredrickson & Losada, 2005). O playfulness está relacionado com a vivência de emoções positivas em todas as faixas etárias e maiores níveis de playfulness correlacionam-se com níveis superiores de bem-estar ao longo da vida (Proyer, 2014b).

Crianças com maiores níveis de playfulness tendem a demonstrar uma maior motivação interna para a procura de processos onde as metas são autoimpostas (Rubin Fein & Vandenberg, 1983) uma maior capacidade para se adaptarem cognitivamente,

⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=7ysiE6POKbI>

emocionalmente e socialmente aos diversificados ambientes (Barnett, 1992, 1991). Lieberman, nos seus estudos pioneiros, destacou a demonstração de uma maior capacidade de sociabilidade nestas crianças (Barnett, 2012), que tendem também a evidenciar-se como fisicamente mais ativas e com maior expressividade de afetos positivos do que os seus pares com menores níveis de playfulness (e.g., Jenvey & Jenvey, 2002).

Fortemente associado à área do desenvolvimento emocional, crianças com maiores níveis de playfulness apresentam maior capacidade na compreensão, disposição para expressar e regular as emoções (Barnett, 1990; Berk, Mann, & Ogan, 2006; Christian, 2012; Oh & Lim, 2018). Barnett (1998) demonstrou que uma criança com maiores níveis de playfulness apresenta maior capacidade para regular a sua ansiedade perante eventos stressantes, permitindo assim considerar o playfulness como uma qualidade com função adaptativa (Gordon, 2014).

No que se refere ao domínio cognitivo e às competências a si associadas destaca-se a capacidade de raciocínio lógico (Barnett 1985; 1991), as competências de resolução de problemas (Youell, 2008) e o pensamento divergente (Kogan, 1983; Singer & Singer, 1990) nas crianças.

Embora com menor expressividade na literatura, têm sido apresentadas algumas evidências da associação entre variáveis do domínio social e o playfulness, entre elas: capacidade de comunicação verbal (Wood & Attfield, 2005) e a espontaneidade nas crianças (Singer & Rummo, 1973; Singer, Singer, & Sherrod, 1980).

Playfulness: fatores externos que contribuem para o seu desenvolvimento

Considerando as evidências que afirmam a flexibilidade do playfulness ao longo da vida como resultado da experiência e da interação (Keleş & Yurt, 2016) e destacam a capacidade de aprimorá-lo usando várias intervenções (e.g., Bundy et al., 2008), importa detalhar os fatores que contribuem para o seu desenvolvimento.

Impacto do ambiente no Playfulness.

A variabilidade na expressão do playfulness da criança em diferentes contextos sugerem que este é influenciado por fatores externos à criança (Rigby & Gaik, 2007), sendo as características do ambiente consideradas um fator determinante (Barnett & Kleiber, 1984; Bundy, 1997).

Numa experiência que se focou na melhoria das condições do recreio de uma escola, através do investimento na disponibilização de materiais não convencionais com potencial lúdico (e.g. pneus, caixas de cartão, pedaços de tecido, etc.), Bundy e colegas (2008) demonstram o aumento do playfulness de 20 crianças dos cinco aos sete anos. Neste estudo, foram efetuadas gravações das crianças a brincar no recreio antes da reestruturação do recreio e após onze semanas de exploração livre do espaço e materiais disponibilizados. Para além das diferenças nos níveis de playfulness das crianças, verificados pela aplicação do Test of Playfulness (ToP; Skard & Bundy, 2008), os professores em entrevistas abertas individuais, destacaram o uso criativo do material e a satisfação das crianças durante os momentos de brincadeira.

Rigby e Gaik (2007) apuraram que crianças entre os quatro e os oito anos com paralisia cerebral apresentavam maiores níveis de playfulness em casa, do que na escola ou comunidade. Os autores reforçam que estas diferenças na expressividade do playfulness nas crianças pode dever-se ao conforto e segurança proporcionado pelo espaço familiar, bem como o fato de todos os casos em avaliação existirem outros parceiros de brincadeira (e.g., irmãos ou outros familiares).

Adicionalmente a investigação tem demonstrado que aspetos específicos do ambiente, como a diversidade de brincadeiras a que é exposta (Møller, 2016), a tipologia de metodologias que são utilizadas (e.g., role-play Whitton, 2018), o número de oportunidades de brincadeira com os cuidadores (Youell, 2008) e a participação em respostas educativas não formais com a participação ativa dos cuidadores, como é o caso dos playgroups (e.g., Fabrizi & Hubbell, 2017), influencia positivamente o desenvolvimento do playfulness da criança.

Papel do adulto de referência.

Enquadrado na literatura que destaca a importância da qualidade dos cuidados na primeira infância para o crescimento saudável infantil (Ramsden, 1997; Unicef, 2018), também no desenvolvimento do playfulness da criança os cuidadores assumem um papel determinante.

A investigação tem demonstrado que o playfulness da criança pode ser influenciado pela qualidade das interações cuidador-criança (Fabrizi, 2014). Num estudo recente com crianças entre os 12 e os 56 meses de idade e os seus respetivos cuidadores (mães e pais), Grinon, Waldman-Levi e Olson (2019) demonstraram que aspetos específicos do playfulness da criança estavam significativamente associados com a responsividade e suporte prestado pelas mães em momentos de brincadeira. Os

resultados do estudo indicaram que quanto maior o apoio da cuidadora no processo da criança superar obstáculos menor o nível de playfulness da criança, no entanto as mães que promoveram o processo de tomada de decisão e o jogo criativo conduziram as suas crianças a demonstrar maiores níveis de playfulness. Sutton-Smith (2008) argumentou que o playfulness deriva das rotinas iniciais de brincadeira (e.g. brincadeiras de imitação) entre mãe e bebé, começando no segundo mês de vida da criança.

Também o playfulness dos cuidadores tem sido evidenciado como fortemente associado aos níveis de playfulness da criança (Porter & Bundy, 2001). Por exemplo, Oh e Lim (2018) na sua investigação sobre um conjunto de variáveis do desenvolvimento da criança, nomeadamente a regulação emocional, demonstraram a relação entre o playfulness dos cuidadores (mãe e pai) e o playfulness da criança de cinco e seis anos. Adicionalmente, um campo em expansão na investigação começa a destacar que o playfulness dos cuidadores, para além de influenciar o playfulness da criança, assume ainda um importante papel no seu desenvolvimento cognitivo e emocional.

Cabrera e colaboradores (2017) considerando o playfulness dos cuidadores como o “grau de criatividade e curiosidade que os pais utilizam na interação com as crianças” (p. 2), num estudo longitudinal com crianças de dois e cinco anos (respetivamente primeiro e segundo tempo de recolha de dados) explorou as diferenças do impacto do playfulness dos cuidadores na aquisição de vocabulário e regulação emocional da criança. Neste estudo, a equipa de investigadores, verificou que o playfulness do pai estava associado a melhores aquisições de vocabulário, enquanto que o playfulness da mãe estava diretamente relacionado com uma melhor capacidade de regulação emocional das crianças e possui ainda um efeito cruzado positivo na aquisição de vocabulário. Estas associações são reforçadas quando há um aumento de brincadeiras faz-de-conta com o pai com um efeito positivo na criança.

O playfulness dos cuidadores operacionaliza-se na capacidade para transformar as situações difíceis em momentos de diversão, agindo de maneira flexível, humorística ou criativa. Menashe-Grinberg & Atzaba-Poria (2017) no seu estudo com 111 famílias com crianças entre um e os três anos de idade demonstraram que o playfulness do cuidador moderava a relação entre os comportamentos do cuidador e a negatividade da criança.

Playfulness do adulto

O estudo do playfulness no adulto tem despertado o interesse em diversas áreas profissionais, sendo a linha de investigação mais recente a que destaca a sua importância em áreas como a educação ou parentalidade (Lego Foundation, 2019).

O playfulness nos adultos, apesar de surgir, por vezes, associado de forma redutora ao humor e à capacidade de ser “engraçado” (Barnett, 2011), pode ser descrito como sendo a capacidade de enquadrar de forma divertida, intelectualmente estimulante e pessoalmente interessante as situações diárias (Barnett, 2007). Para Proyer (2012b) o adulto com elevados níveis de playfulness pode ser descrito como sendo extrovertido, aberto, agradável, intrinsecamente motivado para alcançar os seus objetivos de vida e como tendo uma elevada auto percepção da sua capacidade de ser genuíno. Adultos com elevado playfulness são também considerados bons observadores, apresentam facilidade em utilizar novas perspetivas na definição de soluções inovadoras sobre problemas complexos e demonstram capacidade para transformar tarefas monótonas em algo interessante (Proyer, 2017).

Um estudo de Barnett (2007) com 649 jovens adultos permitiu identificar 15 descritores relativos à manifestação de playfulness em homens e mulheres: alegre, feliz, amigável, extrovertido, sociável, espontâneo, impulsivo, imprevisível, aventureiro, “palhaço”, faz piadas, engraçados bem-humorado, ativo e energético. Também Yarnal e Qian (2011) numa análise do playfulness em adultos com 65 anos ou mais, indicaram quatro características similares às anteriormente apresentadas: psicologicamente otimistas (e.g., felizes, positivos), comportamentais maliciosos (e.g., desobedientes, provocadores), cognitivamente espontâneos (e.g., criativos, caprichosos) e divertidos (e.g., engraçado, bem-humorado).

Entre os benefícios associados ao playfulness do adulto é destacada a criatividade (Bateson & Martin, 2013; Bateson & Nettle, 2014; Bateson, 2015; Lieberman, 1977; Truhon, 1983), maiores níveis de bem-estar subjetivo (Proyer, 2013; Staempfli, 2007), elevada satisfação e produtividade no trabalho (Martocchio & Webster, 1992; Yu, Chen, Wu, & Lin, 2007), um maior envolvimento nas tarefas (Glynn & Webster 1992), maior resiliência e a capacidade de enfrentar e lidar com o stress (Barnett & Magnuson 2011; Magnuson & Barnett, 2013; Hutchinson, Yarnal,

Staffordson, & Kerstetter, 2008; Yarnal & Mitas, 2008), bem como uma melhoria nos mecanismos de interação social nos adultos (Staempfli, 2007).

Os adultos com maiores níveis de playfulness são tipicamente espontâneos e com probabilidade de agirem de forma divertida (Pinchover, 2017).

Em síntese, o brincar, a brincadeira e o playfulness, interligados entre si, são basilares na vida diária da criança. Desde o primeiro dia de vida que o brincar, a brincadeira e o playfulness potenciam o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Caracterizado como a essência do brincar (Chandler, 1997; Ferland, 2003), o playfulness da criança, mas também do adulto, tem sido alvo de investigação mais recentemente, que para além dos benefícios no desenvolvimento da criança (Gordon, 2014), tem sido destacado como assumindo um importante papel no estabelecimento de relações precoces de confiança entre a criança e o cuidador (DeKoven, 2014).

A investigação tem vindo a propor um conjunto de modelos de conceptualização, embora seja reduzida a investigação acerca da sua estabilidade, ou as evidências consistentes acerca da sua mutabilidade. Os estudos realizados com crianças com necessidades educativas especiais têm apostado em demonstrar a possibilidade do playfulness ser suscetível a mudanças após a participação da criança em intervenções a si dirigidas (Fabrizi, 2014; Sanderson, 2010). Estas evidências, ainda que reduzidas, revelam-se promissoras para suscitar o aprofundamento na compreensão deste construto principalmente em intervenções dirigidas à primeira infância, já que nesta faixa etária a velocidade de crescimento é a mais acelerada de toda a vida da criança (Yogman et al., 2018).

Capítulo II. A Importância de Avaliar o Brincar e o Playfulness na Primeira Infância: Estudo 1

Introdução

A avaliação de intervenções e serviços de e para a infância ganha cada vez mais um carácter de obrigatoriedade, visto que a própria avaliação é agora assumida como sendo um fator de qualidade dos serviços, permitindo determinar o valor e o significado de uma dada intervenção e perceber as vantagens da sua generalização (Fernández-Ballesteros, 2004). Ao mesmo tempo, a avaliação é considerada fundamental para processos de tomada de decisão posteriores realizados em diferentes níveis de ação – micro (i.e., locais, centrados numa comunidade ou território) e/ou macro (i.e., no papel que podem ter para a mudança ou desenvolvimento de políticas ou estratégias de ação de índole mais abrangente).

O interesse numa compreensão mais profunda dos processos inerentes ao desenvolvimento e aprendizagem da criança tem movido investigadores de áreas multidisciplinares na busca de ferramentas que permitam observar e medir a multiplicidade de fenómenos associados à criança. A valorização deste processo acentua-se na primeira infância, dado o elevado impacto que a estimulação precoce de qualidade tem no desenvolvimento cognitivo e sociocultural da criança (e.g., Román & Torrecilla, 2010).

Numa perspetiva ontogenética, proposta pela Psicologia Evolucionista, o brincar na primeira infância pode ser visto como um sistema comportamental que melhora a adaptação do ser humano nos estágios imaturos da vida, já que o seu exercício proporciona uma maior perceção de domínio, competência e autoeficácia que contribui positivamente para o seu desenvolvimento (Pellegrini & Smith, 1998). As oportunidades de brincadeira em ambientes seguros, com experiências diversificadas, materiais e relações de qualidade têm sido crescentemente reconhecidas como pilares basilares para proporcionar experiências estimulantes à criança (Council, Allen, & Kelly, 2015). O brincar tem sido embebido nas mais diversas metodologias para a primeira infância e criadas diretrizes para que seja dado o papel principal à brincadeira nas práticas pedagógicas dirigidas à infância (Miller & Almon, 2009).

É neste sentido, que o brincar enquanto atividade que maior número de funcionalidades tem na vida da criança, tem sido considerado um espaço e um tempo de

excelência para a avaliação da criança ou como medida de impacto de projetos em diversas áreas profissionais, tais como educação, intervenção social, saúde, entre outras (James & James, 2008; Bulgarelli, Bianquin, Caprino, Molina, & Ray-Kaeser, 2018; O'Grady & Dusing, 2015).

É através da brincadeira que a criança expressa de forma natural processos relacionados com o seu desenvolvimento (e.g., no domínio cognitivo demonstra as noções de sequencialidade), e exhibe também comportamentos que permitem identificar características específicas do brincar (e.g., a preferência por determinado tipo de brincadeira em detrimento de outras).

Com um enfoque no brincar propriamente dito (i.e., como outcome ou impacto) é possível observar e analisar, por exemplo, os perfis de comportamento de brincadeira social (Coelho, Guedes, Rodrigues, Santos, & Veríssimo, 2018), as preferências por locais, momentos e parceiros de brincadeira (Miller & Kuhaneck, 2008; Mulligan, 2003; Robertson, 2016), as qualidades da criança como jogador e o playfulness (Bundy, 1993; Bundy, 2011).

O playfulness tem sido considerado uma das partes mais importantes do brincar (Cooper, 2000), uma vez que se refere à forma como a criança se aproxima da brincadeira. A atitude que determina a disposição para a busca de ambientes prazerosos é o que permite que a criança transforme qualquer atividade numa possível brincadeira (Guitard et al., 2005; Trevas et al., 2003). Pela associação positiva que tem sido demonstrada, por exemplo, com uma maior capacidade de adoção de comportamentos de coping (Christian, 2012; Saunders, Sayer, & Goodale, 1999), com os níveis de bem-estar (Howard & McInnes, 2013) ou com a resolução de problemas (Youell, 2008), o estudo do playfulness tem assumido algum relevo, sobretudo na última década. Tal como outros aspetos do brincar, o playfulness é passível de ser avaliado desde os primeiros meses de vida (Bundy, 1993; Skard & Bundy, 2008).

Neste capítulo desenvolvemos de forma mais detalhada os instrumentos que têm sido utilizados para avaliar características específicas do brincar com especial pormenor aos que avaliam o playfulness. Uma vez que a literatura tem destacado o papel do cuidador no desenvolvimento do playfulness da criança e evidenciado resultados promissores que indicam uma correlação entre playfulness da criança e do cuidador, importa neste capítulo apresentar também instrumentos de medição do playfulness no adulto.

Metodologias e instrumentos de avaliação do brincar e do playfulness

Nos últimos 15 anos, uma variedade de metodologias e instrumentos têm sido propostos na área da avaliação no brincar, conforme esquematizaram Ray-Kaeser, Châtelain, Kindler, & Schneider (2018) na sua recente revisão (Figura 2). As autoras destacam duas fontes de informação principais: indireta (i.e., aplicação de questionários e/ou realização de entrevistas a crianças, jovens e cuidadores) e a direta (i.e., observação da criança individualmente ou em grupo durante a brincadeira).

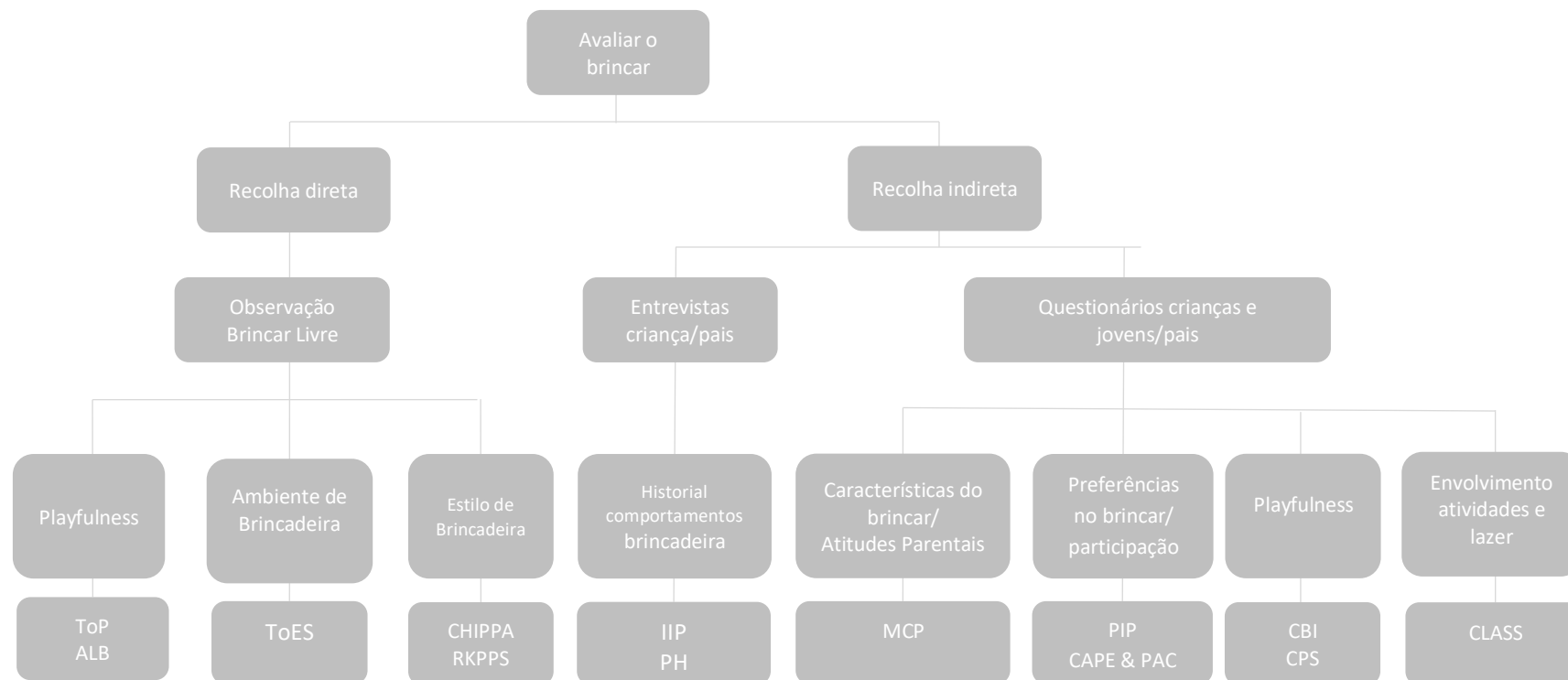


Figura 2. Métodos e instrumentos de avaliação do brincar (traduzido e adaptado de Ray-Kaeser et al., 2018 pela autora)

Legenda (por ordem alfabética): ALB: Assessment of Ludic Behaviour (Ferland, 2005); CAPE: Children’s Assessment of Participation and Enjoyment (King et al., 2004); CBI: Children’s Behaviour Inventory (Rogers et al., 1998); CPS: Children’s Playfulness Scale (Barnett, 1991); CHIPPA: Child Initiated Pretend Play Assessment (Stagnitti, 2007); CLASS: Children’s Leisure Assessment Scale (Rosenblum, Sachs, & Schreuer, 2010); IIP: Initial Interview with Parents on the Ludic Behaviour of their Child (Ferland, 2005); MCP: My Child’s Play (Scheider & Rosenblum, 2014); PAC: Preference for Activities of Children (King et al., 2004); PIP Pediatric Interest Profiles (Henry, 2008); PH: Play History (Takata, 1974; Bryze, 2008); RKPPS: Revised Knox Preschool Play Scale (Knox, 2008); ToES: Test of Environmental Supportiveness (Skard & Bundy, 2008); ToP: Test of Playfulness (Skard & Bundy, 2008).

Recolha indireta: o brincar e o playfulness relatado.

No campo de investigação do brincar os instrumentos de recolha indireta caracterizam-se por aferir a perceção de determinado informador (e.g., cuidador, educador, professor ou a criança) sobre características específicas dos comportamentos em avaliação. A recolha indireta caracteriza-se pela aplicação de questionários ou entrevistas, que são valorizados porque permitem aceder de forma mais consistente a determinados padrões de comportamento. Neste sentido, é comum a utilização de questões que se iniciam com “Habitualmente...?” ou “Na situação X é frequente...?” (Brentnall & Bundy, 2008).

No âmbito dos instrumentos de autorrelato para crianças, Bulgarelli e colegas (2018) identificaram por exemplo o Children’s Assessment of Participation and Enjoyment (CAPE - King et al., 2004), dirigido a crianças a partir dos seis anos de idade e que permite aferir a sua opinião sobre as suas preferências, diversidade de atividades e parceiros de brincadeira nos últimos quatro meses.

Em domínios mais complexos do brincar (e.g., atitudes em relação à brincadeira), são utilizados com frequência instrumentos de heterorrelato que permitem aferir a perceção do cuidador ou educador/professor relativamente aos comportamentos particulares da criança durante determinado momento de brincadeira. Por exemplo, e especificamente na área da avaliação do playfulness, um instrumento amplamente utilizado é o Children Playfulness Scale (CPS; Barnett, 1991). Este instrumento inspira-se na proposta de Lieberman (1977) e caracteriza-se por ser um questionário dirigido aos educadores e professores que avalia o playfulness da criança entre os 27 e os 68 meses de idade. Mais recentemente, foi validado para crianças com idades compreendidas entre os seis e os nove anos (Barnett, 2018). A escala é composta 23 itens distribuídos por cinco dimensões: espontaneidade física (e.g., “*a criança é fisicamente ativa durante o jogo*”); espontaneidade cognitiva (e.g., “*a criança inventa os seus próprios jogos para brincar.*”); espontaneidade social (e.g., “*a criança inicia brincadeiras com outras crianças*”); manifestação de alegria (e.g., “*a criança demonstra entusiasmo durante a brincadeira*”) e humor (e.g., “*a criança gosta de brincar com outras crianças*”). Os itens são respondidos numa escala de likert de cinco pontos (1= nada parecido com a criança e 5= exatamente como a criança). Este instrumento, apesar das boas qualidades psicométricas relatadas - e.g., consistência interna a variar entre .84 e .89 (Barnett, 1990) e entre .82 a .87 (Trevlas, Matsouka, &

Zachopoulou, 2003) –, não tem sido utilizado com o propósito de avaliar a eficácia de uma dada intervenção ao nível do playfulness, possivelmente pelo fato de conceptualizar esta variável como uma característica de temperamento ou traço, e como tal, mais estável no tempo e menos suscetível de mudança (Sanderson, 2010).

Apesar das vantagens dos instrumentos de heterorrelato, nomeadamente o fato de serem aplicados a quem melhor conhece as crianças – i.e., pais/cuidadores e educadores/professores – e neste sentido de se poder recolher informação relevante sobre a criança, e de, por outro lado, serem úteis para muitas vezes se proceder a uma triangulação da informação (multi-informantes), os instrumentos de heterorrelato apresentam as suas limitações, principalmente porque os relatos podem ser afetados por expectativas ou por enviesamentos de quem relata (Major & Seabra-Santos, 2014).

Avaliação direta: A observação do brincar em contexto.

A avaliação direta operacionaliza-se através da aplicação de instrumentos que possibilitam a identificação e compreensão de comportamentos presentes em determinado contexto e em loco através de um observador que acede diretamente à realidade, sem ter de recorrer a outros agentes informativos (Cruz, Aguiar, & Barros, 2004; Kreppner, 2001).

A avaliação do brincar com recurso à metodologia de observação tem vindo a ser considerada como uma importante ferramenta, uma vez que permite aceder ao comportamento espontâneo (Athanasiou, 2000; Stagnitti, 2004) e à diversidade de comportamentos de brincadeira quando ocorrem no seu contexto natural (Reynolds & Kamphaus, 2003; Cole & Cole, 2004).

Esta metodologia tem sido valorizada principalmente na avaliação com crianças até aos seis anos (Arpini, Zanatta, Paraboni, & Rodrigues, 2018; Besio, Bulgarelli, & Stancheva-Popkostadinova, 2018; Kelly-Vance & Ryalls, 2008). Num estudo que envolveu 107 profissionais de educação de 14 países, na resposta ao questionário “Avaliação do brincar na prática profissional”, a observação foi destacada como uma metodologia importante por ser aplicável em diferentes contextos, nomeadamente em ambientes educativos formais e na verificação de mudanças nos comportamentos das crianças como resultado de crescimento ou intervenção (Bulgarelli & Stancheva-Popkostadinova, 2018). Por exemplo, Bonome-Pontoglio e Marturano (2010), num estudo com recurso à metodologia de observação, com 20 crianças dos 22 aos 26 meses, demonstraram que a participação em atividades lúdicas regulares contribuiu para a

redução da brincadeira solitária, o aumento da brincadeira paralela e uma tendência no aumento da brincadeira associativa. Também Kelly-Vance, Ryalls e Glover (2002), num estudo longitudinal com 16 crianças aos dois anos (T1) e depois novamente aos três anos (T2), verificaram através da observação, diferenças no tempo de envolvimento em atividades complexas e na quantidade de brincadeira simbólica.

A utilização da metodologia de observação acarreta, no entanto, um conjunto de cuidados e tomadas de decisão por parte do investigador relativos ao processo de recolha da informação e à situação que vai ser observada, assim como precauções de modo a garantir a validade dos dados recolhidos (e.g., as condições do local de observação, os estímulos introduzidos e o momento escolhido para observar) (Cruz, Aguiar, & Barros, 2004; Kreppner, 2001).

Na avaliação do brincar, o contexto e os materiais disponibilizados assumem particular importância, uma vez que podem potenciar ou inibir os comportamentos espontâneos de brincadeira da criança (Howard & McInnes, 2013; Knox, 2010). A postura do avaliador revela-se também um fator determinante na avaliação do brincar, já que se o ambiente não for aprazível e desafiante, o brincar pode tornar-se numa simples resposta da criança a uma tarefa (Kennedy-Behr, Rodger, & Mickan, 2015; Parham, 2015).

A observação pode, também, tornar-se um processo complexo e moroso se implicar a análise de um elevado número de comportamentos que podem ocorrer em simultâneo, e estar sujeita ao viés do observador, ou seja, a crenças e expectativas que interferem no modo como conduz a observação, exigindo, assim, habitualmente, um treino prévio por parte do observador (Caprino & Laudanna, 2009). O treino ou formação prévia à sua utilização e a possibilidade de calcular depois o acordo inter-juizes pode permitir reduzir estes riscos (Gwet, 2012). Face ao exposto o recurso a esta metodologia é, habitualmente, mais dispendioso.

As vantagens já explicitadas são, contudo, superiores às desvantagens/custos, o que torna as medidas de observação do brincar na primeira infância como instrumentos preferenciais de intervenções e serviços de e para a infância (Pardinielli & Fernandez, 2015).

Instrumentos de observação do Brincar.

Alguns instrumentos de observação do brincar nomeadamente destinados a crianças pequenas, têm sido amplamente testados, destacando-se aqui os que, da revisão de literatura efetuada parecem ter maior relevo.

O Play Observation Scale (POS, Rubin, 2001) é um dos instrumentos mais referenciado na literatura e tem como objetivo operacionalizar a observação de duas categorias do brincar, fundamentadas nos modelos conceituais de brincadeira social (Parten, 1932) e das tipologias de brincadeira associadas aos estádios de desenvolvimento (Piaget, 1962). Assim, o POS analisa os comportamentos de brincadeira, subdivididos em brincar social (brincar solitário, paralelo e em grupo) e brincar cognitivo (funcional, construtivo, exploratório, dramático e jogos de regras), bem como os comportamentos de não-brincadeira (Rubin, 2001).

Com um foco específico no brincar simbólico, destaca-se o Child Initiated Pretend Play Assessment (CHIPPA; Stagnitti, 2007) aplicável a crianças com idades compreendidas entre os três e os sete anos e onze meses. Este instrumento avalia duas dimensões: o brincar simbólico (i.e., recriação da realidade através de brincadeiras de faz-de-conta) e o brincar imaginativo convencional (i.e., brincar livremente com brinquedos). Com base num protocolo de aplicação, são disponibilizados à criança materiais específicos (e.g., para o brincar simbólico uma caixa grande e para o brincar imaginativo convencional um camião, um boneco feminino e um masculino). Durante a tarefa a criança é observada na exploração livre dos materiais, sendo avaliados critérios como percentagem de ações elaboradas de faz-de-conta, número de substituições dos objetos e número de ações imitadas. A observação é realizada durante 18 minutos para crianças com três anos e durante 30 minutos para crianças com idade entre os quatro e os sete anos e onze meses. Para cada um dos critérios é elaborado um ranking percentual que é comparado com os resultados médios para cada escalão etário e sexo.

Com uma perspetiva mais ampla sobre o brincar, o Revised Knox Preschool Play Scale (RKPPS: Knox, 2008), destina-se a crianças desde o nascimento até aos seis anos de idade. Através da observação da criança no seu espaço de brincadeira habitual são avaliados 12 aspetos categorizados em quatro dimensões: o “faz de conta”, o domínio material, o domínio espacial e a participação. Na dimensão “faz-de-conta” são avaliadas a imitação e a dramatização; na dimensão domínio material é avaliada a capacidade de construção, manipulação, finalidade e atenção; na dimensão domínio espacial é avaliada a habilidade motora e o interesse; e na dimensão da participação são efetuados registos acerca do tipo de brincadeira, das expressões de humor, da cooperação e da linguagem (Sposito, Pfeifer, & Santos, 2012). Para cada um destes aspetos, o instrumento apresenta um conjunto de itens que são avaliados com base numa escala de tipo Likert de quatro pontos (-1= a criança não apresentou o comportamento

esperado ou não realizou a tarefa determinada, mesmo tendo oportunidade; a 2= a criança apresenta seguramente o comportamento esperado ou realiza de forma satisfatória a tarefa determinada), resultando uma pontuação por dimensão e uma pontuação total calculado através da média das quatro dimensões. A aplicação desta escala tem sido mais frequente em estudos conduzidos no continente americano (i.e., EUA e Brasil).

Apesar de serem ainda em número reduzido e de ser necessário expandir a sua aplicação a contextos mais diversificados (e.g., países em desenvolvimento, populações mais diversificadas), os instrumentos de observação do brincar apresentam já evidências das suas qualidades psicométricas e do seu valor empírico.

Instrumentos de observação do Playfulness da criança.

Intrinsecamente ligado ao brincar, o playfulness caracteriza-se pela atitude que motiva a criança na busca de ambientes de brincadeira (Trevlas et al., 2003). Pelo fato de estar associado a benefícios em diversos domínios do desenvolvimento da criança (Gordon, 2014), já explicitados, ser preditor de bem-estar no adulto (e.g., Diener & Chan, 2011) e de ter um papel positivo na relação cuidador-criança (Shen, Chick, & Pitas, 2017), o playfulness tem motivado o desenvolvimento de instrumentos específicos para a sua medição. Contrariamente a outros domínios de avaliação do brincar, a medição do playfulness permite aceder a características específicas da criança enquanto brinca, nomeadamente à forma como esta se dirige para a brincadeira. (Bundy, 1993; Bundy, Nelson, Metzger, & Bingaman, 2001).

O playfulness é considerado um construto mensurável (Rogers et al., 1998), no entanto avaliar como a criança se aproxima da brincadeira é um campo desafiante (Bundy, 1997; Morrison, Bundy, & Fisher, 1991). Desta forma apenas se encontram documentados dois instrumentos de observação para medir o playfulness da criança: Avaliação do Comportamento Lúdico (ALB; Ferland, 2003; 2006) e Teste de Playfulness (ToP; Bundy, 1997) (ver Figura 2). Estes dois instrumentos caracterizam-se por observar o playfulness da criança durante uma tarefa de brincadeira livre.

O ALB (Ferland, 2003) é exclusivamente desenhado para aceder ao perfil de capacidades, interesses e características pessoais da criança com deficiência (Ferland, 2006; Sant'Anna, Blascovi-Assis, & Magalhães, 2008). Para a aplicação deste instrumento não são necessários materiais específicos, apenas brinquedos adequados para a faixa etária em causa, que permitem observar o interesse geral pelo ambiente

humano e sensorial, o interesse pelo brincar, as capacidades lúdicas para utilizar os objetos e os espaços, a atitude lúdica e a comunicação das suas necessidades e sentimentos (Sant'Anna, Blascovi-Assis, & Magalhães, 2015). Mais especificamente, a dimensão nomeada como atitude lúdica, que pode ser considerada como equivalente a *playfulness* no modelo conceptual de Ferland (2006), é composta pelos subdomínios curiosidade, iniciativa, humor, prazer, gosto pelo desafio e espontaneidade.

No que se refere ao ToP (Skard & Bundy, 2008), este instrumento consiste numa escala para avaliação observacional que permite quantificar o *playfulness* em crianças e jovens dos seis meses aos dezoito anos. Desde 1997, esta escala tem sido utilizada com crianças com desenvolvimento considerado típico (e.g., Brentnall, Bundy, & Kay, 2008), mas também em contextos com crianças que apresentam algum tipo de deficiência ou perturbação do neuro desenvolvimento (e.g., Cameron et al., 2001). Recentemente Ya-Chen Lee e colaboradores (2016) analisaram a relação entre o jogo faz-de-conta e o *playfulness* em grupos de crianças com perturbações do espectro autista (PEA), com atraso no desenvolvimento global (AD) e com desenvolvimento considerado típico (DT) em 20 crianças dos três aos sete anos de cada um dos três grupos. No grupo de crianças com PEA, estas apresentaram uma maior dependência de outras para gerarem novas brincadeiras e o número de brincadeiras de imitação e o tempo de brincadeiras de faz-de-conta estava positivamente correlacionado com a suspensão da realidade e o reenquadramento enquanto dimensões do *playfulness*. No grupo de crianças com AD a capacidade de brincar ao faz-de-conta estava mais relacionada com o locus de controlo interno enquanto dimensão do *playfulness*. No caso do grupo de crianças com desenvolvimento típico os padrões apresentados foram de uma maior apetência para a brincadeira simbólica e um maior controle interno.

A perspetiva interacionista teve um papel preponderante no desenvolvimento do ToP na medida em que preconiza que os comportamentos observados são produtos da interação entre o sujeito (competências e interesses) e o ambiente em determinado período (Mead, 1896; Piaget, 1983; Vygotsky, 1989). Apesar do sujeito e o ambiente apresentarem características próprias, mesmo quando se tenta observar apenas uma delas, as observações são o resultado da interação entre ambos (Brentnall & Bundy, 2009). Desta forma, o ToP pretende ser um instrumento de operacionalização da avaliação do *playfulness* através da análise de três componentes presentes na relação sujeito-ambiente de brincadeira destacados por Neumann (1971): motivação intrínseca (i.e., envolvimento da criança na brincadeira pelo prazer e não por outras razões

externas), controlo interno (i.e., capacidade da criança para determinar ou direcionar a ação durante a brincadeira) e liberdade para suspender a realidade (i.e., a criança manifesta a capacidade para “fingir” ser alguém diferente ou usar um objeto de forma inusual ou facilidade em desenvolver comportamentos engraçados, como por exemplo dizer piadas ou fazer palhaçadas) (Bundy, 1993). Apesar destes três componentes do playfulness apresentarem algum nível de abstração, complexidade e alguma dificuldade de distinção conceptual, conforme modelos anteriores demonstraram (e.g., Play Intensity Scale; Kooij, 1989), a autora iniciou o processo de operacionalização com a identificação de possíveis indicadores observáveis detalhados na Figura 3.

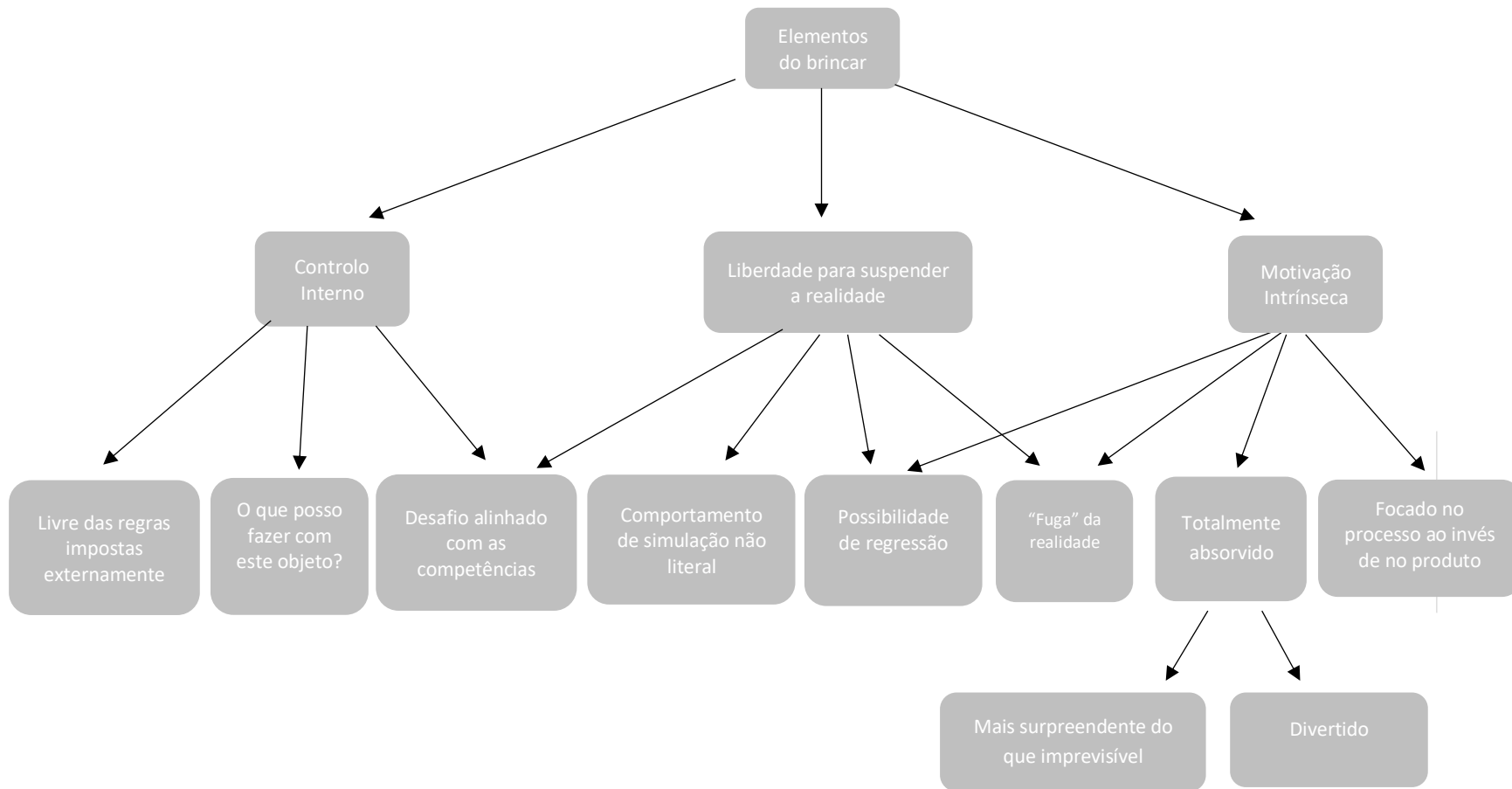


Figura 3. Modelo proposto por Bundy (1993) sobre componentes do brincar presentes no Playfulness.

O modelo conceptual de playfulness proposto por Bundy preconiza desde o início que o playfulness é multidimensional, isto é, composto por três dimensões. Estas dimensões não são entendidas por Bundy como ortogonais – ou seja – não são independentes umas das outras.

Após este mapeamento inicial, a autora adicionou uma outra dimensão que nomeou de “framing”, conceito originalmente proposto por Bateson (1971) (Bundy, 1997). Este termo provém das teorias da comunicação e é habitualmente utilizado em português como enquadramento (Oliveira & Carvalho, 2012). O enquadramento refere-se à forma específica como cada indivíduo interpreta as mensagens que lhe são apresentadas em determinado contexto ou interação (Bateson, 1956). Especificamente no brincar, Bateson (1971) destaca o enquadramento como sendo uma importante fonte de sucesso da brincadeira, já que é a capacidade para fornecer e descodificar pistas que assume um importante papel na continuidade da brincadeira (Bundy, 2001).

O ToP (versão 4.0; Skard & Bundy, 2008) operacionaliza-se através da aplicação de uma grelha de observação, composta por 30 itens, observados em ambiente natural de brincadeira, interior ou exterior. A observação está preconizada para ser efetuada em períodos de 15 minutos, uma vez que foram testados outros períodos de observação, tais como 30 minutos, que não se revelaram produtivos para aquisição de informação adicional (Brentnall, Bundy, & Kay, 2008). Tal como preconizado inicialmente, alguns itens do ToP apresentam uma avaliação em mais do que um fator. Adicionalmente, e por forma a permitir ampliar a análise dos comportamentos observados, que segundo as autoras era redutor quando só analisados do ponto de vista da duração, foram adicionadas as dimensões intensidade e competência (Skard & Bundy, 2008). Por exemplo o item: “*a criança está ativamente envolvida*”, na versão 4.0 é observado relativamente à duração do comportamento, à intensidade e a competência que é demonstrada pela criança na execução desse comportamento.

Após preenchimento por parte do avaliador da grelha de observação, o instrumento é cotado com recurso ao preenchimento manual de uma keyform (Skard & Bundy, 2008), uma vez que não existe uma versão digital, plataforma ou software específico (Anexo A). Este instrumento tem sido utilizado internacionalmente, com maior enfoque na sua área de emergência, a terapia ocupacional (e.g., Uys, 2016). Tendo sido identificada também a sua utilização, ainda que reduzida e sem resultados divulgados, em contexto nacional (e.g., Calvacanti, 2013; Castelhana & Roque 2009, 2011; Castelhana et al., 2013; Castelhana & Roque, 2016).

Mais recentemente outras áreas têm demonstrado interesse na utilização deste instrumento e evidenciado a sua aplicabilidade na área da educação (Pinchover, 2017) e reforçado a sua adequabilidade na avaliação do playfulness de crianças com idade inferior a quatro anos com e sem deficiência (Hamm, 2006; Okimoto, Bundy, & Hanzlik, 2000). Por exemplo, Pinchover, Shulman e Bundy (2017) num estudo recente, observou 61 crianças com idades compreendidas entre os 40 e os 72 meses de idade com e sem diagnóstico de perturbação do espectro do autismo, com o objetivo compreender as diferenças nos níveis de playfulness nas interações com as mães e com os professores. Os resultados demonstraram que as diferenças no playfulness das crianças com e sem perturbação do espectro do autismo apenas se verificam na interação com a mãe (em casa) e não com o professor (na escola). O estudo revela que existe adaptabilidade do playfulness nas crianças dos dois grupos. Os autores destacam a importância destes resultados uma vez que permitem concluir que o playfulness poderá ser uma característica que está relacionada com o contexto da interação, e não só com particularidades internas, pessoais e individuais.

Avaliar o playfulness do adulto.

Comparativamente ao estudo do playfulness da criança, a investigação do playfulness do adulto é muito mais reduzida (Barnett, 2019; Gordon, 2014; Leung, 2014; Proyer et al., 2018; Shen, Chick, & Zinn, 2014). No entanto, e pela associação que tem vindo a ser comprovada entre o playfulness do adulto e um conjunto de indicadores de bem-estar, nomeadamente a satisfação com a vida (Proyer, 2013), saúde mental e gestão do stress (Guitard et al., 2005), têm sido desenvolvidos alguns instrumentos.

Nos anos 90 do século passado, Glynn e Webster (1992) foram pioneiras com a publicação de um artigo que relatava um conjunto de investigações experimentais onde concluíam que o playfulness em adultos estava ligado a atitudes inovadoras e a uma maior motivação intrínseca. Neste estudo revelaram que os participantes com maiores níveis de playfulness eram mais propensos a realizar as tarefas sem ter por base o seu sentido prático, ou seja, o seu envolvimento e desempenho não dependiam do enquadramento ser um trabalho ou um jogo. Estes resultados foram obtidos através da aplicação da primeira escala de playfulness em adultos – a Adult Playfulness Scale (APS; Glynn & Webster, 1992). Com base na técnica do diferencial semântico, é constituída por 32 adjetivos que se dividem em cinco subescalas: espontaneidade (e.g.,

espontâneo vs disciplinado), expressividade (e.g., entusiasmadas vs. sérias), jovialidade (e.g., alegres vs sombrias), criatividade (e.g., imaginativo vs sem imaginação) e infantilidade (e.g., infantil vs. maduro). Por exemplo, mais recentemente Proyer e Ruch (2011), num estudo com 268 participantes com idades compreendidas entre os 18 e os 65 anos ($M = 29.0$, $SD = 9.1$), com recurso à APS, avaliaram os cinco componentes do playfulness e efetuaram o cálculo de uma pontuação total de playfulness. Através da análise da correlação do APS com a escala Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS; versão de Ruch, Proyer, Harzer, Park, Peterson, & Seligman, 2010). Os autores concluíram que o playfulness nos adultos se relaciona positivamente com cinco forças de carácter avaliadas na escala VIA-IS: forças interpessoais (e.g., liderança, trabalho em equipe), forças emocionais (e.g., entusiasmo, humor), forças de autocontrolo (e.g., auto-regulação), forças intelectuais (e.g., criatividade, curiosidade) e forças teológicas (por exemplo, religiosidade). Neste estudo, os autores em análises adicionais reforçaram ainda que o humor é um dos preditores que maior peso assume na variância do playfulness (Proyer & Ruch, 2011). Uma das críticas apresentadas à APS é, no entanto, o fato de ter sido desenhada para medir o playfulness em ambientes empresariais, o que limita a sua aplicação a outros contextos (Staempfli, 2006).

Mais tarde, Schaefer e Greenberg (1997) apresentaram a Playfulness Scale for Adults (PSA), composta por 28 itens organizados em cinco dimensões: divertido-amoroso, sentido de humor, tranquilo, informal e extravagante. Com esta escala, os autores encontraram correlações significativas entre as dimensões da PSA e o humor (Schaefer & Greenburg, 1997), a criatividade (Fix, 2003; Fix & Schaefer, 2005) e os cinco principais traços de personalidade (Big5) (Mixer, 2009). Shen, Chick e Zinn (2014) questionam, porém, a PSA, pelo fato de se focar essencialmente na componente motivacional do playfulness, e pela sua validade externa ser difícil de testar devido à utilização de indicadores comportamentais de carácter contextual (e.g., "*Eu preferiria ir ao Toys 'R' Us do que passear no shopping*").

Com base nas evidências anteriores, e considerando a ausência de outras medidas que permitissem avaliar o conceito de playfulness “de uma forma económica” (Proyer, 2012a, p. 993), Proyer (2012a) propôs um outro instrumento, o Short Measure of Playfulness (SMAP). Após validação da APS na Alemanha, e tendo como orientação a proposta de Barnett (2007) o instrumento de Proyer destaca o playfulness nos adultos como sendo a capacidade de enquadrar de forma divertida, intelectualmente estimulante e pessoalmente interessante, as situações diárias. Para Proyer (2012b) o adulto com

elevados níveis de playfulness pode ser descrito como sendo extrovertido, aberto, agradável, intrinsecamente motivado para alcançar os seus objetivos de vida e como tendo uma alta auto percepção da sua própria capacidade de ser genuíno.

O SMAP pressupõe que o playfulness é um construto unidimensional, tendo como foco a medição da intensidade e frequência das experiências lúdicas. Esta escala foi concebida tendo por base pressupostos como: a) a possibilidade do playfulness poder ser observado pela própria pessoa e pelos outros, sendo facilmente identificável situações nas quais esteve totalmente absorvida por uma atividade lúdica; b) os adultos com maiores níveis de playfulness exibirem com frequência comportamentos lúdicos; e c) o processo de mudança de estado de espírito mais sério para brincalhão ocorrer com facilidade (Proyer, 2012a). Esta escala tem apresentando níveis de fiabilidade consistentemente elevados (Pang & Proyer, 2018; Proyer & Jehle, 2013; Yue, Leung, & Hiranandani, 2016). A validade convergente da medida foi estabelecida mostrando correlações na direção esperada com três instrumentos de playfulness diferentes: Need for Play-Scale (Jackson 1984), Adult Playfulness Scale (Glynn & Webster, 1992) e com a pontuação global dos descritores de playfulness propostos por Barnett (2007). A validade divergente foi confirmada com a correlação negativa com a escala State-Trait-Cheerfulness Inventory (Ruch et al., 1996) (Proyer & Wagner, 2015).

Para além do SMAP (Proyer, 2012a), estão documentados na literatura mais três instrumentos que medem o playfulness do adulto: Adult Playfulness Trait (APTS- Shen, Chick, & Zinn, 2014), Parental Playfulness Scale (Altzaba-Poria, Cabrera, Menasche, & Karberg, 2014) e o OLIW- Playfulness Questionnaire (OLIW- Proyer 2017b)⁷.

A APTS (Shen, Chick, & Zinn, 2014) operacionaliza a medição do playfulness através de 19 itens, selecionados entre 73 itens iniciais, organizados em três subescalas: motivação para a busca de diversão (e.g., "*Eu acho que a diversão é uma parte muito importante na vida.* "), desinibição (e.g., "*Nem sempre sigo regras* ") e espontaneidade (e.g., "*Muitas vezes consigo agir de acordo com meus impulsos* "). A resposta é dada com base numa escala de Likert de sete pontos (ancorada nos extremos: 1 = "discordo totalmente" e 7 = "concordo totalmente").

Outra opção mais específica na área da parentalidade é o Parental Playfulness Scale (Altzaba-Poria, Cabrera, Menasche, & Karberg, 2014), que se destaca por ser uma escala de observação com três dimensões: criatividade, imaginação, humor e/ou

⁷ Nota: No momento da seleção dos instrumentos a serem utilizados nesta investigação estes três ainda não estavam documentados na literatura.

curiosidade. Os comportamentos são codificados numa escala de 1 (sem playfulness) a 7 (altos níveis de playfulness). Por exemplo, a atribuição de uma pontuação de 1 significa que os pais não são divertidos, i.e., não se observou nenhuma brincadeira, criatividade ou interação observada além de diretrizes verbais curtas; já uma atribuição de pontuação 7 significa que os pais exibiram altos níveis playfulness, gastando a maior parte da interação com a utilização dos brinquedos de maneira não convencional. Esta escala apresenta, no entanto, uma evidência reduzida no que se refere a indicadores de fiabilidade, exceto no elevado coeficiente no acordo entre avaliadores (Menashe & Atzaba-Poria, 2017).

Por fim e mais recentemente, Proyer (2017b) apresentou o OLIW- Playfulness Questionnaire (OLIW- Proyer 2017b) que parece permitir uma análise mais ampla dos componentes do playfulness dos adultos já que acede a quatro facetas do playfulness: sociável, espontâneo, criativo, extravagante ou excêntrico. Esta escala apresentou qualidades psicométricas que variam entre satisfatórias a elevadas (Proyer, Gander, Bertenshaw, & Brauer, 2018) e mostrou-se, também, positivamente correlacionada com o SMAP (Proyer, 2012a).

Independentemente da abordagem concetual ou metodológica, importa salientar que a avaliação do playfulness nos adultos tem sido feita frequentemente em contextos organizacionais ou académicos, estando menos explorada na área da educação, especialmente no que se refere especificamente à medição do playfulness dos pais e outros cuidadores. No entanto, dada a relação que tem vindo a ser estabelecida entre o playfulness do cuidador e importantes domínios do desenvolvimento da criança (e.g., regulação emocional; Shorer, Levavi, & Swissa, 2019) e o valor que tem sido atribuído ao playfulness dos cuidadores enquanto facilitadores do desenvolvimento do playfulness das crianças (Grinberg & Poria, 2017), importa considerar a sua medição em específico.

GABC: Um contexto privilegiado para a avaliação do playfulness

Este estudo foi realizado no âmbito do projeto-piloto experimental Playgroups for inclusion ou Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC)⁸. O projeto GABC teve como objetivo desenvolver, testar e disseminar um programa educacional inovador na

⁸ Promovido pela Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência, Fundação Bissaya-Barreto, Universidade de Coimbra, ISCTE-IUL, Fundação Calouste Gulbenkian, e o Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP), e financiado pela Comissão Europeia Programme for Employment and Social Solidarity - PROGRESS (2007-2013) (Grant agreement VS/2014/0418).

área da educação e cuidados para a primeira infância (ECEC). Com base na metodologia dos playgroups a funcionar em outros países (Hancock et al., 2012), os GABC proporcionaram sessões bissemanais, dinamizadas por facilitadores treinados, a crianças dos 0 aos 4 anos não integradas em qualquer resposta educativa formal e seus cuidadores. Com o objetivo de criar oportunidades para aprender e desenvolver competências, às famílias participantes de cinco distritos nacionais (Porto, Aveiro, Coimbra, Lisboa e Setúbal), foi-lhes oferecido um programa de atividades diversificado adaptado às suas características e necessidades durante um período de 10 meses (Barata et al., 2017).

A intervenção disponibilizada pelos GABC caracterizou-se por ter como ingrediente principal o brincar e, desta forma, potenciar a aprendizagem natural e o desenvolvimento e/ou reforço de competências das crianças e cuidadores (Freitas-Luís, Marques, & Santos, 2017). Assim, face às suas características, este projeto constituía-se como um contexto de excelência para aprofundar o conhecimento sobre o playfulness, e a sua avaliação em particular.

Associado ao projeto-piloto GABC, foi conduzida uma avaliação de impacto tendo sido criado um grupo de intervenção (GI) e um grupo de controlo (GC) com base num ensaio experimental (i.e., um ensaio clínico randomizado). A avaliação de impacto implicou a recolha de informação em dois momentos – pré-teste (i.e., antes da intervenção) e pós-teste (i.e., sensivelmente um ano após a intervenção iniciar) com a participação de 343 famílias de cinco distritos de Portugal continental distribuídas entre um grupo de controlo e um grupo de intervenção.

O presente estudo foi conduzido tendo por base um recrutamento específico das famílias envolvidas na avaliação de impacto dos GABC em quatro dos cinco distritos. Os dois momentos de recolha de dados conduzidos nesta investigação decorreram de forma independente e em momentos distintos do estudo geral de impacto dos GABC. O primeiro momento de recolha de dados (M1) desta investigação ocorreu quando já tinham decorrido aproximadamente 9 meses do início da intervenção GABC e o segundo sensivelmente após 11 meses do término da intervenção (M2) (Figura 4).

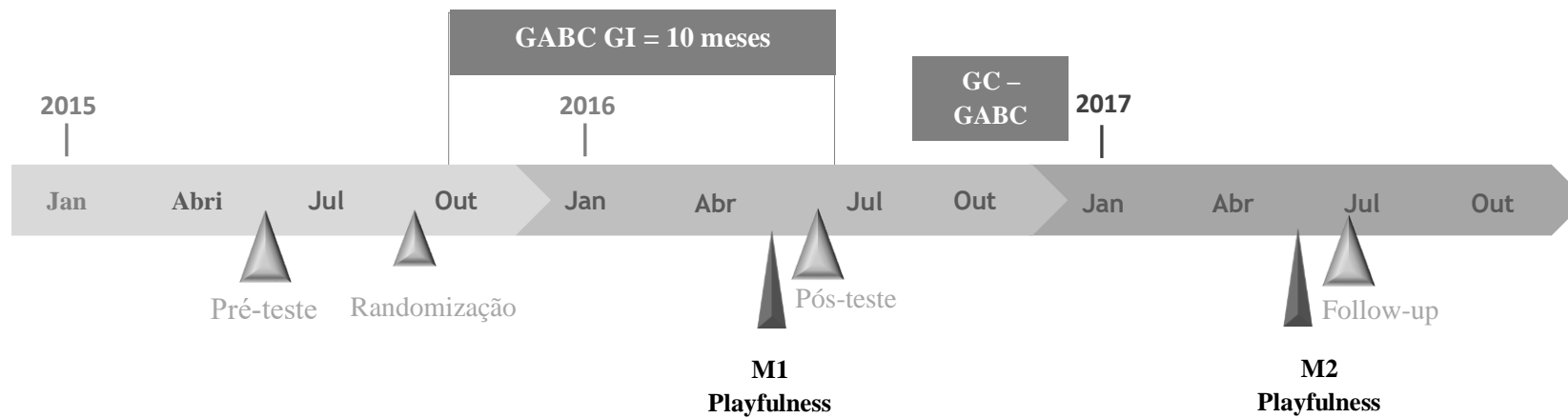


Figura 4. Timeline do Projecto Piloto GABC e momentos de avaliação do playfulness (M1 e M2).

O presente estudo

Considerando o que foi exposto, constata-se que a avaliação do brincar continua a ser um campo de interesse e relevância na área do desenvolvimento infantil (Whitebread, Basilio, Kovalja, & Verma, 2012; Lester & Russel, 2010; Whitebread et al., 2017) verificando-se um crescente interesse na avaliação do brincar em geral, e do playfulness em específico (Christian, 2012; Sanderson, 2010; DeKoven, 2014). Conforme referido, são escassos os instrumentos que permitem medir o playfulness junto de crianças pequenas, nomeadamente com recurso à observação. Após revisão da literatura foi identificada uma única medida de observação (ToP) com a aplicabilidade a crianças com desenvolvimento considerado típico, pelo que importa aprofundar a investigação nesta área. Adicionalmente, e apesar de alguma concordância na consideração do playfulness como um construto multifatorial, verifica-se alguma dispersão relativamente ao número de fatores e à sua composição, emergindo desta forma a necessidade explorar a dimensionalidade de uma grelha de observação do playfulness para crianças na primeira infância com uma amostra em contexto nacional.

Considerando os GABC como um contexto adequado ao estudo do playfulness em contexto nacional e tendo como base a literatura que aponta para o facto do playfulness do adulto ser um dos aspetos que contribuem fortemente para o desenvolvimento do playfulness da criança (e.g., Singer, 2013), este estudo pretende fornecer uma abordagem exploratória da utilização de dois instrumentos que medem o playfulness, um dirigido à criança - Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC) - e outro dirigido aos cuidadores - Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA). Desta forma, pretendeu-se especificamente dar resposta às seguintes questões:

- Q1. Que estrutura fatorial apresenta a Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC) quando aplicada a uma amostra de crianças portuguesas entre os 21 e os 62 meses?
- Q2. Que estrutura fatorial apresenta a Escala de Autorrelato de Avaliação do Playfulness do Adulto (EAPA) quando aplicada a uma amostra de cuidadores?
- Q3. Quais os níveis de fiabilidade (consistência interna e estabilidade temporal) da Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC) e da Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA)?

Q4. Qual a validade diferencial da Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC) e da Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA) a variáveis sociodemográficas?

Q5. Está o playfulness das crianças, correlacionado com o nível de playfulness dos cuidadores?

De acordo com estas questões de investigação, e a literatura revista, formularam-se as seguintes hipóteses:

H1. A Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC) apresenta uma estrutura fatorial com, no mínimo, três fatores, nomeadamente nas áreas da motivação, suspensão da realidade e controlo interno.

H2. A Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA) apresenta uma estrutura fatorial unidimensional.

H3. A Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC) e a Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA) apresentam boas qualidades psicométricas, nomeadamente nos seus índices de consistência interna e estabilidade temporal.

H4. A Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC) apresenta validade diferencial para as variáveis sexo e idade, ou seja:

H4.1. O nível de playfulness é mais elevado para as crianças mais velhas, em comparação com as mais novas.

H4.2. O nível de playfulness é mais elevado nas crianças do sexo feminino, em comparação com as crianças do sexo masculino.

H5. A Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA) apresenta validade diferencial para a variável idade, ou seja: o nível de playfulness é mais elevado para os adultos mais velhos.

H6. O nível de playfulness das crianças, tem uma associação positiva e significativa com o nível de playfulness dos cuidadores. Ou seja, espera-se que quanto for maior o nível observado nas crianças, maior será o nível de playfulness autorelatado pelos seus cuidadores e vice-versa.

Método

Participantes

Para esta investigação foram conduzidos dois momentos de recolha de dados com procedimentos de recrutamento distintos.

No primeiro momento de recolha de dados recorreu-se a uma amostra estratificada por distrito e aleatória da amostra do pré-teste do estudo dos GABC, tendo 66 díades aceite participar (Grupo Intervenção (GI) $N = 37$; Grupo Controlo (GC) $N = 29$) (doravante designado de G1). Para o segundo momento foram contactadas todas as famílias que participaram no pré-teste dos GABC ($N = 343$), tendo aceitado participar 165 díades. Destas, apenas 159 participaram efetivamente, já que três crianças se encontravam a dormir durante o momento planeado para a avaliação, e não se verificou disponibilidade da família para remarcar, e três crianças não mostraram interesse em explorar o material disponível e participar na tarefa proposta. Desta forma, a amostra total do segundo momento de recolha de dados é constituída por 159 díades (GI $N = 95$; GC $N = 64$) (doravante designado de G2).

De salientar, que um grupo de famílias ($N = 40$) (GI $N = 23$; GC $N = 17$) participou ambos os momentos de recolha de dados - e que será doravante designado como G3 (Figura 5).

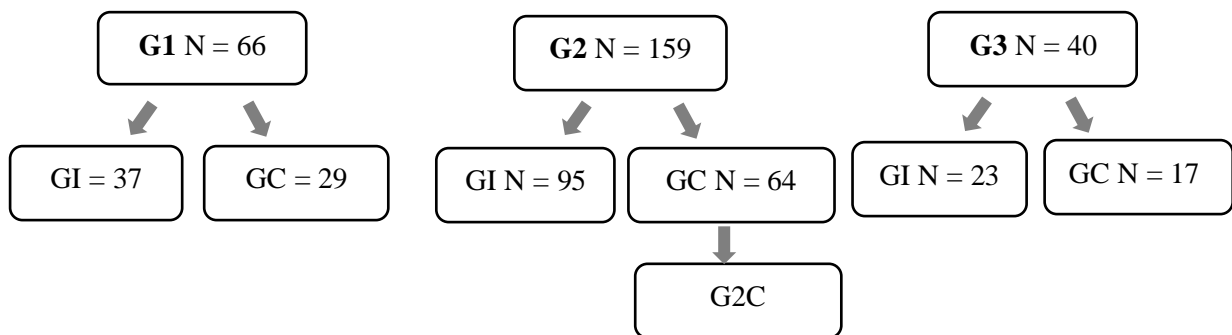


Figura 5. Grupos de participantes e respectivas amostras

Para responder aos objetivos do presente estudo foi considerado especificamente como amostra o grupo de controlo do G2 ($N = 64$) (doravante designado do G2C) e o G3 (GI $N = 23$; GC $N = 17$), do quais se apresenta informação detalhada seguidamente. No grupo G2C, 57.8% das crianças eram do sexo masculino e com idades compreendidas entre os 21 e os 62 meses ($M = 37.19$; $DP = 11.07$). Os cuidadores eram

do sexo feminino (92.2%) e tinham entre 21 e 66 anos ($M = 36.22$; $DP = 10.79$). No que se refere ao parentesco, os cuidadores eram maioritariamente mães ($N = 53$), sendo em menor número avós ($N = 8$), amas/empregada ($N = 3$). As díades participantes eram de Aveiro ($N = 13$), Coimbra ($N = 4$), Lisboa ($N = 35$) e Porto ($N = 12$).

No G3, as crianças eram 60% do sexo masculino e tinham idades compreendidas entre os 11 e os 50 meses ($M = 26.65$; $DP = 10.79$) no primeiro momento de recolha e no segundo entre os 22 e os 61 meses ($M = 37.85$; $DP = 10.63$). Os cuidadores eram 85% do sexo feminino, sendo em maior número mães ($N = 29$), seguindo-se de avós ($N = 8$), amas/empregadas ($N = 2$) e um pai. As famílias que constituem o G3 estavam distribuídas pelos distritos da seguinte forma: Aveiro ($N = 5$), Coimbra ($N = 4$), Lisboa ($N = 19$) e Porto ($N = 12$). No Quadro 4 apresentam-se dados referentes às habilitações literárias e situação profissional dos cuidadores para ambas as amostras consideradas neste estudo (G2C e G3). No G3 apresenta-se informação referente aos dados recolhidos em ambos os momentos de recolha de dados. De referir ainda que os dados sociodemográficos apresentavam 1% a 14% de valores omissos.

Quadro 4.

Caracterização sociodemográfica dos cuidadores no G2C e G3.

	G2C N = 64	G3 N = 40	
		M1	M2
Habilitações Literárias			
Sem escolaridade	3	2	1
1º ciclo (4 anos)	5	0	0
2º ciclo (6 anos)	5	0	0
3º ciclo (9 anos)	9	2	2
Secundário (12 anos)	17	15	15
Licenciatura	17	10	12
Mestrado	2	3	5
Doutoramento	0	3	3
Situação Profissional			
Doméstico	2	4	5
Estudante	0	1	0
Empregado	26	17	19
Desempregado	29	12	9
Reformado	0	5	3

Instrumentos

Após identificação dos instrumentos internacionais apropriados (conforme revisão da literatura sumarizada acima), iniciámos o pedido de autorização para proceder à utilização do Teste de Playfulness (ToP 4.0; Skard & Bundy, 2008) e à escala de autorrelato Short Measure of Playfulness (SMAP; Proyer, 2012a). Após autorização, procedemos à tradução dos instrumentos, por dois profissionais bilingues e retraduições por dois outros profissionais de áreas distintas.

Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC).

Para efeitos do presente estudo foi elaborada a Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC), que foi construída a partir do Teste de Playfulness (ToP versão 4.0; Skard & Bundy, 2008). O ToP é composto por 30 itens que medem o playfulness da criança nos seguintes componentes: motivação, controlo interno, liberdade para suspender a realidade e reenquadramento. Para este estudo, não foi incluído o item “*A criança entra num grupo em que a atividade já está a decorrer*” uma vez que o mesmo não era adequado ao contexto de aplicação em díades criança-cuidador usado neste estudo e que será descrito no Procedimento. Assim, no presente estudo foram aplicados 29 itens, tendo este conjunto de itens uma particularidade: sete são avaliados em mais do que uma dimensão. Estes sete itens são observados em duas ou três dimensões: duração (i.e., proporção de tempo observado), intensidade e a competência (i.e., facilidade de desempenho observado). Por exemplo o item “*A criança finge (e.g., ser outra pessoa, fazer outra coisa, que um objeto é outra coisa)*” é analisado no que se refere à duração do comportamento e à competência revelada na mesmo, mas não à intensidade. Os 29 itens são avaliados numa escala de quatro pontos, cujos descritores variam mediante se referem à dimensão duração (0 = “*raramente ou nunca*” 3 = “*quase sempre*”) ou às dimensões intensidade e competência (0 = “*nada*” a 3 = “*alta*”).

No que se refere à cotação deste instrumento foram adotadas duas estratégias distintas dos autores do ToP. Primeiramente, optou-se por criar um score para itens avaliados em mais do que uma dimensão, calculando-se a média desses itens. Considerou-se esta estratégia devido à carência de fundamentação teórica e/ou analítica nos artigos de validação da escala (Bundy, Nelson, Metzger, & Bingaman, 2001; Skard & Bundy, 2008) que permitisse compreender em detalhe o racional na base das distinções dimensionais para cada item. Optou-se ainda por não utilizar para efeitos e cotação a *keyform* da autora pelo fato do processo de preenchimento manual suscitar dúvidas quanto ao rigor da medição⁹.

Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA)

No que se refere ao playfulness do adulto, o mesmo foi medido através do Short Measure of Playfulness (SMAP; Proyer, 2012a), denominado neste estudo de Escala de

⁹ O processo de preenchimento não era suficientemente claro nas publicações (e.g. Skard & Bundy, 2008) e nos contactos estabelecidos com autora.

Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA). Neste, os participantes avaliam a sua percepção sobre a forma e intensidade de envolvimento em experiências lúdicas em cinco itens (e.g. “*Não é preciso muito para eu mudar de um estado de espírito mais sério para um mais brincalhão/divertido*”). A escala original apresenta uma escala de quatro pontos, no entanto neste estudo foi usada a versão de Leung (2014) cuja escala de resposta é de sete pontos (1 = “*discordo totalmente*”, 7 = “*concordo totalmente*”), pelo facto de uma escala com um maior número de respostas permitir aumentar a variabilidade de resposta (Marôco, 2007).

No que às suas qualidades psicométricas diz respeito, Proyer (2012b) relatou elevada consistência interna (alfa de Cronbach a variar entre .80 e .89), bem como validade convergente e divergente, e Leung (2014) também relata uma boa consistência interna ($\alpha = .82$). No presente estudo os níveis de fidelidade encontrados podem ser considerados indicadores de uma consistência interna satisfatória (Marôco, 2007), uma vez que apresenta um alfa de Cronbach de $\alpha = .68$.

Ficha de caracterização sociodemográfica das crianças e cuidadores.

Para a recolha de informação relativa à criança e cuidadores recorreu-se à ficha de caracterização sociodemográfica adaptada de Pessanha, Barros, Pinto e Cadima (2013) - ECCE Study Group, 1997 e utilizada no âmbito no plano de avaliação dos GABC com autorização das autoras. Neste estudo foram consideradas para a criança as variáveis sexo e idade em meses e relativamente ao cuidador consideraram-se as variáveis: idade, habilitações literárias, situação profissional e parentesco relativamente à criança.

Procedimento

Dada a aplicabilidade do ToP a crianças a partir dos seis meses (Pearson, Ramugondo, Cloete, & Cordier, 2014), a sua utilização em contextos semelhantes (i.e., playgroups; e.g., Fabrizi, 2014) e a sua adequabilidade a grupos culturalmente diversos (Porter & Bundy, 2001), também para a GOPC se procedeu a um conjunto de procedimentos para aferir a sua aplicabilidade no contexto deste estudo.

Por forma a garantir um maior rigor aquando da aplicação da GOPC, concebeu-se um protocolo de aplicação que incluiu a definição de um conjunto de procedimentos que visassem assegurar um contexto similar de aplicação, aumentando assim a confiabilidade desta metodologia (Alves et al., 1999; Danna & Matos, 2006; Pellegrini, 1996). O protocolo de aplicação apresenta indicações acerca das condições do

local de aplicação, materiais a disponibilizar (kit) e instrumentos (e.g., grelha de observação de playfulness) a aplicar.

No que se refere ao local de aplicação, optou-se pela definição do contexto domiciliário como preferencial, uma vez que as crianças participantes eram muito pequenas. No entanto, a decisão acerca do local era da família participante, pelo que foram identificados regionalmente um conjunto de locais possíveis para realização da sessão de recolha de dados sempre que o contexto domiciliário não fosse possível (e.g., Biblioteca Municipal).

Por forma a garantir a igualdade de procedimentos e assegurar que os estímulos oferecidos eram iguais para todas as crianças, foi desenvolvido um kit de brinquedos a disponibilizar nas sessões. Os materiais que compõem o kit foram seleccionados em função das recomendações provenientes da área do desenvolvimento infantil (e.g., Cordeiro, 2012; Owen et al., 1993). Assim, a escolha dos brinquedos obedeceu aos seguintes critérios: adaptabilidade do brinquedo ao nível de desenvolvimento espectável para a faixa etária (e.g., um brinquedo demasiado desafiante pode desmotivar a utilização da criança ou pelo contrário demasiado infantil provocar o mesmo efeito); diversidade de estímulos com disponibilização de brinquedos convencionais (e.g., comboio multisensorial) e não convencionais (e.g., maracas construídas com materiais reciclados); e valorização da literacia infantil com inclusão de livros adequados a cada nível etário. Os brinquedos, enquanto mecanismo para estimular a brincadeira (Brougère, 1997), foram organizados em duas caixas: a primeira com brinquedos convencionais e a segunda com um livro e um brinquedo não convencional (Quadro 5).

Quadro 5.

Descrição do kit lúdico de avaliação do playfulness que acompanha a utilização da GOPC.

Idade (meses)	Caixa 1	Caixa 2
9m - 18m	Comboio multifunções (botões, sons e cordel puxar) Cubo com formas para introduzir Bolas de esponja (2 tamanhos)	Livro de exploração sensorial 2 maracas com material reciclado
18m - 24m	Puzzle de encaixe animais Copos para empilhar Faz de conta de cozinha (tigela, colher, copo, alimentos de plástico)	Livro história folhas grossas 2 maracas com material reciclado
24m - 36m	Blocos lógicos Faz de conta de cozinha (tigela, colher, copo, alimentos de plástico)	Livro história folhas grossas 2 maracas com material reciclado
+ de 36m	Balde peças madeira coloridas para construções Faz de conta de cozinha (tigela, colher, copo, alimentos de plástico)	Livro história 2 maracas com material reciclado

Procedeu-se a aplicações teste dos dois instrumentos - GOPC e EAPA – a um grupo reduzido de participantes com características análogas à população a estudar. Concretamente, a GOPC foi aplicada individualmente a cinco crianças de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os seis e os 48 meses ($M_{meses} = 25.6$ $DP = 15.7$), em contexto domiciliário, com a presença de um cuidador. Por sua vez a EAPA foi aplicada a cinco adultos com idades compreendidas entre os 22 e os 56 anos ($M = 35.6$ anos, $DP = 13.6$), sendo três do sexo feminino.

Nestas sessões de teste, e no que se refere ao TOP, alguns itens revelaram maiores dificuldades na sua observação, nomeadamente itens como: “*a criança mantém o nível de segurança*” e “*a criança modifica a atividade para manter o desafio*”. No entanto e dado o número reduzido de crianças deste momento optou-se por não os retirar. A aplicação da EAPA não suscitou dúvidas.

Para ser possível a recolha em simultâneo em quatro distritos foi necessário o recrutamento de uma equipa de cinco avaliadores, com formação específica em Psicologia e experiência em avaliação com crianças até aos quatro anos. Após recrutamento realizaram-se ações de formação regionais (Lisboa, Coimbra e Porto) com

a duração de quatro horas cada. A formação de carácter concetual e metodológico permitiu a exploração do conceito de playfulness, o treino na aplicação dos instrumentos e a análise das especificidades do protocolo. Este processo decorreu em ambos os momentos de recolha de dados, uma vez que foi necessário efetuar novo recrutamento de avaliadores para o segundo momento.

No que se refere ao recrutamento dos participantes, após envio de informação via correio aos cuidadores e instituições parceiras na referenciação de famílias que informava dos objetivos do estudo (Anexo B e B1), foram efetuados convites e esclarecimentos via telefone.

Cada sessão de recolha de dados, aplicada individualmente a cada díade e agendada mediante disponibilidade da família, teve uma duração máxima de 30 minutos. O local das sessões foi selecionado por cada família participante, podendo decorrer em contexto domiciliário (G2C N = 45; G3 M1 N = 25, M2 N = 29) ou em espaço onde as condições de segurança, sonoridade e conforto estavam asseguradas, nomeadamente em salas de biblioteca municipal ou de uma instituição social local (G2C N = 19; G3 M1 N = 15 M2 N = 11).

Seguindo o protocolo definido, a criança foi convidada a brincar livremente, com a presença do cuidador, podendo explorar, se assim o desejasse, o conteúdo de duas caixas que continham brinquedos adequados à sua faixa etária. Com base na metodologia sugerida por Skard e Bundy (2008) a observação foi efetuada por um período de 15 minutos, enquanto a criança brincava livremente com o material disponibilizado. Seguidamente a investigadora dirigiu a sua atenção ao cuidador, ficando a criança ainda a explorar as caixas ou a brincar com outros brinquedos disponíveis no espaço. Ao cuidador foi aplicada a Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (Proyer, 2012a).

Cada sessão de avaliação terminou com a arrumação do material e agradecimento pela participação, tendo sido cumpridos todos os procedimentos éticos (participação das díades voluntária e informada, assegurados o anonimato, a confidencialidade dos dados recolhidos e o direito de esclarecimento pós-investigação). No início da sessão, os cuidadores assinaram o consentimento informado (Anexo C), sendo neste momento lembradas as condições de observação e efetuado o pedido explícito de não direcionarem a brincadeira da criança. Todos os procedimentos de recolha e armazenamento de dados foram aprovados pela Comissão Nacional de Proteção de Dados e seguiram as diretrizes éticas da Comissão Europeia.

Análise de dados

Antes de iniciar a análise de dados da GOPC, foram recodificados todos os itens do seguinte modo: 3 = 4; 2 = 3; 1 = 2; 0 = 1. Observaram-se as medidas de tendência central (i.e., a média), de dispersão (i.e., o desvio-padrão) e a normalidade das variáveis verificou-se com a análise do enviesamento em relação à média tendo por base as medidas de assimetria (Skewness) e de achatamento (Kurtosi) para cada item (Kline, 1998).

Para o estudo da dimensionalidade dos instrumentos (Q1 e Q2) optou-se pela condução de uma análise fatorial exploratória (AFE). Para além deste ser um dos procedimentos mais frequentemente utilizados para identificar a estrutura subjacente de um instrumento, e determinar o número e a natureza das variáveis latentes (fatores) (Brown, 2006), foca-se na verificação da variância comum que os itens compartilham entre si (Damásio, 2012).

Para efetuar a referida análise fatorial, procedeu-se à criação de novas variáveis para os sete itens que apresentavam mais do que uma dimensão (e.g., item 1 – “*a criança está envolvida*”, é observado quanto à duração, intensidade e competência), representando a variável final a média das dimensões de cada item, mantendo-se a denominação original do item (Quadro 9). Após este procedimento a escala ficou constituída por 21 itens. Subsequentemente, procedeu-se à estandardização das variáveis de forma a reduzir o possível ruído de aplicação dos diferentes itens.

Após observação da adequabilidade dos dados para a realização de uma análise fatorial exploratória através dos testes de Kaiser-Meyer-Olkin (Hutcheson & Sofroniou, 1999) e Esfericidade de Bartlett (Dziuban & Shirkey, 1974), submeteu-se a totalidade dos itens da GOPC a uma análise fatorial através de análise dos componentes principais, sem forçar o número prévio de fatores. Tendo em conta que os componentes do playfulness estão relacionados entre si e o pressuposto de Bundy (1997) sobre os fatores que compõem o ToP não serem ortogonais, também na GOPC se teve em conta este pressuposto, optando-se assim por uma rotação oblíqua Promax. Na rotação oblíqua Promax o pressuposto de independência entre os fatores é retirado, permitindo que os mesmos rodem livremente de maneira a simplificarem a sua interpretação (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005). Adicionalmente, verificou-se a possibilidade de medição de uma pontuação total de playfulness da criança através da análise de correlação dos três fatores entre si. No que se refere à análise da estrutura fatorial EAPA, adotamos o mesmo procedimento de Proyer (2012a).

Para responder à questão 3, calculou-se o alfa de cronbach para cada fator determinado pela análise fatorial, dada a confiabilidade deste indicador (Marôco, 2007) e a estabilidade temporal verificou-se através do método teste-reteste (Cicchetti, 1994).

O efeito diferencial das variáveis sociodemográficas (Q4) foi analisado através da condução de teste-t para amostras independentes para as variáveis sexo e idade no que se refere à GOPC e para as variáveis idade, habilitações académicas e situação profissional para a EAPA.

A resposta à questão cinco relativa à associação entre o playfulness da criança e o playfulness do cuidador obteve-se através da análise de correlações de pearson (Nunnally & Bernstein, 1994). A interpretação das correlações baseou-se na proposta de Sattler e Hoge (2006) que consideram uma correlação de “.20 a .29 como fraca, .30 a .49 como moderadamente fraca, .50 a .69 como moderada, .70 a .79 como moderadamente elevada, e .80 a .99 como elevada”. (p. 39).

De forma a responder às questões de investigação relativas à estrutura fatorial dos instrumentos utilizados e às suas qualidades psicométricas considerou-se a subamostra de participantes pertencentes ao grupo de controlo (GC), nomeadamente os referentes ao G2 (grupo denominado de G2C). Esta decisão tem como base dois argumentos principais. Primeiro, já que este estudo se realizou no período em que já decorria a intervenção do projeto-piloto GABC, considerou-se a possibilidade da intervenção alterar não só o nível de playfulness, assim como potencialmente a sua estrutura fatorial. Segundo, dada a dimensão das duas subamostras do GC recrutado para este estudo (G1 N = 29, G2 N = 64) optou-se pela utilização dos dados referentes ao G2 quer no instrumento dirigido às crianças, quer aos cuidadores para evitar extrair conclusões com base em amostras muito reduzidas (Murnane & Willett, 2010). Desta forma, iniciou-se a análise sempre com o grupo de controlo do G2 (G2C), e depois confirmou-se a análise utilizando os restantes grupos. No que se refere à questão de investigação (Q3) relativa à verificação da estabilidade temporal dos instrumentos utilizados foi usada a subamostra de 40 famílias que participou nos dois momentos de recolha de dados (grupo denominado de G3).

Os dados foram analisados com recurso ao programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS, versão 25.0).

Resultados

As estatísticas descritivas da GOPC (Quadro 6) indicam que todos os pontos da escala foram utilizados (Min. = 1, Máx. = 4) e todos os itens apresentam médias próximas ou superiores ao ponto central. A análise da medida de desvio-padrão sugere que globalmente todas as respostas apresentaram variâncias similares. Tendencialmente as respostas com médias inferiores apresentaram também desvios padrão mais altos, com exceção do item 7 "...procura provocar e espicaçar atividade" e do item 29 "...modifica a atividade para manter desafio".

Numa análise por dimensões (intensidade, competência e duração) verifica-se que os itens apresentam similaridade ao nível da média e desvio-padrão. A média dos itens é ligeiramente superior na Intensidade ($M_{intensidade} = 2.91$; $M_{competência} = 2.71$; $M_{duração} = 2.69$).

Os dados do enviesamento em relação à média indicaram na generalidade que a distribuição não se mostra marcadamente enviesada ou achatada, variando entre -.932 e .412 na assimetria, e entre -1.396 e .182 no achatamento. Os valores da simetria (Skew) e curtose/achatamento (Kurt) são inferiores a 3 e a 7, respetivamente, não apresentando problemas em análise de modelos lineares generalizados (Kline, 1998).

Quadro 6.

Estatísticas descritivas dos 29 itens originais da escala de playfulness da criança no G2C (N= 64).

Itens	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min.	Máx.	Skew	Kurt
A criança...							
1. ... está ativamente envolvida_duração	64	3.015	0.917	1	4	-0.669	-0.312
2. ... está ativamente envolvida_intensidade	64	2.968	0.890	1	4	-0.356	-0.585
3. ... está ativamente envolvida_competência	64	2.953	0.881	1	4	-0.339	-0.521
4. ... decide o que fazer_duração	64	3.156	0.895	1	4	-0.867	0.018
5. ... mantém nível de segurança_duração	64	3.234	0.868	1	4	-0.932	0.111
6. ... supera obstáculos para persistir na tarefa_intensidade	64	2.641	0.861	1	4	0.163	-0.773
7. ... procura provocar e espicaçar atividade_duração	64	2.156	0.859	1	4	0.310	-0.524
8. ... procura provocar e espicaçar a atividade_competência	64	2.375	0.882	1	4	0.036	-0.691
9. ... envolve-se numa tarefa pelo prazer (processo)_duração	64	3.015	0.917	1	4	-0.669	-0.312
10. ... finge (ser outra pessoa, que o objeto é outra coisa)_duração	64	2.203	1.115	1	4	0.363	-1.246
11. ... finge (ser outra pessoa, que o objeto é outra coisa)_competência	64	2.234	1.065	1	4	0.324	-1.130
12. ...incorpora objetos ou pessoas no jogo de formas não convencionais_duração	64	2.313	1.037	1	4	0.302	-1.034
13. ...incorpora objetos ou pessoas no jogo de formas não convencionais_competência	64	2.328	0.993	1	4	0.094	-1.050
14. ... negocia com outros para ver necessidades satisfeitas_competência	64	2.906	0.868	1	4	-0.567	-0.161

15. ... envolve-se em brincadeiras sociais_duração	64	2.578	1.138	1	4	-0.099	-1.392
16. ... envolve-se em brincadeiras sociais_intensidade	63	2.635	1.082	1	4	-0.163	-1.237
17. ... envolve-se em brincadeiras sociais_competência	64	2.625	1.120	1	4	-0.044	-1.389
18. ... apoia as brincadeiras dos outros_competência	64	2.984	1.031	1	4	-0.685	-0.677
19. ... inicia jogos/brincadeiras com os outros_competência	64	2.609	1.048	1	4	-0.086	-1.173
20. ... palhaçadas ou piadas (proporção de tempo que chama à atenção com palhaçadas ou piadas)_duração	64	2.219	1.201	1	4	0.412	-1.392
21. ... palhaçadas ou piadas (a facilidade ou perícia com faz palhaçadas ou diz piadas)_competência	64	2.391	1.149	1	4	0.212	-1.382
22. ... partilha (brinquedos, equipamentos, amigos, ideias) competência	64	3.063	0.941	1	4	-0.482	-0.990
23. ... dá sinais (faciais, verbais, corporais) facilmente compreensíveis_duração	64	2.625	0.864	1	4	0.057	-0.687
24. ... responde aos estímulos dos outros_duração	64	3.109	0.928	1	4	-0.716	-0.454
25. ... demonstra afeto positivo durante o jogo/brincadeira_intensidade	63	3.143	0.780	1	4	-0.679	0.182
26. ...interage com os objetos_intensidade	64	3.141	0.875	1	4	-0.658	-0.369
27. ... interage com os objetos_competência	64	3.141	0.774	1	4	-0.463	-0.527
28. ... faz transições de uma atividade lúdica para outra com facilidade_competência	64	2.797	1.011	1	4	-0.337	-0.979
29. ... modifica a atividade para manter desafio_competência	63	2.333	0.861	1	4	0.070	-0.633

No Quadro 7 apresentam-se as estatísticas descritivas relativas aos sete itens da escala de playfulness da criança após composição da média dos itens medidos em diferentes dimensões. Os itens formulados aparentam ter médias muito similares aos itens originais, tal como os valores de assimetria e curtose não apresentam diferenças.

Quadro 7.

Estatísticas descritivas relativas aos sete itens da grelha de observação do playfulness da criança após composição dos itens medidos em diferentes dimensões (N=64).

Itens	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min	Máx	Skew	Kurt
A criança...							
...está ativamente envolvida	64	2.979	0.829	1	4	-0.543	-0.463
...procura provocar e espicaçar atividade	64	2.266	0.802	1	4	0.082	-0.799
...finge (ser outra pessoa, que o objeto é outra coisa)	64	2.219	1.019	1	4	0.090	-1.244
...incorpora objetos ou pessoas no jogo de formas não convencionais	64	2.320	0.961	1	4	0.043	-1.008
...envolve-se em brincadeira sociais	63	2.610	1.001	1	4	-0.104	-0.936
...faz palhaçadas e piadas	64	2.305	1.122	1	4	0.318	-1.177
...interage com os objetos	64	3.125	0.802	1	4	-0.506	-0.768

Após este procedimento a escala apresenta 20 itens (Anexo D).

Q1. Que estrutura fatorial apresenta a Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC) quando aplicada a uma amostra de crianças portuguesas entre os 21 e os 62 meses?

Através da observação dos testes de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .73$) e Esfericidade de Bartlett (Bartlett, $\chi^2(190) = 655.352, p < .001$), apesar do segundo teste ser muito sensível à dimensão da amostra e à distribuição normal das variáveis (Marôco, 2007) verificou-se uma adequabilidade média/razoável dos dados para a realização de uma análise fatorial exploratória (Pasquali, 1999; Tabachnick & Fidell, 2007).

A análise fatorial aos 20 itens revelou a presença de cinco fatores com um eigenvalue superior a 1, que explicavam, respetivamente, 32.70%, 15.48%, 7.86%, 6.90% e 5.47% da variância total. Para além desta estrutura fatorial não ser interpretável teoricamente, os pesos de variância a partir do terceiro fator eram muito baixos.

Desta forma, considerando a análise do screeplot (Cattell, 1966), forçou-se a extração a três fatores, com base no ponto de inflexão da curva que indica o número mínimo de fatores, que explicavam mais de 50% da variância total (Marôco, 2007). Na estrutura fatorial obtida, a maior parte dos itens apresentava uma carga fatorial considerada entre boa a excelente (com intervalos entre os .55 e .71) (Comrey & Lee, 1992) e todos os itens se apresentavam com valores superiores a .32 em pelo menos um fator, valor mínimo para que um item possa ser interpretado num determinado fator (Tabachnick & Fidell, 2007). No entanto alguns itens apresentavam uma saturação elevada em mais do que um fator. Apesar de alguns itens saturarem em dois fatores com cargas superiores a .40, alguns estudos decidem reter o item e considerá-lo no fator cuja carga fatorial é mais elevada, mantendo como único critério de exclusão a diferença entre valores das cargas fatoriais ser superior a .2 (Pereira & Patrício, 2013; Pestana & Gageiro, 2014). Desta forma, optamos por eliminar apenas três itens que apresentavam valores de saturação muito similares, com diferença entre fatores inferior a .2 e que conceptualmente se mostravam desajustados. Os itens eliminados foram: “*a criança modifica a atividade para manter o desafio*”; “*a criança negoceia para ver as suas necessidades satisfeitas*” e “*a criança envolve-se em brincadeiras sociais*”.

Após esta eliminação, a escala com 17 itens ficou organizada em três fatores que explicam 61,08% da variância total. A esta solução considerada satisfatória, foram atribuídos nomes aos três fatores que pudessem descrever e representar os itens contidos

em cada fator (Field, 2009), tendo por base os modelos conceituais na área do playfulness. Assim, o fator 1, composto por sete itens, foi designado de Motivação/Controlo (e.g., “*a criança interage com os objetos*”). O fator 2, composto por seis itens, corresponde à dimensão Suspensão da Realidade (e.g., “*a criança faz palhaças e/ou diz piadas*”). Por fim, o fator 3, cinco itens, corresponde conceptualmente à Interação Social (e.g., “*a criança apoia as brincadeiras dos outros*”) (Quadro 8).

Quadro 8.

Pesos de cada um dos 17 itens nos três fatores da Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC) após análise fatorial dos componentes principais (N=64).

Itens	Motivação /Controlo	Suspensão da Realidade	Interação Social
A criança...			
...está ativamente envolvida	.879	.149	.509
...interage com os objetos	.874	.270	.594
...decide o que fazer	.828	.219	.222
...envolve-se numa tarefa pelo prazer (processo)	.823	.072	.409
...faz transições de uma atividade lúdica para outra com facilidade	.786	.395	.457
...mantem nível de segurança	.756	-.034	.481
...supera obstáculos para persistir na tarefa	.558	.281	.354
...incorpora objetos de forma não convencional	.216	.816	.249
...finge (e.g. ser outra pessoa, que o objeto é outra coisa)	.213	.805	.092
...inicia jogos/brincadeiras com os outros	.266	.769	.298
...procura provocar e espicaçar atividade	.385	.647	.198
...faz palhaçadas e/ou diz piadas	-.127	.635	.022
...dá sinais (faciais, verbais, corporais) facilmente compreensíveis	.126	.634	.343
... apoia as brincadeiras dos outros	.378	.161	.822
... responde aos estímulos dos outros	.417	.251	.791
... partilha (brinquedos, equipamentos, amigos, ideias)	.415	.147	.754
...demonstra afeto positivo durante o jogo/brincadeira	.503	.353	.746

As correlações de Pearson entre os três fatores apresentaram associações positivas significativas, mantendo-se a possibilidade de uma estrutura unidimensional, incluindo-se assim uma pontuação total de playfulness (Quadro 9). No entanto, uma vez que os valores das correlações são inferiores a .8, a análise não é totalmente conclusiva sobre a potencial presença ou ausência de fatores distintos ($p < .05$).

Quadro 9.

Correlações entre os três fatores resultantes da análise fatorial exploratória.

	1	2	3
Motivação/Controlo	1		
Suspensão da Realidade	.311*	1	
Interação Social	.568*	.256*	1

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Q2. Que estrutura fatorial apresenta a Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA) quando aplicada a uma amostra de cuidadores?

As estatísticas descritivas da EAPA (Quadro 10) indicam que todos os pontos da escala foram utilizados (Min. = 1, Máx. = 7) e todos os itens apresentam médias superiores ao ponto central. Todos os itens apresentam globalmente médias e valores de desvio padrão similares.

Na generalidade, a sua distribuição não se mostra marcadamente enviesada ou achatada, variando entre -1.9 e -.996 na assimetria, e entre .012 e 4.22 no achatamento (Quadro 10). Os valores da simetria (Skew) e curtose/achatamento (Kurt) são inferiores a três e a sete, respetivamente, cumprindo o pressuposto da normalidade (Kline, 1998).

Quadro 10.

Estatística descritiva da Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA) no G2C (N=64).

Itens	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min	Máx	Skew	Kurt
1.Sou uma pessoa que gosta de brincar	64	6.359	0.843	4	7	1.265	3.973
2.Os bons amigos descrevem-me como bem-disposto	64	6.016	1.031	2	7	-1.737	4.113
3.Faço frequentemente coisas divertidas	64	5.453	1.259	2	7	-1.736	1.623
4.Tenho facilidade em mudar de estado de espírito mais sério para mais brincalhão	64	5.766	1.205	2	7	-1.441	2.145
5.As vezes esqueço-me completamente do tempo e fico absorvido numa atividade lúdica	64	5.281	1.666	1	7	-0.974	-0.055

Na análise exploratória da estrutura fatorial da EAPA e após observação dos testes de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .73$) e Esfericidade de Bartlett (Bartlett, $\chi^2 (10) = 52.190, p < .001$) verificamos uma adequabilidade média/razoável dos dados para a realização de uma análise fatorial exploratória (Pasquali, 1999; Tabachnick & Fidell, 2007). A análise fatorial exploratória indicou a presença de apenas um fator com um eigenvalue superior a dois e que explica 45.82% da variância total, confirmando assim uma estrutura unidimensional (Quadro 11). Todos os itens apresentaram uma carga fatorial superior a .32, pelo que foram considerados com representativos do fator (Tabachnick & Fidell, 2007) e desta forma considerados para descrever o playfulness dos cuidadores.

Quadro 11.

Estrutura fatorial Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA) (N = 64).

Itens	1
1.Sou uma pessoa que gosta de brincar	.525
2.Os bons amigos descrevem-me como bem-disposto	.565
3.Faço frequentemente coisas divertidas	.784
4.Tenho facilidade em mudar de estado de espírito mais sério para mais brincalhão	.759
5.As vezes esqueço-me completamente do tempo e fico absorvido numa atividade lúdica	.704

Q3. Quais os níveis de fiabilidade (consistência interna e estabilidade temporal) da Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC) e da Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA)?

Os níveis de fiabilidade da GOPC, a através da análise da consistência interna pelo coeficiente alfa de *Cronbach*, indicaram valores excelentes para a dimensão Motivação/Controlo ($\alpha = .92$) e razoáveis para as duas outras dimensões: Suspensão da Realidade ($\alpha = .77$) e Interação Social ($\alpha = .78$). No que se refere ao playfulness como pontuação total este apresenta um alfa de *Cronbach* ($\alpha = .86$), considerado um elevado indicador de fiabilidade (Marôco, 2007).

A estabilidade temporal da GOPC foi analisada através do método teste-reteste (Cicchetti, 1994) considerando o grupo de 40 famílias (G3) que participou em ambos os tempos de recolha de dados. Através do cálculo de correlação de Pearson observou-se uma correlação estatisticamente significativa apenas para o fator Motivação/Controlo ($r = .36, p = .02$). As correlações observadas para as dimensões Suspensão da Realidade ($r = .30, p > .05$) e Interação Social ($r = .39, p > .05$) indicam que não existe uma concordância entre os dois momentos nestes fatores. No que se refere ao playfulness total da criança este apresenta uma correlação estatisticamente significativa entre os momentos de recolha de dados ($r = .34, p = .03$), indicado a sensibilidade da escala a uma variação longitudinal (Polit & Yang, 2016).

No que se refere à EAPA, a análise da consistência interna através do coeficiente alfa de *Cronbach* indica um valor aceitável ($\alpha = .69$) (Marôco, 2007). A estabilidade temporal da EAPA analisou-se através do método teste-reteste, considerando o grupo de

40 famílias (G3) que participou em ambos os momentos de recolha de dados – indicou uma baixa correlação não significativa ($r = .16, p > .05$) entre ambos os momentos.

Q4. Qual a validade diferencial da Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC) e da Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA) a variáveis sociodemográficas?

Considerando o G2C (N = 64), no que se refere à GOPC e ao efeito diferencial da variável sexo, os resultados indicam que apenas para o fator Motivação/Controlo se verifica uma diferença estatisticamente significativa entre os dois grupos [$t(62) = -2.25, p = .03$]; em específico, observou-se que as crianças do sexo feminino apresentam níveis significativamente mais elevados de Motivação/Controlo do que as crianças do sexo masculino ($M_{raparigas} = 2.27, DP_{raparigas} = 0.71; M_{rapazes} = 1.86, DP_{rapazes} = 0.76$). (Quadro 12).

Quadro 12.

Média e desvio-padrão dos fatores e playfulness total, por género.

	Masculino (N = 37)		Feminino (N = 27)	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Motivação/Controlo	1.856	0.756	2.273	0.705
Suspensão da realidade	1.464	0.853	1.503	0.808
Interação social	2.216	0.967	2.303	0.883
Playfulness Total	1.802	0.642	2.006	0.603

Relativamente à idade, considerando como ponto de corte a mediana ($Md_{\text{idademeses}} = 36$), apenas no fator Interação Social se verificaram diferenças estatisticamente significativas ($[t(62) = 1.98, p = .05]$, que indicam que as crianças com idade superior a 36 meses demonstram níveis superiores de interação social (Quadro 13).

Quadro 13.

Média e desvio-padrão dos fatores e playfulness total, por idade

	$\geq 36m$ (N = 31)		$< 36 m$ (N = 33)	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Motivação/Controlo	2.124	0.718	1.946	0.795
Suspensão da Realidade	1.500	0.865	1.462	0.808
Interação Social	2.484	0.779	2.035	1.009
Playfulness Total	1.988	0.611	1.794	0.641

Relativamente à EAPA, no que se refere ao efeito diferencial da variável idade, considerando como ponto de corte a mediana ($Md = 34$), não se verificaram diferenças estatisticamente significativas [$t(59) = .300 p > .05$].

Q5. Está o playfulness das crianças correlacionado com o nível de playfulness dos cuidadores, tal como avaliado usando a escala de autorrelato do playfulness do adulto (EAPA)?

No G2C as correlações de Pearson indicaram que não existe correlação significativa entre o playfulness total das crianças e o playfulness dos cuidadores ($r = .15$, $p = .13$). Numa análise por dimensões observa-se, no entanto, uma correlação positiva significativa entre o fator suspensão da realidade e o playfulness dos cuidadores ($r = .29$, $p = .02$) (restantes dimensões no Quadro 14).

Quadro 14.

Correlação entre as dimensões do playfulness da criança e o playfulness do cuidador.

	EAPA
GOPC	Playfulness do cuidador
Motivação/Controlo	-.013
Suspensão da Realidade	.293*
Interação Social	.182

Nota: * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Discussão

O presente estudo teve como objectivo testar a aplicação de dois instrumentos que visam medir dois construtos menos explorados na literatura, o playfulness da criança e do adulto. A avaliação do playfulness em crianças na primeira infância e cuidadores têm assumindo uma maior relevância na literatura uma vez que tem sido associado a importantes benefícios no desenvolvimento da mesma (Gordon, 2014), e ao bem-estar do adulto (Proyer, 2013), sendo considerado crucial no estabelecimento de relações de confiança entre criança e cuidador (DeKoven, 2014).

Desta forma, nesta investigação procurou-se responder a três questões principais de investigação: (1) Qual a estrutura fatorial da Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC) e da Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA) (Proyer, 2012a); (2) Quais as propriedades psicométricas da GOPC e da EAPA; e (3) Existe correlação significativa e positiva entre o playfulness das crianças e o dos adultos?

No que se refere à GOPC, adaptada do ToP (Skard & Bundy, 2008) aplicada junto de crianças com idades compreendidas entre os 21 e os 62 meses, os nossos resultados indicaram, tal como esperado, uma estrutura multifatorial com três fatores. Embora o número de fatores esteja de acordo com o número de componentes habitualmente descritos como fazendo parte do construto de playfulness (Bundy, 1993; Cooper, 2000; Morrison, Bundy, & Fisher 1991; Neuman, 1971), i.e. motivação, controlo interno e suspensão da realidade, a distribuição dos itens pelos fatores revela-se vincadamente diferente dos modelos anteriores, nomeadamente o de Bundy (1993) pelo que exige uma atribuição de nomenclatura diferenciada. O primeiro fator – Motivação/Controlo - aglomera itens das dimensões motivação e controlo interno, do Modelo do Teste de Playfulness de Skardy e Bundy (2008). Segundo Bundy (2001) já anteriormente Kooij (1997) havia relatado dificuldades na operacionalização e distinção dos itens referentes às componentes da motivação e do controlo interno. Apesar destas dificuldades importa salientar que algumas das aquisições mais importantes que a criança realiza nos vários domínios do desenvolvimento na primeira infância dependem de inúmeros fatores, assumindo um papel relevante aspetos como interesse que manifesta pelo mundo em redor (Tavares, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007) e a capacidade gradual de controlo do seu corpo e as suas ações (Brazelton, 2006).

O segundo fator foi nomeado de suspensão da realidade, obedecendo a dois critérios: aglomera a totalidade dos itens do componente “liberdade para suspender a

realidade” do modelo de Skard e Bundy (2008, p. 75) e expressa a mesma conceptualização que a Escala de Intensidade Lúdica (Kooij, 1997). A Escala de Intensidade Lúdica é composta por três fatores (motivação intrínseca, controlo interno e suspensão da realidade), sendo o terceiro fator referente a indicadores como grau de criatividade, grau de complexidade, relação com a realidade e extensão da imaginação (Almeida, 2012).

Por fim, o terceiro fator - interação social - fundamenta-se na literatura que evidencia o playfulness como um fator dependente da interação (Youell, 2008) uma vez que os itens que nele se agrupam referem-se a indicadores comportamentais associados à forma como a criança interage com o cuidador durante a brincadeira livre (e.g., “*a criança apoia a brincadeira dos outros*” ou “*a criança demonstra afeto positivo durante a brincadeira*”). Anteriormente a investigação já havia reforçado a presença de fatores relativos à interação social em instrumentos de medição do playfulness da criança, através do heterorrelato de pais ou professores (e.g. “competência social” – CPS- Barnett, 1990; “conexão social” – The Project Joy Playfulness Scale - Sanderson, 2010). Resultados recentes parecem continuar a corroborar a presença de um componente relativa à interação social. Pinchover, Shulman e Bundy (2017) observando a interação da criança com a mãe e com o educador, verificaram que o nível de playfulness de crianças dos 3 aos 6 anos é afetado pela interação que se estabelece entre a criança e o cuidador.

Adicionalmente e no que se refere ainda à avaliação da estrutura fatorial da GOPC, a correlação estatisticamente significativa entre os três fatores indica a possibilidade de ser considerada também a medição de uma pontuação global de playfulness. Pesquisas anteriores mostram já a possibilidade de obtenção de uma pontuação global de playfulness (e.g., Bulgarelli, Bianquin, Besio, & Molina, 2018; Ríos-Rincón, Adams, Magill-Evans, & Cook, 2016) e também especificamente com crianças com idade inferior a 4 anos (e.g. Fabrizi, 2014; 2015). A medição da pontuação total de playfulness pode ser especialmente útil para a avaliação do playfulness de crianças com idade inferior a dois anos, já que nesta faixa etária o processo de modularidade e especificidade cerebral está ainda no início, podendo tornar-se menos clara a dissociabilidade entre os domínios (Karmiloff-Smith, 1994, 2010). Desta forma, importa continuar a aprofundar investigação com a GOPC por forma a obter dados com maior robustez e que permitam confirmar a possibilidade de utilização dos dois formatos de medição (por dimensão e por pontuação total do playfulness).

No que se refere às propriedades psicométricas da GOPC, esta apresentou, na sua generalidade, níveis de fiabilidade aceitáveis, destacando-se na análise de consistência interna a pontuação total de playfulness com níveis excelentes (Marôco, 2007).

Relativamente à estabilidade temporal dos três fatores e do fator global, os resultados são apenas parciais, apresentando apenas para o playfulness total e para o fator motivação/controlo correlações estatisticamente significativas, mas consideradas moderadamente fracas entre os dois tempos (Cicchetti, 1994). Apontamos três possíveis causas para a ausência de correlação nos fatores interação social e suspensão da realidade. Primeiramente a reduzida dimensão da amostra diminui o poder estatístico, indicando alguns autores a necessidade de uma amostra de 50 participantes para que os resultados da correlação sejam mais fiáveis (Murnane & Willett, 2010). Uma segunda causa pode estar relacionada com o possível crescimento substancial em algumas crianças do grupo de controlo nas dimensões em que não há correlação significativa (interação social, suspensão da realidade), mas não em todas. E por fim, estes resultados podem ter como hipótese explicativa o fato de algumas das crianças/ famílias, enquanto participantes de um estudo experimental, poderem ter sido afetadas pelo efeito compensatório de serem colocados no grupo de controlo (John Henry effect - Murnane & Willett, 2010).

Dos resultados da estatística diferencial apenas se destacam as diferenças da variável sexo no fator motivação/controlo, que indicam que as crianças do sexo feminino apresentam níveis superiores de motivação/controlo do que as do sexo masculino, tais como medidas neste instrumento. Apesar de confirmar parcialmente a nossa hipótese e poder ser indicador da escala detetar efeitos ao nível das características sociodemográficas, tal como anteriormente haviam demonstrado Saunders, Sayer e Goodale (1999), num estudo com crianças com idades compreendidas entre os 36 e os 63 meses que verificaram que as raparigas apresentavam maiores níveis de playfulness que os rapazes. Este resultado sugere a necessidade de investigação adicional já que se diferencia de conclusões anteriores mais generalistas na área do brincar e do playfulness. Especificamente em medições com recurso ao ToP e com faixas etárias similares, os resultados apresentados até então não são conclusivos. Tyler (1996) numa amostra de crianças com idades compreendidas entre os 19 meses e os 9 anos de idade, não detetou diferenças no nível de playfulness entre rapazes e raparigas. Numa perspetiva mais generalista ou com recurso a outros instrumentos esta

diferenciação também não é clara. Barbu, Cabanes e Maner-Idrissi (2011) evidenciaram que entre os dois e três anos não se encontram diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas concretamente nas tipologias de brincadeira social. Barnett (1991, 2018), com recurso a um instrumento de heterorrelato, aplicado aos educadores, também não verificou diferenças na avaliação do nível de playfulness de rapazes e raparigas em idade pré-escolar.

No que se refere à aplicação da Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA) (Proyer, 2012a), enquanto primeira experiência publicada em Portugal, conforme esperado os resultados indicaram a presença de uma estrutura fatorial unidimensional (Proyer, 2012a). A escala apresentou qualidades psicométricas aceitáveis no que se refere à consistência interna, no entanto não se verificou estabilidade temporal na sua aplicação às 40 famílias participantes em ambos os momentos de recolha de dados (G3). A ausência de correlação pode dever-se ao tempo entre aplicações, que foi de aproximadamente 11 meses, alguns autores referem que a confiabilidade do teste-reteste tende a diminuir à medida que o tempo de reaplicação do teste é prolongado (Aldridge, Dovey & Wade, 2017; Kaplan & Saccuzzo, 2008; Souza, Alexandre, & Guirardello, 2017).

Por outro lado, o fato da amostra de cuidadores ser maioritariamente feminina, invalida a possibilidade de aferir a estatística diferencial na característica sociodemográfica sexo, para a qual há mais evidências de se verificarem diferenças significativas entre homens e mulheres, embora não seja ainda consistente qual dos dois apresenta níveis mais elevados (para revisão ver Barnett, 2019). E não se verificaram diferenças em nenhuma outra variável.

Contrariamente ao que se esperava não se verificou uma correlação estatisticamente significativa entre o playfulness total da criança e o playfulness do cuidador. No entanto verificou-se que quanto mais elevado for o playfulness do cuidador, maior o nível suspensão da realidade da criança e vice-versa. Apesar da nossa hipótese ser comprovada apenas em um fator, este resultado pode ser considerado auspicioso e indicador de alguma validade preditiva. A presença de manifestação de alegria, gargalhadas e brincadeiras simbólicas caracterizam uma atitude mais *playful* por parte do cuidador que tem influência na forma como a criança reage aos estímulos à sua volta (Lego Foundation, 2019). O fato do desenvolvimento da criança estar associado também a fenómenos como a imitação (Wallon, 1978) e desta demonstrar desde cedo a capacidade de descodificar a intencionalidade por detrás de determinados

comportamentos do adulto (Hoicka & Martin, 2016), podem justificar esta associação positiva entre a suspensão da realidade da criança e o playfulness do adulto.

Limitações e implicações do estudo

Os resultados apresentados demonstram alguns indicadores positivos de fiabilidade que parecem promissores para a utilização da GOPC e da EAPA, respectivamente para as crianças e adultos no contexto referido (Playgroups); no entanto os seus resultados devem ser analisados com cautela dado o número reduzido de participantes neste estudo.

Uma das limitações que deriva de uma amostra reduzida prende-se com o rácio item-participante que deve ser considerado na condução de uma análise fatorial exploratória (AFE). Apesar da multiplicidade de diretrizes sobre o tamanho mínimo de amostra necessário para a obtenção de uma estrutura fatorial estável (Damásio, 2012), rácios de 10 participantes por item (Hair, Black, Babin, & Anderson, 2014) ou de 5 participantes por item (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005) têm sido destacados como ideiais para fornecer resultados mais precisos. No entanto, autores anteriores encontraram soluções fatoriais estáveis com rácios de 3 a 6 participantes por item (Cattell, 1978) ou com apenas 1, 2 ou 3 participantes por item (Barrett & Kline, 1981). Adicionalmente, e uma vez que a qualidade de uma solução fatorial não depende exclusivamente do número de respondentes, mas varia de acordo com a qualidade do instrumento avaliado (Damásio, 2012), neste estudo e não sendo possível aumentar a amostra pelas condicionantes temporais impostas pelo projeto-piloto, foram conduzidos os testes preconizados para aferir a validade da amostra para a realização da AFE (e.g. Teste de adequação da Amostra Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)).

Por forma a assegurar a fiabilidade dos dados recolhidos, e dada a impossibilidade de suportar os custos inerentes à inclusão de mais de um avaliador por sessão, neste estudo adotamos como medida preventiva dos erros provenientes do viés do observador a realização de uma ação de formação detalhada sobre o instrumento a todos os investigadores que participaram na recolha de dados.

Neste estudo não foi possível verificar a validade convergente e divergente relativamente à medição do playfulness da criança dada a ausência de instrumentos validados para crianças com idade inferior a dois anos.

No que se refere à medição do playfulness dos adultos, e apesar das limitações associadas à utilização de um instrumento de curta dimensão, tendo em conta a população alvo do estudo que integrava o projeto pilo GABC, estando já desta forma

sujeita à resposta a um elevado número de instrumentos, considerou-se a opção mais adequada no sentido de reduzir o possível erro de medição proveniente da exaustão dos respondentes.

Não obstante às limitações apresentadas, dada a relevância do estudo do playfulness os domínios do desenvolvimento infantil e da parentalidade e o número reduzido de instrumentos dirigidos à avaliação do playfulness na primeira infância tornam premente a continuidade de investigação nesta área.

Capítulo III. Intervenções na Primeira Infância e seus Impactos no Playfulness: Estudo 2

Introdução

Nos primeiros anos de vida a possibilidade de desenvolvimento da criança é extraordinária devido à sua plasticidade cerebral (Shonkoff & Phillips, 2000). No entanto, esta predisposição para o desenvolvimento pode ser comprometida se não for assegurada a qualidade dos fatores contextuais - i.e., família, serviços e comunidade –, que afetam a aprendizagem na primeira infância. As pesquisas têm revelado que o acesso a programas de elevada qualidade para a primeira infância pode, efetivamente, apoiar as crianças no desenvolvimento de todo o seu potencial, criando bases sólidas para o incremento de competências de domínio cognitivo e socio-emocional (OCDE, 2018).

Assim, é comum que a avaliação das intervenções dirigidas à primeira infância proporcione uma visão detalhada das características contextuais e do seu impacto nos vários domínios de desenvolvimento da criança. Um dos exemplos mais citados é o projeto *Abecedarian*, que tem vindo a evidenciar que a intervenção em áreas como a linguagem, a leitura e os cuidados pessoais, tem efeitos no desenvolvimento cognitivo a partir dos 18 meses. As investigações de carácter longitudinal, aos 12, 15, 21, 30 e 35 anos de idade, demonstram a persistência dos benefícios desta intervenção ao longo da vida. Os resultados indicam, ainda, que são as crianças de famílias em desvantagem socioeconómica que mais beneficiam da participação, apresentando resultados académicos mais elevados e persistentes em toda a idade escolar. Também na vida adulta as crianças participantes apresentam benefícios não esperados, onde se incluem, uma melhor saúde, decisões ao nível social mais equitativas e menor envolvimento em número de processos judiciais (Sparling & Meunier, 2019).

Paralelamente a programas no qual a criança participa diariamente (tal como o *Abecedarian*¹⁰), também intervenções que colocam a tónica no brincar têm sido destacadas como tendo importantes contributos no desenvolvimento global e na aprendizagem da criança. Uma vez que o brincar é considerado um importante “combustível” para o desenvolvimento infantil (Brodin, Kruythoff, Goodwin, & Knell,

¹⁰ <https://abc.fpg.unc.edu/abecedarian-project>

2018, p. 1), são várias as evidências que destacam que os espaços e os tempos de brincadeira, ou uma atitude *playfull* por parte do adulto em interação com a criança está associada a importantes benefícios no seu desenvolvimento e bem-estar (Yogman et al., 2018; Whitebread, Basilio, Kuvalja, & Verma, 2012). Por exemplo, a oportunidade de brincar livremente em contexto escolar está relacionada com uma maior capacidade de concentração (e.g., Pellegrini & Bohn 2005) ou com a eficácia na aquisição de melhores resultados académicos, após o acesso a 15 minutos de brincadeira por hora (Alvarez, 2005). Também uma melhoria nos comportamentos pró-sociais em crianças entre os 2 e os 5 anos foi relatada como sendo resultado de uma intervenção que se caracterizou por proporcionar uma requalificação do espaço de um centro educativo com vista à promoção de experiências diversificadas de brincadeira entre pares (Brussoni, Ishikawa, Brunelle, & Herrington, 2017). Para além dos contextos educativos formais, a brincadeira tem sido também destacada como um recurso privilegiado na exploração e aquisição de conhecimentos em espaços culturais (White, 2012), como um mecanismo facilitador do estreitamento de relação entre criança e terapeuta (O'Connor, Schaefer, & Braverman, 2015), como uma importante ancora para a redução dos efeitos traumáticos das experiências hospitalares (Aleixo, 2015) e também como peça basilar nos processos de socialização da criança em grupos informais de brincadeira (Hancock et al., 2012).

Em suma, a presença do brincar é quase inevitável nos espaços e intervenções destinadas à primeira infância, estando amplamente documentados os seus benefícios e efeitos no desenvolvimento global da criança, sendo a investigação muito mais reduzida no que se refere ao impacto dessas intervenções em aspetos específicos do brincar.

Intervenções e Impacto no Playfulness da Criança e do Cuidador

Um dos domínios específicos do brincar que tem merecido mais recentemente destaque como variável em avaliação em programas de intervenção destinados a crianças é o *playfulness*. Assim, um conjunto, ainda reduzido de estudos, apresenta intervenções distintas que indicam que níveis de *playfulness* da criança estão dependentes de um conjunto de fatores externos a si. O primeiro focou-se na melhoria das condições do recreio de uma escola, através do investimento na disponibilização de materiais não convencionais com potencial lúdico (e.g., pneus, caixas de cartão, pedaços de tecido, etc.). Neste estudo, conduzido com uma amostra de 20 crianças, dos cinco aos sete anos de idade, foram efetuadas gravações das crianças a brincar no recreio antes da reestruturação do mesmo e após 11 semanas de exploração livre do espaço e dos

materiais disponibilizados. Os resultados demonstraram um aumento significativo do playfulness total da criança no final da intervenção, tendo, adicionalmente, os professores, destacado o uso criativo do material e a satisfação das crianças durante os momentos de brincadeira.

O segundo estudo a destacar foi conduzido por Panagiotaki e colegas (2014), o qual analisou o efeito do brincar simbólico (ou jogo dramático) no desenvolvimento do playfulness de 67 crianças dos três aos seis anos de idade. A intervenção consistiu na realização de atividades psicopedagógicas e artísticas, uma vez por semana, durante 29 semanas. Os resultados indicaram diferenças significativas entre os níveis de playfulness do pré-teste e pós-teste, evidenciando assim, que o programa aumentou os níveis de playfulness das crianças.

Em concordância com a literatura, que destaca que o desenvolvimento do playfulness da criança ocorre em contextos onde se potenciam interações e oportunidades de brincadeira com os seus cuidadores (Youell, 2008), a investigação tem também evidenciado algumas experiências em que a intervenção contempla a participação dos cuidadores. Por exemplo, o programa Play-Informed Caregiver-Implemented Home-Based Intervention on Playfulness (PICIHBI), evidenciou uma evolução significativa no playfulness de 24 crianças com idades compreendidas entre os dez meses e os oito anos em tratamento retroviral do vírus da sida. Este projeto consistiu na realização de 10 sessões, dirigidas aos 24 cuidadores, onde foram explorados conceitos e competências relacionadas com o brincar, com a aprendizagem e o desenvolvimento. No decorrer do projeto, foram delineadas atividades ajustadas às características das famílias participantes. A avaliação inicial efetuada, com a aplicação do ToP, a cada criança permitiu ajustar o plano ao estímulo das dimensões com pontuação mais baixa. Por exemplo, para as crianças com níveis mais baixos na dimensão suspensão da realidade foram incluídas atividades modeladas pelos terapeutas, para que os cuidadores pudessem observar como estimular essas competências (Uys, 2016).

Uma outra tipologia de intervenção que se caracteriza pela participação regular e ativa dos cuidadores (Plowman, 2006) e que tem merecido destaque na avaliação do playfulness são os playgroups (e.g., Fabrizi, 2014). Os playgroups são grupos de brincadeira regular entre cuidadores e crianças que fomentam a aprendizagem natural da criança através do brincar (Commerford & Hunter, 2018). Através de um ambiente semiestruturado com respeito pela livre escolha incentivam a experiência

intrinsecamente motivada e prazerosa da criança e cuidador (Brockman, Jago, & Fox, 2011). O ambiente, os materiais e as atividades recorrem à novidade, apelam à imaginação, permitem a co-construção e estimulam a experiência de situações divertidas para as crianças e suas famílias (Shackell, Butler, Doyle, & Ball, sd).

Num estudo conduzido por Fabrizi (2015) com 10 crianças com dois e três anos acompanhadas pelos seus cuidadores num playgroup de atividades aquáticas, verificou-se uma diferença significativa no nível de playfulness da criança do pré-teste para o pós-teste e do pós-teste para o follow-up. Também Fabrizi, Ito e Winston (2016) num outro estudo com oito díades (i.e., criança-cuidador) evidenciou uma evolução significativa no nível de playfulness de crianças com idades compreendidas entre os quinze meses e os três anos de idade, após a participação semanal num playgroup durante oito semanas. Mais recentemente 36 díades (cuidador-criança) foram divididas por três tipos de playgroups que diferiam no tipo de suporte prestado pelos facilitadores. Os resultados do pré-teste e pós-teste, após seis semanas, demonstraram que o playfulness da criança aumentou em todas as condições (Fabrizi & Hubbell, 2017), podendo este resultado ser indicador de que o ambiente proporcionado pelos playgroups é condição suficiente para contribuir para o aumento do playfulness.

Apesar da relevância dos estudos aqui apresentados para compreender o impacto dos playgroups no playfulness da criança, os mesmos apresentam, no entanto, algumas fragilidades metodológicas, nomeadamente ao nível da robustez da medição, não contemplado processos como a randomização, e da amostra, tendo em conta que alguns dos estudos foram conduzidos com amostras muito reduzidas; acresce o facto das experiências relatadas terem como alvo grupos específicos, não representativos da população (e.g., Román-Oyola et al., 2018).

Apesar de valorizado o papel do playfulness do cuidador no que se refere à sua correlação com o playfulness da criança e outras variáveis da criança (e.g., aquisição de vocabulário ou regulação emocional; Cabrera et al., 2017), o seu impacto não tem sido explorado. A ausência de investigação neste campo está possivelmente associada ao facto do playfulness ser consistentemente descrito como característica de personalidade no adulto (ver capítulo I), o que aparentemente o torna menos suscetível de mutações. No entanto, e considerando que a estabilidade da personalidade (e.g., Harris, Brett, Johnson, & Deary, 2016; Milojev & Sibley, 2017) e mais especificamente do playfulness ainda é um campo em expansão na literatura (Yarnal & Qian, 2011), importa aprofundar o conhecimento sobre esta variável.

Papel da dosagem na avaliação das intervenções.

O investimento na concepção de um projeto de intervenção tem na sua base a intenção de contribuir para alcançar um conjunto de resultados (Durlak, 2010). No entanto, a literatura tem destacado que os resultados de um programa, especialmente na primeira infância, são condicionados por um conjunto de fatores, quer ao nível da qualidade, quer ao nível da quantidade (Downer & Yazejian, 2013).

Por exemplo, Durlak e Dupre (2008) conduziram uma meta-análise com 500 estudos de programas de prevenção e promoção da saúde com crianças onde verificaram que os programas com uma melhor qualidade de implementação produzem um efeito duas a três vezes superior aos programas com uma qualidade de implementação mais baixa.

Assim, para além da observação dos impactos na criança, mais recentemente, na avaliação das intervenções dirigidas à infância, tem sido impulsionada a intenção de entender como os componentes de determinada intervenção funcionam (Michalopoulos et al., 2011). A resposta a questões como “quanto de uma intervenção é necessária para se verificarem impactos positivos na criança?” ou, “que competências tem o educador para se verificar determinado tipo de impactos na criança?”, são cruciais para caracterizar um programa de intervenção (Wasik, Mattera, Lloyd, & Boller, 2013).

Desta forma, a avaliação da implementação tem sido guiada pela identificação e análise de um conjunto de dimensões: a dosagem, a responsividade, a fidelidade, a adaptação e a qualidade, são as mais destacadas na literatura (Duerden & Witt, 2012). A monitorização destas dimensões permite aferir a efetividade da implementação, uma vez que informam acerca de quantidade (i.e., dosagem) e qualidade dos diversos componentes da intervenção, englobam a perspetiva dos participantes (i.e., responsividade) e analisam quanto do programa foi cumprido e/ou alterado (i.e., fidelidade e adaptação) (Dane & Schneider, 1998).

Embora todas as dimensões sejam relevantes para a caracterização da intervenção, a quantificação dos programas tem obtido especial atenção nas intervenções dirigidas à infância (e.g., Zaslow et al., 2016). As medidas de quantidade incluem dosagem (quantidade de intervenção), duração da sessão, intensidade (quanto de uma intervenção é entregue durante uma sessão), frequência (periodicidade) e adesão (proporção de intervenção entregue) (Downer & Yazejian, 2013).

A dosagem e a adesão apesar de distintas surgem por vezes utilizadas de forma indissociada para se referirem à verificação da regularidade da participação em

determinado programa. No entanto, o termo adesão, pode ser considerado apenas um dos indicadores da dosagem (Wasik, Mattera, Lloyd, & Boller, 2013).

É frequente a literatura destacar que uma participação irregular em determinado programa, ou seja com menores níveis de adesão está relacionada com menores aquisições de competências na criança (e.g., Ehrlich, Gwynne, & Allensworth, 2018). Por exemplo, Hill, Brooks-Gunn e Waldfogel (2003) verificaram diferenças significativas superiores no desenvolvimento cognitivo de crianças nos três primeiros anos de vida que participaram na totalidade do programa (500 dias), por comparação com as que participaram em menos de 350 dias, ao longo de dois anos. Os autores destacam, ainda, que os resultados são consistentes sendo estas diferenças verificadas em avaliações de follow up, i.e., dois e cinco anos após o término da intervenção.

No contexto específico dos playgroups, maiores níveis de adesão por parte das famílias estão associados a, por exemplo, maiores aquisições ao nível da linguagem e desenvolvimento global (Page et al., 2019). Também nos adultos, elevados níveis de adesão têm sido associados a maiores níveis de conhecimento sobre desenvolvimento infantil e práticas de brincadeira (Berthelsen, Williams, Abad, & Nicholson, 2010) e maiores níveis de suporte social (Hancock, Cunningham, Lawrence, Zarb, & Zubrick, 2015).

De uma maneira geral, a utilização da variável adesão tem sido medida e reportada através da contagem dos dias de participação (por exemplo, comum nas investigações do programa Head Start; e.g., Burchinal, Zaslow, & Tarullo, 2016) ou dos dias de ausência (por exemplo, presente na literatura que salienta os efeitos do absentismo no desenvolvimento de competências das crianças; e.g. Grittend, 2014). A baixa adesão (ou elevado absentismo) da criança, mas também do adulto em intervenções a si dirigidas tem sido frequentemente associada a fatores familiares de risco como: maiores níveis de desvantagem socioeconómica, pais muito novos ou solteiros, pais com baixo grau académico, pertença a minorias étnicas e patologias ao nível da saúde mental (Eisner & Meidert, 2011; Hackworth et al., 2018; Ready, 2010).

De entre os preditores relacionados com uma maior ou menor adesão são destacadas variáveis relativas às características das famílias (e.g., desemprego ou stress psicológico), às barreiras à participação (e.g., dificuldade de transporte) ou a fatores contextuais (e.g., vulnerabilidade das famílias). A forma como é efetuado o recrutamento das famílias é igualmente considerado um fator condicionante ou facilitador da adesão ao programa (Hackworth et al., 2018). Por um lado, a literatura

tem evidenciado que as famílias em desvantagem socioeconómica, com progenitores de baixa escolaridade ou de pertencentes a determinados grupos étnicos são menos propensas a serem recrutadas e a participar em programas para pais (Brown, Mangelsdorf, & Neff, 2012; Eisner & Meidert, 2011; Heinrichs et al., 2003; Mendez et al., 2002; Sanders & Kirby, 2012), sendo também as famílias em desvantagem socioeconómica que encontram mais desafios para uma participação regular, apresentando, cumulativamente, maiores níveis de desistência em intervenções dirigidas à família (Axford et al., 2012; Ginsburg, Jordan, & Chang, 2014).

A literatura destaca, ainda, que os níveis elevados de adesão por parte das famílias têm sido associados a experiências positivas anteriores com os serviços (Morawska & Sanders, 2006), à perceção dos benefícios (McCurdy & Daro 2001), ao reconhecimento da diversidade étnica (McDonald & Fitzroy, 2012), entre outros aspetos relacionados com a qualidade das intervenções (e.g., Axford, 2012).

Em suma, a literatura tem vindo a demonstrar a relação positiva entre a adesão e as competências cognitivas e ou académicas (Magnuson, Ruhm, & Waldfogel, 2007), sendo as evidências menos claras ao nível das competências sociais (Xue et al., 2016) e das competências socioemocionais (Gottfried, 2014), tal como não se identificaram evidências específicas sobre a adesão e o brincar. No entanto, e considerando que o aumento do *playfulness* é influenciado pela diversidade de práticas de brincadeira a que a criança é exposta, neste estudo que tem como objetivo aferir o impacto da participação no Projeto Piloto *Playgroups for Inclusion* ou *Grupos Aprender, Brincar, Crescer*, importa explorar se a dosagem está positivamente associada a maiores níveis de *playfulness*.

Projeto Piloto - *Playgroups for Inclusion* – Grupos Aprender, Brincar, Crescer.

O projeto-piloto *Playgroups for Inclusion* ou *Grupos Aprender, Brincar, Crescer* (GABC) teve como objetivo desenvolver, testar e disseminar um programa educacional inovador na área da educação e cuidados para a primeira infância (ECEC) em Portugal¹¹. Os GABC proporcionaram sessões bissemanais, dinamizadas por facilitadores treinados, a crianças dos 0 aos 4 anos não integradas em qualquer resposta educativa formal, e seus cuidadores. Com o objetivo de criar oportunidades para aprender e desenvolver competências, as famílias participantes de cinco distritos nacionais (Porto, Aveiro,

¹¹ Projeto financiado pela Comissão Europeia – PROGRESS (2007-2013; VP/2013/012/0577)

Coimbra, Lisboa e Setúbal), beneficiaram de um programa de atividades diversificado adaptado às suas características e necessidades (Barata et al., 2017).

Este projeto teve como suporte as experiências e a literatura internacional que destacam o enorme potencial dos playgroups em vários domínios do desenvolvimento infantil (e.g., French, 2005, Hancock et al., 2012; Oke, Stanley, & Theobald, 2007; Sneddon & Haynes, 2003) e referenciam esta metodologia como uma importante forma de empowerment das práticas parentais (e.g., Plowman, 2006; Warr, Mann, Forbes, & Turner, 2013). Os playgroups são ainda destacados como uma importante fonte de suporte social entre cuidadores (Hancock et al., 2015) e um incentivo ao envolvimento comunitário (Jackson, 2011; Strange, Fisher, Howat, & Wood, 2014; Warr, Mann, Forbes, & Turner, 2013).

Paralelamente às evidências que salientam os benefícios associados à participação da criança e do adulto nesta tipologia de intervenção (Commerford & Robinson, 2016; Hancock et al., 2015; McLean, Edwards, Colliver, & Schaper 2014; Sincovich, Harman-Smith, & Brinkman, 2014), a avaliação dos playgroups tem sido destacada uma vez que permite identificar os fatores que contribuem para eficácia da intervenção (Dadich & Spooner, 2008; Hunter & Commerford, 2017). No entanto, apesar do investimento verificado na avaliação de intervenções educativas nos últimos anos, as avaliações de impacto no contexto dos playgroups apresentam ainda algumas lacunas a nível metodológico que limitam a validade interna e externa dos resultados, como por exemplo a ausência de grupo de controlo. O fato da participação na maioria das intervenções educacionais depender de escolhas feitas por pais, professores, legisladores ou outras partes interessadas, tornam difícil atribuir diferenças observadas às intervenções. Essas escolhas fazem da participação em programas educacionais o produto de um processo de autosseleção, em vez de serem determinadas aleatoriamente (Murnane & Willett, 2010; Shadish et al., 2002).

O projeto-piloto GABC foi o primeiro estudo experimental randomizado realizado com playgroups em exclusividade. As famílias (criança-cuidador) foram distribuídas aleatoriamente pelo grupo de intervenção (GI) e pelo grupo de controlo (GC), considerando os cinco distritos onde o projeto decorreu (Aveiro, Coimbra, Lisboa, Porto, Setúbal). Este modelo de aleatorização foi previsto de forma a garantir que o impacto observado nas variáveis estudadas é atribuível exclusivamente à intervenção (i.e., aos GABC), e não a outros fatores ou intervenções a que as famílias participantes tenham acesso (Barata et al, 2017).

As 416 famílias participantes foram distribuídas de forma randomizada por dois grupos em cada distrito: o Grupo Intervenção (GI), cujas famílias participaram de forma bissemanal nos playgroups/GABC, a funcionar na sua região, durante 10 meses (período experimental); e o Grupo Controlo (GC), cujas famílias não tiveram intervenção durante os 10 meses do GI, mas às quais foi dada oportunidade de participar durante três meses num playgroup/GABC, após o período experimental.

A avaliação da validade interna do estudo demonstrou que a randomização foi feita com integridade e que as amostras recrutadas fornecem os níveis de confiança necessárias na validade das estimativas de impacto (Barata et al., 2017)¹².

O projeto-piloto GABC englobou a análise de resultados num amplo conjunto de variáveis da criança (e.g., raciocínio prático) e do cuidador (e.g., responsividade) e decorreu em três momentos: pré-teste, pós-teste e follow-up (Figura 6).

Os principais resultados da investigação, indicaram um efeito positivo da participação nos GABC na realização, mais especificamente nas habilidades visuo-espaciais como a velocidade e precisão de trabalho, e também positivo, mas não significativo ao nível da linguagem e compreensão da criança. No que se refere às variáveis do cuidador os resultados indicaram efeitos positivos (não significativos) nos subdomínios de responsividade e envolvimento.

¹² Os assistentes de pesquisa responsáveis pela avaliação nunca estiveram cientes da condição experimental atribuída às famílias.

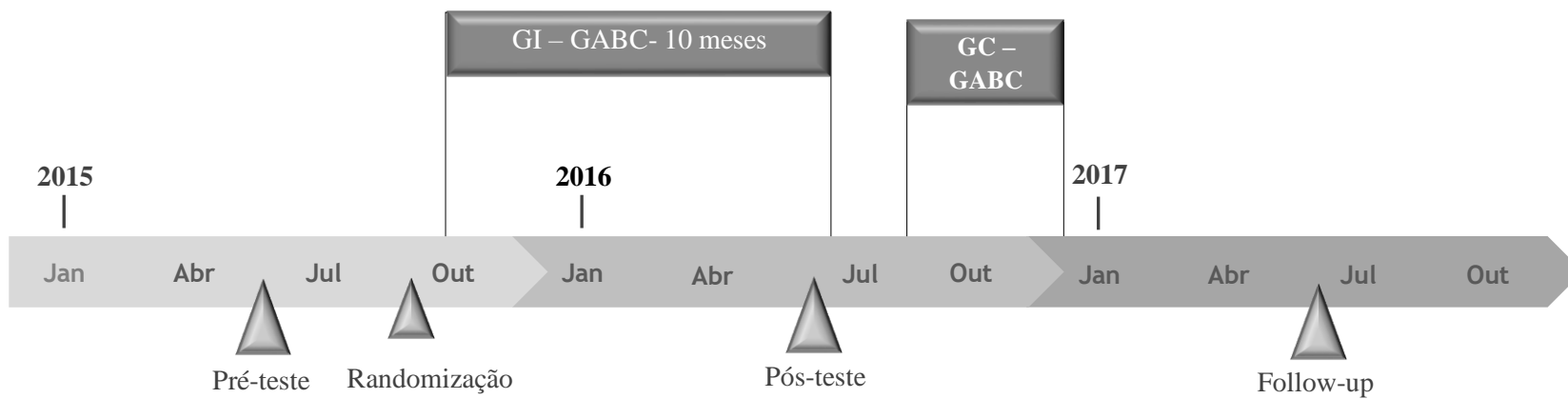


Figura 6. Timeline Projeto Piloto GABC.

No contexto nacional, são escassas as investigações na área do playfulness principalmente junto da população infantil normativa. Neste sentido, importa identificar contextos cujas características revelem ser ambientes privilegiados para o estímulo e desenvolvimento do playfulness, constituindo assim espaços adequados para a sua avaliação.

Considerando os dois pilares retratados na literatura como tendo mais influência no desenvolvimento do playfulness – o ambiente e o adulto de referência (Gordon, 2014; Youell, 2008; Singer, 2015) –, possivelmente qualquer resposta para a primeira infância poderia acolher uma investigação neste campo. No entanto, os playgroups parecem oferecer condições adicionais, destacando-a assim como uma resposta mais adequada para esta tipologia de avaliação. Primeiramente, e tal como outras respostas educativas para a primeira infância, é uma intervenção que proporciona experiências diversificadas, conduzida por profissionais com formação adequada, no entanto as rotinas que caracterizam as sessões são única e exclusivamente alicerçadas ao brincar. Um segundo aspeto a considerar é o fato de ser, talvez, a única resposta para a primeira infância cuja presença do cuidador é constante (Plowman, 2006). Esta presença e incentivo à participação ativa nas sessões tem em si subjacentes duas oportunidades de alteração/reforço das práticas parentais; por um lado, o processo de modelagem com os profissionais, que incentiva o cuidador a experimentar estratégias mais *playfull* na relação com a sua criança e, por outro lado, incentiva à inclusão das práticas de brincadeira experimentadas no grupo no seu seio familiar. Por fim, os playgroups reforçam as relações entre cuidadores, aumentando os níveis de suporte social (Hancock et al., 2015), criando assim uma rede de incentivo à vivência de momentos de convívio e brincadeira extra-horário dos playgroups. Esta rede de suporte entre os cuidadores acaba por ter como consequência direta um aumento no número de experiências diversificadas de que a criança é alvo.

A avaliação do playfulness do adulto enquanto cuidador ou agente educativo tem ainda uma expressão reduzida na literatura (Cabrera et al., 2017; Menashe-Grinberg & Atzaba-Poria, 2017), no entanto revela-se premente reforçar a investigação nesta área por forma a aumentar a compreensão sobre a forma como se relaciona com o playfulness da criança (Shorer, Swissa, Levavi, & Swissa, 2019; Pinchover, 2017). Desta forma, e também para este propósito os GABC aparentam ser um contexto adequado à sua avaliação. Por um lado, a rigorosa e robusta metodologia de avaliação dos GABC oferece a segurança necessária para uma análise exploratória cuidada. Por

outro lado, a temática subjacente aos GABC poderá reduzir possíveis efeitos negativos da desabilidade social associada à avaliação da percepção do próprio sobre os seus comportamentos de brincadeira. Adicionalmente e apesar de não se verificarem evidências específicas acerca do papel dos playgroups no playfulness dos cuidadores, este parece ser um contexto promissor para o seu desenvolvimento no adulto. O playfulness no adulto tem sido associado de forma consistente ao humor, ao bem-estar (Proyer, 2018), à participação ativa e criatividade (Bateson, 2015), aspetos que são estimulados através do brincar e caracterizam a dinâmica de funcionamento desta tipologia de intervenção (Freitas-Luís, Marques, & Santos, 2017).

Um outro fator relevante na avaliação de impacto em projetos de intervenção dirigidos à criança e cuidador é a compreensão sobre os efeitos a longo prazo de determinada intervenção (Hill, Woodward, Woelfel, Hawkins, & Green, 2016). A condução de momentos de follow-up, permite identificar com detalhe por quanto tempo a mudança decorrente da participação se mantém e determinar a sua relação com o processo de desenvolvimento espectável (Collins, 1991). Na área da avaliação de intervenções parentais, por exemplo Sandler, Schoenfelder, Wolchik e MacKinnon (2011) identificaram, numa revisão sistemática de 46 estudos, efeitos positivos de determinada intervenção num período entre um e vinte anos após o término da intervenção. A importância da condução de momentos follow-up é reforçada pela investigação que preconiza que os efeitos a longo prazo de uma intervenção podem ser maiores do que os efeitos medidos imediatamente após o término da intervenção em domínios específicos do brincar (e.g., brincar simbólico; Dansky, 1999; Moore & Russ, 2008). Especificamente, na área do playfulness Fabrizi (2014; 2015; 2016) tem vindo a avaliar os níveis de playfulness em momentos de follow-up para grupos de crianças participantes em playgroups. Os seus resultados têm indicado que diferenças significativas positivas de forma consistente entre os momentos de pós-teste e os momentos de follow-up.

Também Sincovich, Gregory, Harman-Smith e Brinkman (2019) num estudo recente destacaram diferenças em vários domínios do desenvolvimento em crianças que participaram num playgroup antes do ingresso no pré-escolar por comparação com as que não participaram. Os autores relatam que as crianças participantes no playgroup evidenciam maiores níveis de saúde física e bem-estar, competência social, maturidade emocional, habilidades linguísticas e cognitivas, habilidades de comunicação e

conhecimento geral, controlando o sexo, o nível socioeconómico, a língua de origem (diferente do inglês), a pertença aborígine e a adesão no pré-escolar.

O presente estudo

De forma a dar resposta às lacunas identificadas nos estudos anteriormente realizados no âmbito do playfulness, e tomando partido da intervenção e avaliação a decorrer no projeto GABC, foi conduzido um estudo cujo foco se centrou na análise da relação do playfulness com algumas variáveis sociodemográficas, bem como na associação entre o impacto dos GABC e os níveis de playfulness da criança e do adulto, controlando estas variáveis sociodemográficas via ensaio experimental.

Para a realização deste estudo foram conduzidos dois momentos de recolha de dados, O primeiro decorreu aproximadamente 9 meses após o início da intervenção (N=66) e o segundo foi realizado após 11 meses do primeiro momento de recolha de dados (sensivelmente 10 meses após término da intervenção) (N=159). Destes dois momentos de recolha de dados resultaram duas amostras: G1 (N=66) e G2 (N=159)¹³

Tendo por base os dois grupos referidos (G1 e G2) procurámos especificamente responder às seguintes questões de investigação:

Q1: É o nível de playfulness das crianças e dos cuidadores uma função das características sociodemográficas da criança, do cuidador, família, e do risco inicial das famílias?

Q2. Qual o impacto dos Grupos Aprender, Brincar, Crescer, uma intervenção bigeracional com foco específico no brincar, no nível de playfulness das crianças e cuidadores participantes do G1 e do G2?

Q2a. O impacto no nível de playfulness da criança e do cuidador varia por dimensão do playfulness no G1 e no G2?

Q2b. O impacto no nível de playfulness das crianças e dos cuidadores é uma função da dosagem recebida em ambos os grupos (G1 e G2)?

Relativamente ao playfulness da criança, formularam-se as seguintes hipóteses:

H1. Espera-se que, em média, as crianças e cuidadores com um risco inicial baixo apresentem níveis mais elevados de playfulness, do que as crianças e cuidadores que apresentam um risco inicial superior em ambos os grupos (G1 e G2);

¹³ Conforme referido no estudo 1, 40 famílias participaram em ambos os momentos de recolha de dados. No entanto e tendo em conta os objetivos do presente estudo, as amostras G1 e G2 serão consideradas como distintas.

H2. Espera-se que, em média, as crianças participantes nos GABC apresentem níveis de playfulness mais elevados, por comparação com as crianças que não participam nos GABC em ambos os grupos (G1 e G2);

H2b. Espera-se que, em média, crianças participantes nos GABC com uma dosagem mais elevada apresentem valores superiores de playfulness, por comparação com as crianças participantes nos GABC com uma dosagem inferior em ambos os grupos (G1 e G2).

De acordo com estas questões de investigação, tendo em conta que a literatura revista não apresenta evidências relativamente ao playfulness do cuidador, não serão apresentadas hipóteses específicas para as restantes questões de investigação.

Método

Participantes

Os participantes deste estudo foram recrutados para dois momentos de avaliação, constituindo assim duas amostras distintas, nomeadas doravante de G1 e G2, que correspondem respectivamente às recolhas efetuadas em cada um dos momentos.

Para o G1 recrutou-se uma amostra estratificada e aleatória por distrito da amostra global do projeto-piloto GABC (N = 343; GI, N = 183 e GC, N = 161). A amostra foi, assim, constituída por 66 díades cuidador-criança (GI, N = 37 e CG, N = 29), distribuídas por quatro dos cinco distritos onde o projeto decorreu – Aveiro (N = 8), Coimbra (N = 7), Lisboa (N = 30) e Porto (N = 21). Destas, 38 tinham-se inscrito por livre iniciativa (i.e., são autopropostas) e 28 foram referenciadas por entidades parceiras¹⁴. Relativamente às crianças, 44% eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 50 meses ($M = 25.36$; $DP = 10.07$) e 40.9 % tinham irmãos.

No G2, recrutou-se igualmente uma amostra estratificada e aleatória por distrito, da amostra global do projeto-piloto GABC (N = 343), tendo participado 159 díades cuidador-criança (GI N = 95 e GC N= 64). Tal como no G1, as famílias do G2 encontravam-se geograficamente distribuídas por quatro distritos participantes da seguinte forma: Aveiro (N = 29), Coimbra (N = 19), Lisboa (N = 57) Porto (N = 54). Das famílias participantes, 75 eram autopropostas, 83 foram referenciadas por entidades parceiras e apenas uma foi indicada por outra família participante. Relativamente às crianças, 44.7% eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 21 e os 62 meses ($M = 37.52$ $DP = 10.71$) e 62.3% tinham irmãos.

A distribuição das crianças por faixa etária e números de irmãos de ambos os grupos por condição (GI e CG) apresenta-se no Quadro 15.

¹⁴ Procedimento de recrutamento das famílias para os GABC.

Quadro 15.

Número de crianças por faixa etária e que têm de irmãos no G1 e G2 (GI-GC)

	G1		G2	
	GI (N=37)	GC (N=29)	GI (N=95)	GC (N=64)
Sexo				
Feminino	17	12	43	27
Masculino	20	17	51	38
Faixa etária				
<24 m	15	16	5	7
> 24 m	22	13	88	58
Número de irmãos				
0	25	17	53	30
1	6	7	18	16
2	5	3	15	13
3	1	0	6	3
4	0	1	1	1
5	0	0	1	0
6	0	0	0	1

Relativamente à distribuição das crianças pelo GC e GI no G1 e G2 (Quadro 12), verificou-se que as diferenças entre grupos (GI e CG) não se revelaram significativas para a variável sexo (G1 [$t(64) = -.366, p > .05$]; G2 [$t(157) = -.522, p > .05$], idade (G1 [$t(64) = -.503, p > .05$]; G2 [$t(156) = -.612, p > .05$]), e número de irmãos (G1 [$t(64) = .420, p > .05$]; G2 [$t(156) = .842, p > .05$]). Estes resultados indicam que ambas as amostras parecem ser homogéneas no que se refere a estas variáveis sociodemográficas.

No que diz respeito aos cuidadores, no G1, 95.5% eram do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 21 e os 66 anos ($M = 36.22; DP = 10.79$). Os cuidadores eram maioritariamente mães ($N = 56$), sendo em menor número cuidadores com outro

grau de parentesco: pais (N = 3), avós (N = 3), bisavós (N = 1), tias (N = 1) e amas (N = 2).

No G2 os cuidadores eram na sua quase totalidade (92.5%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 18 e os 69 anos ($M = 36.16$; $DP = 11.06$), sendo maioritariamente mães (N = 132) [pais (N = 2), avós (N = 22) e ama/empregada (N = 3)].

A caracterização sociodemográfica dos cuidadores para as variáveis habilitações literárias, situação profissional, rendimento mensal do agregado acima do salário mínimo nacional e apoios sociais, é apresentada no quadro 18. De salientar que os dados sociodemográficos apresentavam uma percentagem de 1% a 14% de valores omissos.

Quadro 16.

Caracterização sociodemográfica dos cuidadores no G1 e G2.

	G1 (N = 66)			G2 (N = 159)		
	GI	GC	Ntotal	GI	GC	Ntotal
Grau Académico						
Sem escolaridade	-	1	1	2	3	5
1º ciclo (4 anos)	-	-	-	9	5	14
2º ciclo (6 anos)	1	2	3	8	5	13
3º ciclo (9 anos)	3	2	5	17	9	26
Secundário (12 anos)	10	10	20	24	17	41
Licenciatura	12	8	20	14	17	31
Mestrado	6	2	8	14	2	16
Doutoramento	3	-	3	5	-	5
Situação profissional						
Doméstico	4	1	5	11	2	13
Estudante/	1	-	1	2	-	2
Empregado	16	14	30	35	26	61
Desempregado	11	11	22	37	30	67
Reformado	4	1	5	8	5	13
Rendimento Mensal do Agregado Familiar						
Abaixo ordenado mínimo	7	7	14	21	14	35
Acima do ordenado minino	29	20	49	60	40	100
Apoios sociais						
Agregado familiar sem RSI	2	3	5	18	14	32
Agregado familiar sem outro apoio social além de RSI	10	7	17	38	22	60

De uma maneira geral, não se verificam diferenças significativas entre o GI e o GC, de ambos os grupos (G1 e G2) nas variáveis reportadas no Quadro 16 ($p > .05$). Apenas para o grau académico, se verificam diferenças significativas entre o GI e GC [$t(58) = -2.214, p = .03$] no G1. Estes resultados são sugestivos da validade do processo de randomização levado a cabo no decorrer do projeto-piloto e demonstram que as características sociodemográficas das famílias são, de uma maneira geral, equivalentes em expectativa no pré-teste do projeto-piloto GABC. Os dois grupos (GI e GC) podem ser considerados, à data do primeiro momento de avaliação do projeto, constituídos de forma equilibrada por indivíduos com as mesmas características: idade, gênero, grau académico, situação profissional, auxiliando assim o controlo da variabilidade individual.

Instrumentos

Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC).

A Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC) adaptada e validada para a população deste estudo (ver detalhes em estudo 1) é composta por 17 itens distribuídos por três fatores: motivação/controlo (e.g., “*a criança interage com os objetos*”); suspensão da realidade (e.g., “*a criança incorpora objetos ou pessoas de uma forma não convencional*”) e interação social (e.g., “*a criança responde aos estímulos dos outros*”). Na GOPC a criança é observada a brincar com os brinquedos disponibilizados no kit lúdico e é efetuado o registo dos comportamentos com recurso a uma escala tipo likert, de quatro pontos, ancorada nos seguintes extremos: 1= “raramente ou nunca” e 4= “quase sempre”.

No presente estudo, os níveis de fidelidade por fator podem ser considerados indicadores de uma consistência interna elevada para a Motivação (G1 $\alpha = .82$; G2 $\alpha = .87$) e satisfatória para as dimensões suspensão da realidade (G1 $\alpha = .66$; G2 $\alpha = .72$) e Interação Social (G1 $\alpha = .63$; G2 $\alpha = .74$). A pontuação total de playfulness apresenta uma consistência interna elevada (G1 $\alpha = .87$; G2 $\alpha = .85$) (Marôco, 2007).

Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA)

Para medir o playfulness do adulto, foi aplicada a medida de autorrelato Short Measure of Adult Playfulness (SMAP; Proyer, 2012a), adaptada e validada para a população deste estudo e denominada de Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA) (ver Estudo 1). Os participantes avaliaram a sua perceção sobre a forma e intensidade de envolvimento em experiências lúdicas em cinco itens (e.g., “*Não é preciso muito para eu mudar de um estado de espírito mais sério para um mais*

brincalhão/divertido”). Neste estudo foi usado o formato de resposta proposto por Leung (2014), ou seja, numa escala de likert de sete pontos (1 = “*discordo totalmente*” a 7 = “*concordo totalmente*”). Esta tipologia de escala permite o acesso a uma maior variabilidade de resposta.

Proyer (2012a) relatou elevada consistência interna (alfa de Cronbach variou de $\alpha = .80$ a $\alpha = .89$). No presente estudo os níveis de fidelidade encontrados em ambos os grupos (G1 e G2) são satisfatórios, uma vez que o alfa de Cronbach é de .68. (Marôco, 2007), sendo estes resultados similares aos encontrados no estudo 1 ($\alpha = .69$).

Indicador de Intervenção e Dosagem

Como indicador de intervenção foi considerada a variável binária: participação nos GABC (i.e., grupo controlo = 0 e grupo intervenção = 1). Este indicador foi constituído tendo por base a informação relativa à distribuição aleatória dos participantes efetuada na constituição da amostra do ensaio experimental do projeto piloto GABC.

Por forma a aferir a dosagem das famílias, i.e., quanto do programa foi recebido pelos participantes, foram recolhidas informações dos registos de monitorização preenchidos pelas facilitadoras dos GABC. Para este estudo, para medir a dosagem foi considerado o número de presenças efetivas no decorrer do projeto. O número de presenças nos GABC variou em cada tempo (G1 e G2) entre zero, que corresponde à ausência total do programa, e o número máximo de sessões realizadas em cada GABC (G1 Min. = 0 Máx. = 61; G2 Min. = 0 Máx.= 72).

Ficha de caracterização sociodemográfica das crianças e cuidadores.

Para a recolha de informação relativa à criança, cuidadores e famílias recorreu-se à ficha de caracterização sociodemográfica adaptada de Pessanha, Barros, Pinto e Cadima (2013) - ECCE Study Group, 1997 e utilizada no âmbito no plano de avaliação dos GABC com autorização das autoras.

Neste estudo foram consideradas para a criança as variáveis sexo e idade em meses e relativamente ao cuidador consideraram-se as variáveis: idade, habilitações literárias, situação profissional e parentesco relativamente à criança. Uma vez que a grande maioria dos cuidadores era do sexo feminino (G1 N = 95.5%; G2 N = 92.5%) esta variável não foi incluída nos modelos analisados para ambos os grupos (G1 e G2).

Foram ainda analisadas as variáveis de caracterização da família, tais como o número de irmãos, se a família tinha rendimentos acima do ordenado mínimo nacional, se o agregado familiar recebia RSI, e se eram beneficiários de mais apoios que não o

RSI. Neste estudo considerou-se também o indicador risco inicial das famílias, tendo por base a tipologia de inscrição no projeto (i.e., autopropostas ou referenciadas). Contrariamente às famílias autopropostas que se inscreveram por iniciativa própria nos GABC, as famílias referenciadas por entidades parceiras (e.g., IPSS, Projetos Comunitários locais, Comissão Nacional de Proteção de Jovens (CPCJ) tiveram um papel menos ativo e proativo em termos de inscrição nos GABC. No estudo-piloto GABC, as famílias referenciadas apresentaram níveis superiores de recusa e desistência, o que pode indicar fatores de risco mais elevados para este grupo de famílias (Barata et al., 2017). Um estudo preliminar demonstrou que a tipologia de inscrição no projeto podia atuar como um “proxy” ou indicador do nível de risco das crianças, apresentando uma associação significativa e negativa entre o facto de a família ser referenciada (versus auto-proposta) para os GABC e o desenvolvimento cognitivo das crianças (Leitão et al., 2016). Desta forma, usou-se o indicador binário relativo à referenciação das famílias (i.e., autopropostas = 0 e referenciadas = 1), como indicador do risco inicial das famílias.

Procedimento

Para a realização deste estudo foi necessário o recrutamento e formação de cinco avaliadores (área da Psicologia e Educação e com experiência em avaliação de crianças com idades até aos 4 anos). A formação que foi efetuada, com a duração de quatro horas, permitiu a exploração do conceito de playfulness, o treino na aplicação dos instrumentos, e a análise das especificidades do protocolo de aplicação. A formação decorreu presencialmente em Lisboa e Coimbra e online para as avaliadoras do Porto e Aveiro.

Os participantes foram recrutados através de contacto telefónico e agendadas as sessões de recolha de dados em função da disponibilidade e do local selecionado por cada família. A participação das díades foi voluntária e informada, tendo sido assegurados o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos, bem como o direito de esclarecimento pós-investigação.

Cada sessão de recolha de dados, aplicada individualmente a cada díade e agendada mediante disponibilidade da família, teve uma duração máxima de 30 minutos. O local das sessões foi selecionado por cada família participante, podendo decorrer em contexto domiciliário (G1 N = 53; G2 N = 97) ou em espaço onde as condições de

segurança, sonoridade e conforto estavam asseguradas, nomeadamente em salas de biblioteca municipal ou de uma instituição social local (G1 N = 13; G2 N = 61).

Após assinatura do consentimento informado foram expostas as condições de observação e efetuado o pedido explícito de não direcionarem a brincadeira da criança.

Seguindo o protocolo definido, a criança foi convidada a brincar livremente, com a presença do cuidador, podendo explorar, se assim o desejasse, o conteúdo do kit lúdico que continha brinquedos adequados à sua faixa etária (Quadro 17).

Quadro 17.

Kit lúdico de avaliação do playfulness que acompanha a utilização da GOPC.

Idade (meses)	Caixa 1	Caixa 2
9m - 18m	Comboio multifunções (botões, sons e cordel puxar) Cubo com formas para introduzir Bolas de esponja (2 tamanhos)	Livro de exploração sensorial 2 maracas com material reciclado
18m - 24m	Puzzle de encaixe animais Copos para empilhar Faz de conta de cozinha (tigela, colher, copo, alimentos de plástico)	Livro história folhas grossas 2 maracas com material reciclado
24m - 36 m	Blocos lógicos Faz de conta de cozinha (tigela, colher, copo, alimentos de plástico)	Livro história folhas grossas 2 maracas com material reciclado
> 36m	Balde peças madeira coloridas para construções Faz de conta de cozinha (tigela, colher, copo, alimentos de plástico)	Livro história 2 maracas com material reciclado

Com base na metodologia sugerida por Skard e Bundy (2008) a observação foi efetuada por um período de 15 minutos, enquanto a criança brincava livremente com o material disponibilizado. Seguidamente a investigadora dirigiu a sua atenção ao cuidador, ficando a criança ainda a explorar as caixas ou a brincar com outros brinquedos disponíveis no espaço. Ao cuidador foi aplicado o questionário de autorrelato EAPA (SMAP; Proyer, 2012a).

Cada sessão de avaliação terminou com a arrumação do material por parte do avaliador e agradecimento pela participação. Todos os procedimentos de recolha e armazenamento de dados foram aprovados pela Comissão Nacional de Proteção de Dados e seguiram as diretrizes éticas da Comissão Europeia¹⁵.

Análise de dados

Primeiro procedeu-se à análise das estatísticas descritivas das variáveis sociodemográficas da criança (sexo e idade em meses), cuidadores (idade, situação profissional, grau académico e parentesco em relação à criança) e família (rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo, número de irmãos, agregado familiar sem RSI, agregado familiar sem outros apoios além de RSI e risco inicial das famílias).

Segundo, as comunalidades nas variáveis sociodemográficas foram examinadas para evitar multicolinearidade nos modelos seguintes; i.e., correlações muito elevadas (> .80) entre pares de variáveis sociodemográficas foram utilizadas como indicação de seleção de apenas uma variável de cada par.

Terceiro, para responder à primeira questão de investigação, foi efetuada a análise por regressão linear multivariada, das características sociodemográficas e risco inicial das famílias nas três dimensões do playfulness da criança (motivação, suspensão da realidade e interação social) e a pontuação total do playfulness da criança, repetindo-se o mesmo procedimento para o playfulness dos cuidadores.

Quarto, para responder à segunda questão de investigação, efetuou-se a análise por regressão linear multivariada do impacto dos GABC nas três dimensões do playfulness e na pontuação total do playfulness da criança, controlando as variáveis sociodemográficas e indicador de risco inicial das famílias, repetindo-se o mesmo procedimento para o playfulness dos cuidadores. As características sociodemográficas e o risco inicial das famílias foram incluídos nos modelos de análise de impacto dos GABC na playfulness, de forma a aumentar a precisão das estimativas, uma vez que reduz o ruído em torno da estimativa de impacto.

Por fim, para responder a terceira questão de avaliação, foi efetuada uma análise por regressão linear multivariada da dosagem dos GABC nas três dimensões do playfulness da criança e no playfulness total da criança, controlando as variáveis sociodemográficas e indicador de risco inicial das famílias, repetindo-se o mesmo

¹⁵ (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A32016R0679>)

procedimento para o playfulness dos cuidadores. De notar que este modelo só se aplicou ao grupo de intervenção dos GABC pois só nesse foi possível medir rigorosamente a dosagem (Barata et al., 2017).

Importa notar que os resultados das análises efetuadas para responder à questão 1 e 2b devem ser interpretados como associações e os resultados para responder à questão 2 e 2a são fruto de experimentação e são causais.

Tendo apenas 66 díades no primeiro grupo (G1) verificou-se a necessidade de realizar o mínimo número de análises para evitar possíveis erros do tipo I (i.e., encontrar efeitos significativos que na verdade não existem, em função da amostra ser pequena; Murnane & Willett, 2010). Por forma a assegurar a consistência dos resultados obtidos adotaram-se os mesmos procedimentos estatísticos em ambas amostras (G1 e G2). Para todos os modelos de regressão, optou-se também por realizar todas as análises com imputação das médias para os valores omissos nas variáveis sociodemográficas, dado o tamanho reduzido das amostras e a presença de casos omissos em algumas variáveis (e.g., 9% para a variável grau académico do cuidador no G1; 14% para a variável rendimento mensal do agregado familiar).

As análises estatísticas foram efetuadas com recurso ao software Statistical Package for Social Sciences – SPSS – Windows (Versão 20).

Resultados

Estatísticas descritivas: G1 e G2

No Quadro 18, referente ao G1, as estatísticas descritivas das variáveis sociodemográficas da criança, cuidador, e família, na sua generalidade, apresentam médias com valores regulares. No que se refere às medidas de dispersão, destaca-se a variável idade do cuidador ($DP = 10.79$) que demonstra uma elevada dispersão em relação à média. Da observação das 11 variáveis sociodemográficas destaca-se, ainda, o número de dados omissos (igual ou superior a 5%) em aproximadamente 50% das variáveis analisadas.

No Quadro 19, referente ao G2, as estatísticas descritivas das mesmas variáveis sociodemográficas indicam também para a idade do cuidador um elevado nível de dispersão em relação à média ($DP = 11.03$) e apresentam a mesma característica de dispersão para a idade das crianças ($DP = 10.76$). Neste tempo de recolha verificaram-se 5% dados omissos para 75% das variáveis observadas, sendo o rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo a variável que apresenta valores mais elevados (14%).

Quadro 18.

Estatísticas descritivas das características sociodemográficas da criança, dos cuidadores e das famílias do G1.

	<i>N</i>	% Omissos	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mín	Máx
Características da criança						
Sexo feminino	66	0%	0.439	0.500	0	1
Idade (em meses)	66	0%	25.364	1.065	10	50
Características do cuidador						
Idade	62	6%	36.226	10.794	18	66
Grau académico	60	9%	5.500	1.282	1	8
Situação profissional	63	0%	1.143	1.268	0	4
Parentesco em relação à criança	66	0%	2.893	2.192	2	11
Características da família						
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo	63	5%	0.778	0.419	0	1
Número de Irmãos	65	2%	0.554	0.884	0	4
Agregado familiar sem RSI	62	6%	0.919	0.275	0	1
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI	62	6%	0.730	0.447	0	1
Risco inicial das famílias	66	0%	0.424	0.498	0	1

Quadro 19.

Estatísticas descritivas das características sociodemográficas da criança, dos cuidadores e das famílias do G2.

	<i>N</i>	%	<i>M</i>	<i>DP</i>	Mín.	Máx.
	Omissos					
Características da criança						
Sexo feminino	159	0%	0.443	0.498	0	1
Idade (em meses)	158	1%	37.688	10.686	21	62
Características do cuidador						
Idade	152	4%	36.13	11.031	18	69
Grau académico	149	6%	4.845	1.711	1	8
Situação profissional	156	2%	1.316	1.244	0	4
Parentesco em relação à criança	159	0%	2.677	1.763	2	11
Características da família						
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo	136	14%	0.733	1.711	1	8
Número de Irmãos	158	1%	0.859	1.141	0	6
Agregado familiar sem RSI	153	4%	0.787	0.410	0	1
Agregado familiar sem outro apoio além RSI	153	4%	0.599	0.491	0	1
Risco inicial das famílias	159	0%	0.519	0.510	0	1

No G1 e no que se refere à verificação de comunalidades entre as variáveis sociodemográficas observou-se uma correlação de .57 a .62 entre cada grupo de variáveis (criança, cuidador e família). No G2 as variáveis apresentaram uma correlação entre as variáveis de cada grupo de .33 a .63. pelo que todas as variáveis foram consideradas no modelo. Em anexo apresentam-se de forma detalhada as comunalidades de cada grupo de variáveis no G1 e no G2 (Anexo E).

Q1: São as características sociodemográficas e o risco inicial das famílias preditores significativos do nível de playfulness da criança e do cuidador no G1 e no G2?

O Quadro 20 apresenta uma síntese dos resultados das análises por regressão linear multivariada do nível de playfulness da criança no G1 pelas características sociodemográficas da criança, do cuidador e da família. As taxonomias detalhadas para cada variável dependente são apresentadas no Anexo F.

Relativamente à percentagem de variância explicada nas três dimensões do playfulness da criança – Motivação/Controlo; Suspensão da Realidade; Interação Social – e na Pontuação Total de Playfulness, verifica-se que os preditores introduzidos nos modelos explicam apenas cerca de 1/3 da variância observada nessas variáveis. Concretamente, na dimensão Motivação/Controlo, os preditores adicionados explicam 28% da sua variância ($R^2 = .283$, $F(11, 65) = 1.941$, $p < .10$); na dimensão Suspensão da Realidade os preditores adicionados explicam 31% da sua variância ($R^2 = .309$, $F(11, 65) = 2.200$, $p < .05$), sendo a mesma percentagem encontrada para a dimensão Interação Social ($R^2 = .305$, $F(11, 65) = 2.150$, $p < .05$). Relativamente ao playfulness total da criança, verifica-se que os preditores adicionados explicam 38% da sua variância ($R^2 = .377$, $F(11, 65) = 2.970$, $p < .05$). Desta forma, verifica-se que a maioria da variância das variáveis dependentes não é explicada pelos preditores usados, podendo ser pelo impacto da intervenção ou por variáveis e/ou características dos contextos específicos de cada criança e/ou família.

A análise dos preditores indica que a idade do cuidador é um preditor significativo na dimensão suspensão da realidade, interação social e playfulness total controlando outros preditores, indicando que, em média, quanto mais velho o cuidador maior o nível de suspensão da realidade da criança ($\beta = .018$, $p = .03$), maior a interação social ($\beta = .015$, $p = .01$) e mais elevado o playfulness total da criança ($\beta = .015$, $p = .05$).

No que diz respeito ao risco inicial das famílias, verifica-se que este preditor é significativo para as dimensões Suspensão da Realidade, Interação Social e Playfulness Total da Criança indicado que, em média, as crianças de famílias referenciadas apresentam menores níveis de Suspensão da Realidade ($\beta = -.174$, $p < .05$), menor nível de Interação Social ($\beta = -.175$, $p < .05$) e menor nível de Playfulness Total da Criança

($\beta = -.287, p < .05$) do que as crianças de famílias auto-propostas. No que se refere à Motivação/Controlo, o nível inicial de risco não é preditor significativo das variáveis dependentes no G1 ($\beta = -.427, p < .10$).

Quadro 20.

Modelos finais de regressão linear multivariada das características sociodemográficas nas três dimensões e playfulness total da criança no G1 (N=66).

	Motivação /Controlo	Suspensão da Realidade	Interação Social	Playfulness Total
(constante)	2.257*** (0.406)	1.218** (0.436)	1.998*** (0.414)	1.834*** (0.328)
Características da criança				
Sexo feminino	0.018 (0.130)	-0.073 (0.140)	-0.014 (0.132)	-0.015 (0.105)
Idade (em meses)	0.006 (0.007)	0.010 (0.008)	0.008 (0.007)	0.007 (0.006)
Características do cuidador				
Idade	0.006 (0.008)	0.018* (0.008)	0.021** (0.008)	0.015* (0.006)
Grau académico	0.041 (0.075)	0.025 (0.081)	0.147~ (0.077)	0.066 (0.061)
Situação profissional	0.016 (0.063)	-0.119~ (0.067)	-0.064 (0.064)	-0.059 (0.051)
Parentesco em relação à criança	-0.028 (0.032)	-0.015 (0.035)	0.018 (0.033)	-0.011 (0.026)
Características da família				
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo	-0.004 (0.187)	0.136 (0.201)	-0.096 (0.191)	0.061 (0.151)
Número de Irmãos	0.102 (0.085)	-0.051 (0.091)	0.009 (0.086)	0.006 (0.068)
Agregado familiar sem RSI	0.129 (0.386)	-0.315 (0.414)	-0.366 (0.393)	-0.239 (0.312)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI	0.189 (0.176)	0.340~ (0.189)	-0.204 (0.179)	0.182 (0.142)
Risco inicial das famílias	-0.427~ (0.147)	-0.174* (0.158)	-0.175* (0.150)	-0.287* (0.119)
R ²	.283	.309	.305	.377
F	1.941	2.200	2.150	2.970
Sig.	.054	.028	.032	.019

Nota. ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

O Quadro 21 apresenta uma síntese dos resultados das análises por regressão linear multivariada do nível de playfulness da criança no G2 pelas características sociodemográficas da criança, do cuidador, e da família. As taxonomias detalhadas para cada variável dependente são apresentadas no Anexo G.

Relativamente à percentagem de variância explicada nas três dimensões do playfulness da criança (Motivação/Controlo; Suspensão da Realidade; Interação Social) e no Playfulness Total no G2 verifica-se que os preditores introduzidos nos modelos explicam apenas cerca de 1/5 da variância observada nas variáveis dependentes. A redução geral do poder explicativo destes preditores nas variáveis dependentes poderá estar associada potencialmente ao aumento do impacto da intervenção (questão de investigação 2), ao facto dos preditores estarem mais distanciados no tempo no G2 em relação ao G1, ou a outros fatores ou variáveis explicativas mencionadas anteriormente.

A Motivação/Controlo é a dimensão do playfulness da criança que apresenta a maior percentagem de explicação. Os preditores adicionados explicam 22% da sua variância ($R^2 = .218$, $F(11, 158) = 3.725$, $p < .001$). Na dimensão Suspensão da realidade, os preditores explicam apenas cerca de 4% da sua variância ($R^2 = .037$, $F(11, 158) = .506$, $p > .10$) e para a dimensão Interação Social os preditores adicionados explicam 18% da sua variância ($R^2 = .186$, $F(11, 158) = 3.05$, $p < .001$). Relativamente ao Playfulness Total da criança verifica-se que os preditores adicionados explicam apenas 9% da sua variância ($R^2 = .094$, $F(11, 158) = 1.379$, $p > .10$).

A análise de preditores indica que para a dimensão Motivação/Controlo, e controlando os outros preditores, o sexo e a idade da criança são preditores significativos desta dimensão, indicando que, em média, as crianças do sexo feminino apresentam maiores níveis de Motivação/Controlo do que as crianças do sexo masculino ($\beta = .269$, $p < .05$), e quanto mais velhas as crianças maiores níveis de Motivação/Controlo ($\beta = .023$, $p < .01$).

Para a dimensão interação social, a idade da criança e o agregado familiar sem RSI são preditores significativos desta dimensão do playfulness da criança, indicando que, em média, quanto mais velha a criança maiores níveis de interação social ($\beta = .017$, $p < .05$) e que crianças nas famílias que não beneficiam de RSI têm níveis mais altos de interação, do que crianças em famílias que não beneficiam de RSI ($\beta = .501$, $p < .05$);

Para o playfulness total criança apenas a idade da criança é preditor significativo, indicando que, em média, quanto mais velha a criança, mais elevado o playfulness total da criança ($\beta = .013, p < .01$).

Não foram encontrados preditores significativos para a dimensão suspensão da realidade no G2.

No que diz respeito ao risco inicial das famílias, e controlando os outros preditores, verifica-se que este preditor não apresenta um efeito estatisticamente significativo em nenhuma das quatro dimensões do playfulness da criança que foram analisadas no G2: Motivação ($\beta = .100, p > .10$), Suspensão da Realidade ($\beta = -.498, p > .10$), Interação Social ($\beta = -.111, p > .10$) e Playfulness Total ($\beta = -.162, p > .10$).

Quadro 21.

Modelos finais de regressão linear multivariada das características sociodemográficas nas três dimensões e playfulness total da criança no G2 (N=159).

	Motivação/ Controlo	Suspensão da Realidade	Interação Social	Playfulness Total
(constante)	0.748* (0.326)	1.106 (0.763)	1.005* (0.402)	0.934* (0.374)
Características da criança				
Sexo feminino	0.269** (0.100)	0.006 (0.233)	0.040 (0.123)	0.121 (0.115)
Idade (em meses)	0.023*** (0.005)	-0.001 (0.011)	0.017** (0.006)	0.013* (0.006)
Características do cuidador				
Idade	-0.004 (0.006)	0.011 (0.014)	0.006 (0.008)	0.004 (0.007)
Grau académico	0.062 (0.045)	0.096 (0.106)	-0.042 (0.056)	0.050 (0.052)
Situação profissional	0.000 (0.048)	-0.013 (0.113)	-0.063 (0.060)	-0.019 (0.056)
Parentesco em relação à criança	0.013 (0.037)	0.019 (0.086)	0.033 (0.046)	0.020 (0.042)
Características da família				
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo	0.042 (0.144)	0.078 (0.338)	-0.045 (0.178)	0.034 (0.166)
Número de Irmãos	-0.002 (0.055)	-0.148 (0.129)	0.003 (0.068)	-0.053 (0.063)
Agregado familiar sem RSI	-0.019 (0.189)	0.035 (0.441)	0.501* (0.232)	0.123 (0.216)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI	0.103 (0.127)	-0.094 (0.297)	0.237 (0.156)	0.064 (0.145)
Risco inicial das famílias	-0.100 (0.125)	0.498 (0.293)	0.111 (0.154)	0.162 (0.144)
R ²	.218	.037	.186	.094
F	3.725	.506	3.046	1.379
Sig.	.000	.897	.001	.188

Nota. ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

No Quadro 22 apresenta-se uma síntese dos resultados das análises de regressão linear multivariada das características sociodemográficas da criança, cuidador e família no playfulness do cuidador no G1 e G2. As taxonomias detalhadas para cada variável dependente são apresentadas no Anexo H.

Relativamente ao playfulness do cuidador verifica-se que os preditores adicionados explicam no G1 25% da sua variância ($R^2 = .251$, $F(11, 65) = 1.645$, $p = .112$) e no G2 explicam apenas 7% da variância ($R^2 = .067$, $F(11, 158) = .959$, $p = .49$). Desta forma, verifica-se que a maioria da variância das variáveis dependentes não é explicada pelos preditores usados, podendo ser pelo impacto da intervenção ou por variáveis e/ou características dos contextos específicos de cada criança e/ou família.

A análise de preditores indica que-no G1 apenas a idade da criança é uma variável sociodemográfica preditora significativa do playfulness do cuidador ($\beta = -.002$, $p = .05$), indicando que, em média, quanto mais nova a criança, maiores os níveis de playfulness do cuidador, controlando os outros preditores.

No que diz respeito ao risco inicial das famílias, verifica-se que esta não tem um efeito estatisticamente significativo no playfulness do cuidador em nenhum dos tempos de recolha (G1 $\beta = -.361$, $p > .10$; G2 $\beta = .048$, $p = .79$).

Quadro 22.

Regressão linear multivariada das características sociodemográficas e nível inicial de risco no playfulness do cuidador no G1 (N=66) e no G2 (N=159).

	G1	G2
(constante)	6.025 (0.634)	6.148*** (0.452)
Características da criança		
Sexo feminino da criança	-0.374~ (0.203)	-0.074 (0.138)
Idade (em meses)	-0.022* (0.011)	-0.008 (0.007)
Características do cuidador		
Idade	0.006 (0.012)	-0.003 (0.009)
Grau académico	0.047 (0.117)	0.045 (0.063)
Situação profissional	-0.058 (0.098)	0.067 (0.067)
Parentesco em relação à criança	0.028 (0.051)	0.025 (0.051)
Características da família		
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo	-0.437 (0.292)	-0.116 (0.200)
Número de Irmãos	-0.108 (0.132)	-0.094 (0.076)
Agregado familiar sem RSI	-0.134 (0.602)	-0.451 (0.261)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI	0.233 (0.274)	0.233 (0.176)
Risco inicial das famílias		
R ²	.251	.067
F	1.645	.959
Sig.	.112	.487

Nota: ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Em síntese, as características sociodemográficas da criança, cuidador e família explicam, no G1, 1/3 da variância das variáveis dependentes, e no G2 apenas uma variância inferior a 1/5. No G1, as variáveis que se revelaram preditoras significativas são a idade do cuidador para as dimensões Suspensão da Realidade, Interação Social e na Pontuação Total de Playfulness. No G2 a idade da criança é preditora nas dimensões

Motivação/Controlo, Interação Social e Playfulness Total. O sexo da criança é preditor na dimensão Motivação/Controlo, e o agregado familiar sem RSI na dimensão Interação Social. No que se refere ao playfulness do cuidador, apenas a idade da criança é um preditor significativo no G1.

No que se refere especificamente ao risco inicial das famílias este revelou-se significativo apenas no G1 nas dimensões Suspensão da Realidade, Interação Social e Playfulness total da criança.

Q2: Qual o impacto dos GABC no nível de playfulness das crianças e cuidadores participantes do G1 e G2?

O Quadro 23 apresenta uma síntese dos resultados das análises por regressão linear multivariada da pontuação total do playfulness da criança no G1 e G2 pelas características sociodemográficas da criança, do cuidador, da família, e participação nos GABC.

Relativamente ao playfulness total da criança, verifica-se que os preditores adicionados explicam 39% da sua variância final no G1 ($R^2 = .387$, $F(12, 65) = 2.788$, $p = .005$) e apenas 9% da variância final no G2 ($R^2 = .094$, $F(12, 158) = 1.268$, $p = .24$). Desta forma, verifica-se que a maioria da variância das variáveis dependentes não é explicada pelos preditores usados nem pelo impacto da intervenção, sendo possível que seja explicada por variáveis e/ou características dos contextos específicos de cada criança e/ou família.

No que diz respeito à participação nos GABC, verifica-se que, controlando os outros preditores, não tem um efeito estatisticamente significativo no playfulness total da criança em nenhum dos tempos (G1 $\beta = -.044$, $p = .71$; G2 $\beta = -.101$, $p = .36$).

Quadro 23.

Regressão linear multivariada do impacto da participação nos GABC no playfulness total da criança, controlando as características sociodemográficas da criança, cuidadores e da família no G1 (N=66) e no G2 (N=159).

	G1	G2
(constante)	1.877*** (0.332)	0.922* (0.376)
Características da criança		
Sexo feminino	-0.024 (0.106)	0.120 (0.115)
Idade (em meses)	0.007 (0.006)	0.013* (0.006)
Características do cuidador		
Idade	0.015* (0.006)	0.004 (0.007)
Grau académico	0.047 (0.064)	0.047 (0.052)
Situação profissional	-0.067 (0.051)	-0.020 (0.056)
Parentesco em relação à criança	-0.012 (0.026)	0.022 (0.043)
Características da família		
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo	0.064 (0.151)	0.037 (0.166)
Número de Irmãos	0.006 (0.068)	-0.051 (0.064)
Agregado familiar sem RSI	-0.218 (0.313)	0.124 (0.217)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI	0.196 (0.143)	0.071 (0.147)
Risco inicial das famílias		
	0.275* (0.120)	0.163 (0.144)
Participação nos GABC		
	0.101 (0.108)	0.044 (0.118)
R ²	.387	.094
F	2.788	1.268
Sig.	.005	.243

Nota: ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

O Quadro 24 apresenta uma síntese dos resultados das análises por regressão linear multivariada do playfulness do cuidador no G1 e G2 pelas características sociodemográficas da criança, do cuidador, da família e participação nos GABC.

Relativamente ao G1 no playfulness do cuidador, verifica-se que os preditores adicionados explicam 26% da sua variância final ($R^2 = .258$, $F(12, 65) = 1.535$, $p = .14$) e no G2 apenas explicam 7% da variância final ($R^2 = .072$, $F(12, 158) = .946$, $p = .50$). Desta forma, verifica-se que a maioria da variância das variáveis dependentes não é explicada pelos preditores usados, nem pelo impacto da intervenção; tal como no caso do playfulness total da criança.

Em detalhe e no que diz respeito à participação nos GABC, verifica-se que não tem um efeito estatisticamente significativo no playfulness do cuidador, nem no G1 ($\beta = -.148$, $p = .48$), nem no G2 ($\beta = -.130$, $p = .77$), controlando os outros preditores.

Quadro 24.

Regressão linear multivariada do impacto da participação nos GABC no playfulness do cuidador, controlando as características sociodemográficas da criança, cuidadores e da família no G1 (N=66) e no G2 (N=159).

	G1	G2
(constante)	5.962*** (0.643)	6.181*** (0.453)
Características da criança		
Sexo feminino	-0.360~ (0.205)	-0.069 (0.138)
Idade (em meses)	-0.022 (0.011)	-0.008 (0.007)
Características do cuidador		
Idade	0.006 (0.012)	-0.002 (0.009)
Grau académico	0.075 (0.124)	0.051 (0.063)
Situação profissional	-0.047 (0.099)	0.069 (0.067)
Parentesco em relação à criança	0.030 (0.051)	0.019 (0.052)
Características da família		
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo	-0.442 (0.293)	-0.126 (0.200)
Número de Irmãos	-0.106 (0.133)	-0.098 (0.077)
Agregado familiar sem RSI	-0.165 (0.607)	-0.454 (0.261)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI	0.212 (0.277)	0.214 (0.177)
Risco inicial das famílias		
	0.380 (0.232)	-0.055 (0.173)
Participação nos GABC		
	-0.148 (0.210)	-0.130 (0.143)
R ²	.258	.072
F	1.535	.946
Sig.	.141	.503

Note. ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Q2a. O impacto no nível de playfulness da criança varia por dimensão do playfulness no G1 e no G2?

No Quadro 25 apresenta-se uma síntese dos resultados das análises por regressão linear multivariada do nível de playfulness da criança pelas características sociodemográficas da criança, do cuidador, e da família, e pela participação nos GABC no G1.

Relativamente à percentagem de variância explicada nas variáveis dependentes, i.e., nas três dimensões do playfulness da criança (Motivação/Controlo; Suspensão da Realidade; Interação Social), verifica-se que a introdução nos modelos do preditor participação nos GABC não tem um impacto significativo na percentagem de explicação das mesmas, continuando a explicar apenas cerca de 1/3 da variância observada. A dimensão Suspensão da Realidade é aquela que apresenta o maior impacto da inclusão do preditor de participação nos GABC no modelo, com os preditores adicionados a explicarem 38% da sua variância ($R^2 = .378$, $F(12, 66) = 2.679$, $p < .01$). Na dimensão Motivação/Controlo, os preditores adicionados continuam a explicar cerca de 28% da sua variância ($R^2 = .284$, $F(12, 66) = 1.748$, $p < .10$). Na dimensão Interação Social os preditores adicionados continuam a explicar cerca de 31% da sua variância ($R^2 = .312$, $F(12, 66) = 1.999$, $p < .05$). Os mesmos fatores explicativos aplicam-se à explicação da variância destas variáveis dependentes.

No que diz respeito à participação nos GABC verifica-se que, controlando as características sociodemográficas da criança, do cuidador, e da família, a participação nos GABC não tem um efeito estatisticamente significativo em nenhuma das três dimensões do playfulness da criança, i.e., na Motivação/Controlo ($\beta = -.015$, $p > .10$), na Suspensão da Realidade ($\beta = .332$, $p > .10$) e na Interação Social ($\beta = .101$, $p > .10$).

Quadro 25.

Modelos finais de regressão linear multivariada do impacto da participação nos GABC nas três dimensões do playfulness da criança no G1, controlando características sociodemográficas da criança, cuidador e família (N=66).

	Motivação/ Controlo	Suspensão da Realidade	Interação Social
(constante)	2.251 (0.414)	1.359 (0.422)	2.041*** (0.420)
Características da criança			
Sexo feminino	0.020 (0.132)	-0.103 (0.134)	-0.023 (0.134)
Idade (em meses)	0.006 (0.007)	0.010 (0.007)	0.008 (0.007)
Características do cuidador			
Idade	0.006 (0.008)	0.018 (0.008)	0.021** (0.008)
Grau académico	0.043 (0.080)	-0.038 (0.082)	0.127~ (0.081)
Situação profissional	0.018 (0.064)	-0.144 (0.065)	-0.071 (0.065)
Parentesco em relação à criança	-0.028 (0.033)	-0.019 (0.033)	0.017 (0.033)
Características da família			
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo	-0.005 (0.189)	0.148 (0.193)	-0.092 (0.191)
Número de Irmãos	0.102 (0.085)	-0.054 (0.087)	0.008 (0.087)
Agregado familiar sem RSI	0.126 (0.391)	-0.247 (0.398)	-0.345 (0.396)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI	0.187 (0.179)	0.386 (0.182)	-0.190 (0.181)
Risco inicial das famílias	-0.429 (0.150)	0.131 (0.153)	0.163 (0.152)
Participação nos GABC	-0.015 (0.135)	0.332 (0.138)	0.101 (0.137)
R ²	.284	.378	.312
F	1.748	2.679	1.999
Sig.	.082	.007	.043

Note. ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

No Quadro 26 apresenta-se uma síntese dos resultados das análises por regressão linear multivariada do nível de playfulness da criança pelas características sociodemográficas da criança, do cuidador, e da família e pela participação nos GABC no G2.

Relativamente à percentagem de variância explicada nas três dimensões do playfulness da criança (Motivação/Controlo; Suspensão da Realidade; Interação Social) verifica-se que a introdução nos modelos do preditor de participação nos GABC não tem um impacto significativo na percentagem de explicação nas variáveis dependentes, continuando a explicar apenas cerca de 1/5 da variância observada.

A dimensão Motivação/Controlo é aquela que apresenta o maior impacto da inclusão do preditor de participação nos GABC no modelo, com os preditores adicionados a explicarem 22% da sua variância ($R^2 = .218$, $F(12, 158) = 3.392$, $p = .00$), seguindo-se a dimensão Interação social cujos preditores explicam 20% ($R^2 = .198$, $F(12, 158) = 3.008$, $p = .01$). No que se refere à dimensão suspensão da realidade, os preditores apenas explicam 4% da sua variância ($R^2 = 0.043$, $F(12, 158) = .550$, $p > .10$).

No que diz respeito à participação nos GABC, verifica-se que, controlando as características sociodemográficas da criança, do cuidador, e da família, a participação nos GABC também não tem um efeito estatisticamente significativo em qualquer das três dimensões do playfulness da criança no G2, i.e., na Motivação/Controlo ($\beta = .100$, $p > .10$), na Suspensão da Realidade ($\beta = .244$, $p > .10$) e na Interação Social ($\beta = -.191$, $p > .10$).

Quadro 26.

Modelos finais de regressão linear multivariada do impacto da participação nos GABC nas três dimensões do playfulness da criança no G2, controlando as características sociodemográficas da criança, cuidador e família (N=159).

	Motivação/ Controlo	Suspensão da Realidade	Interação Social
(constante)	0.746* (0.329)	1.043 (0.765)	1.054* (0.402)
Características da criança			
Sexo feminino	0.269* (0.100)	-0.003 (0.234)	0.048 (0.123)
Idade (em meses)	0.023*** (0.005)	-0.002 (0.011)	0.018** (0.006)
Características do cuidador			
Idade	-0.004 (0.006)	0.010 (0.015)	0.007 (0.008)
Grau académico	0.061 (0.046)	0.084 (0.106)	-0.032 (0.056)
Situação profissional	0.000 (0.049)	-0.015 (0.113)	-0.061 (0.060)
Parentesco em relação à criança	0.013 (0.037)	0.030 (0.087)	0.025 (0.046)
Características da família			
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo	0.042 (0.145)	0.097 (0.338)	-0.060 (0.178)
Número de Irmãos	-0.002 (0.055)	-0.140 (0.129)	-0.003 (0.068)
Agregado familiar sem RSI	-0.019 (0.189)	0.040 (0.441)	0.497* (0.231)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI	0.104 (0.128)	-0.058 (0.299)	0.208 (0.157)
Risco inicial das famílias	-0.104 (0.128)	0.503 (0.293)	0.106 (0.154)
Participação nos GABC	0.100 (0.126)	0.244 (0.241)	-0.191 (0.126)
R ²	.218	.043	.198
F	3.392	.550	3.008
Sig.	.000	.879	.001

Note. ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Q2b. O impacto no nível de playfulness das crianças e dos cuidadores participantes nos GABC é uma função da dosagem recebida, em ambos os grupos (G1 e G2)?

No Quadro 27 as estatísticas descritivas da variável número de presenças nos GABC durante a participação nos 10 meses de intervenção, que permite aferir a dosagem recebida por cada família, indicam que, em média, as famílias do G1 participaram em aproximadamente 30 sessões das 61 realizadas (49.18%) e as famílias do G2 participaram em 25 sessões das 70 realizadas (35.71%). Em ambos os tempos existe uma dispersão elevada em relação à média (G1 $DP = 21.30$; G2 $DP = 20.08$).

Quadro 27.

Estatística descritiva da dosagem.

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Min	Máx
Nr. de presenças nos GABC (G1)	35	29.828	21.301	0	61
Nr. de presenças nos GABC (G2)	86	24.616	20.083	0	70

O Quadro 28 apresenta uma síntese dos resultados das análises por regressão linear multivariada do nível de playfulness da criança pelas características sociodemográficas da criança, do cuidador, e da família e dosagem para o G1.

Relativamente à percentagem de variância explicada nas três dimensões do playfulness da criança (Motivação/Controlo; Suspensão da Realidade; Interação Social), verifica-se que a introdução nos modelos do preditor dosagem não tem um impacto significativo na percentagem de explicação nas variáveis dependentes, continuando a explicar apenas cerca de 40% da variância observada. É no playfulness total da criança que se observa o maior impacto da inclusão do preditor de dosagem no modelo, com os preditores adicionados a explicarem 45% da sua variância ($R^2 = .446$, $F(12,36) = .536$, $p > .05$).

No que refere à dosagem, verifica-se que, controlando as características sociodemográficas da criança, do cuidador, e da família, não tem um efeito estatisticamente significativo em nenhuma das dimensões (Motivação/Controlo ($\beta = .003$, $p > .10$), suspensão da realidade ($\beta = .003$, $p > .10$) e interação social ($\beta = .004$, $p > .10$), nem no playfulness total da criança ($\beta = .002$, $p > .10$).

Quadro 28.

Modelos finais de regressão linear multivariada do impacto da dosagem nas três dimensões e na pontuação total do playfulness da criança no G1, controlando os outros preditores (N=37).

	Motivação /Controlo	Suspensão da Realidade	Interação Social	Playfulness Total
(constante)	1.700* (0.578)	1.314~ (0.585)	2.565*** (0.473)	1.722** (0.456)
Características da criança				
Sexo feminino	0.097 (0.505)	-0.110 (0.505)	-0.066 (0.505)	0.002 (0.505)
Idade (em meses)	-0.015 (9.017)	0.001 (9.017.)	0.000 (9.017.)	-0.006 (9.017)
Características do cuidador				
Idade	0.013 (10.441)	0.017 (10.441)	0.015 (10.441)	0.016~ (10.441)
Grau académico	0.223 (2.030)	0.032 (2.030)	0.014 (2.030)	0.045 (2.030)
Situação profissional	-0.039 (1.341)	-0.165~ (1.341)	-0.060 (1.341)	-0.096 (1.341)
Parentesco em relação à criança	0.021 (1.150)	0.009 (1.150)	0.045 (1.150)	0.024 (1.150)
Características da família				
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo	-0.457 (0.396)	-0.131 (0.396)	-0.406 (0.396)	-0.290 (0.396)
Número de Irmãos	0.002 (0.837)	-0.135 (0.833)	-0.042 (0.837)	-0.085 (0.837)
Agregado familiar sem RSI	0.202 (0.448)	0.282 (0.448)	-0.028 (0.448)	-0.030 (0.448)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI	-0.075 (0.229)	0.115. (0.229)	-0.335 (0.229)	0.029 (0.229)
Risco inicial das famílias	0.683** (0.492)	0.353 (0.492)	0.153 (0.492)	0.459* (0.492)
Número de presenças nos GABC	0.003 (20.701)	0.003 (20.701)	0.004 (20.701)	0.002 (20.701)
R ²	.426	.390	.320	.446
F	1.487	1.281	.891	.891
Sig.	.197	.291	.568	.568

Nota: ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

O Quadro 29, relativo ao G2, apresenta uma síntese dos resultados das análises por regressão linear multivariada do nível de playfulness da criança pelas características sociodemográficas da criança, do cuidador, da família, e pela dosagem.

Relativamente à percentagem de variância explicada nas três dimensões do playfulness da criança (Motivação/Controlo; Suspensão da Realidade; Interação Social) verifica-se que a introdução nos modelos do preditor dosagem não tem um impacto significativo na percentagem de explicação nas variáveis dependentes, continuando a explicar apenas cerca de 1/3 da variância observada.

É na interação social que se observa o maior impacto da inclusão do preditor dosagem no modelo, com os preditores adicionados a explicarem 39% da sua variância ($R^2 = .388$, $F(12, 94) = 4.286$, $p < .01$).

No que refere à dosagem, verifica-se que, controlando as características sociodemográficas da criança, do cuidador e da família, tem um efeito estatisticamente significativo apenas para a dimensão interação social ($\beta = .010$, $p < .05$), sendo não significativo para as restantes (Motivação/Controlo ($\beta = .002$, $p > .05$), suspensão da realidade ($\beta = .009$, $p > .05$) e playfulness total da criança ($\beta = .007$, $p > .05$).

Quadro 29.

Regressão linear multivariada do impacto da dosagem nas três dimensões e playfulness total da criança no G2, controlando os outros preditores (N = 94).

	Motivação	Suspensão da Realidade	Interação Social	Playfulness Total
(constante)	0.438 (0.616)	0.393 (0.626)	0.437 (0.726)	0.673 (0.776)
Características da criança				
Sexo feminino	0.188 (0.501)	0.011 (0.501)	0.022 (0.501)	0.056 (0.501)
Idade (em meses)	0.033*** (10.402)	0.005 (10.402)	0.026*** (10.402)	0.020* (10.402)
Características do cuidador				
Idade	-0.005 (11.338)	0.051 (11.338)	-0.003 (11.338)	0.001 (11.338)
Grau académico	0.064 (1.776)	0.090 (1.776)	0.007 (1.776)	0.072 (1.776)
Situação profissional	-0.054 (1.247)	0.027 (1.247)	-0.070 (1.247)	-0.072 (1.247)
Parentesco em relação à criança	0.053 (0.388)	-0.009 (0.388)	0.078 (0.388)	0.067 (0.388)
Características da família				
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo	0.025 (0.416)	0.022 (0.416)	-0.073 (0.416)	0.047 (0.416)
Número de Irmãos	-0.005 (1.103)	0.145 (1.103)	0.032 (1.103)	-0.068 (1.103)
Agregado familiar sem RSI	0.071 (0.393)	-0.070 (0.393)	0.637 (0.393)	0.132 (0.393)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI	-0.025 (0.490)	0.048 (0.490)	0.211 (0.490)	0.030 (0.490)
Risco inicial das famílias	-0.112 (0.524)	0.002 (0.524)	0.440* (0.524)	0.419* (0.524)
Número de presenças nos GABC	0.003 (19.200)	0.009 (19.200)	0.011** (19.200)	0.007 (19.200)
R ²	.313	.152	.388	.159
F	3.71	1.207	4.286	1.274
Sig.	.001	.293	.000	.250

Nota: ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

O Quadro 30, apresenta uma síntese dos resultados das análises por regressão linear multivariada do playfulness do cuidador pelas características sociodemográficas da criança, do cuidador, da família, e pela dosagem em ambos os grupos (G1 e G2).

Verifica-se que a introdução nos modelos do preditor dosagem não tem um impacto significativo na percentagem de explicação do playfulness do cuidador, continuando a explicar apenas cerca de 33% da variância observada para o G1 ($R^2 = .333$, $F(12, 36) = .998$, $p = .479$) e apenas de 18% da variância no G2 ($R^2 = .177$, $F(12, 93) = .449$, $p = .161$).

No que refere à dosagem, verifica-se que, controlando as características sociodemográficas da criança, do cuidador, e da família, a participação nos GABC, não tem um efeito estatisticamente significativo no playfulness do cuidador nem no G1 ($\beta = .009$, $p > .10$) nem no G2 ($\beta = -.003$, $p > .10$).

Quadro 30.

Regressão linear multivariada do impacto dosagem no playfulness do cuidador, controlando os outros preditores G1 (N=37) e no G2 (N=94).

	G1	G2
(constante)	5.848*** (0.793)	6.207*** (0.874)
Características da criança		
Sexo feminino	-0.037 (0.505)	0.007 (0.501)
Idade (em meses)	-0.010 (9.017)	-0.005 (10.402)
Características do cuidador		
Idade	0.000 (10.441)	0.024 (11.338)
Grau acadêmico	0.089 (1.150)	0.010 (1.766)
Situação profissional	-0.108 (1.341)	0.142 (1.247)
Parentesco em relação à criança	0.058 (2.030)	-0.276 (1.388)
Características da família		
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo	-0.486 (0.396)	-0.114 (0.416)
Número de Irmãos	-0.226 (0.837)	-0.103 (1.103)
Agregado familiar sem RSI	-0.923 (0.229)	-0.263 (0.393)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI	0.433 (0.448)	-0.867 (0.524)
Risco inicial das famílias		
	0.409 (0.492)	-0.137 (0.524)
Número de presenças nos GABC		
	0.009 (20.701)	-0.003 (19.200)
R ²	.333	.177
F	.624	.449
Sig.	.479	.161

Note. ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Em resumo, e em resposta à Q2, os resultados indicam que, de uma maneira geral, as variáveis Participação nos GABC e número de presenças nos GABC adicionam muito pouca variância aos modelos, continuando na sua generalidade a explicar apenas 1/3 da variância. No entanto, o aumento da variância é mais substancial no G2, após adição destas variáveis.

Discussão

O presente estudo teve como objetivo dar resposta a duas questões principais de investigação: 1) quais as características sociodemográficas da criança, do cuidador e da família que são preditores do playfulness da criança e do cuidador; 2) qual o impacto dos Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC) no nível de playfulness das crianças e cuidadores participantes. Adicionalmente, analisou-se ainda qual o impacto da dosagem de GABC recebida no nível de playfulness da criança e do cuidador.

No que refere à resposta à primeira questão de investigação, os resultados revelam que algumas características sociodemográficas da criança, cuidador e família são preditores do nível de playfulness da criança, mas estas características dependem da dimensão de playfulness em questão, e do tempo de medição, não surgindo nenhum padrão claro de associação. Isto poderá dever-se ao facto destas características explicarem apenas 1/5 a 1/3 da variação total de playfulness, estando o resto da variação dependente de variáveis não medidas, tais como as características do contexto em que se desenvolve a criança. Por outro lado, e no que se refere aos preditores do playfulness da criança, as evidências na literatura não são claras, existindo ainda muita dispersão acerca do papel da idade, sexo e número de irmãos no playfulness da criança (Keles & Yurt, 2016; Rentzou, 2013). No presente estudo a variável idade da criança revelou-se um preditor significativo em várias dimensões do playfulness da criança, mas apenas no G2, podendo este resultado ser explicado pela diferença de idades de ambas as amostras. De facto, no G1 47% das crianças tinham idade inferior a 24 meses e no G2 apenas 7.6% das crianças. Este resultado vai ao encontro da literatura anterior que destaca que quanto mais velha a criança, maior a sua apetência e envolvimento no brincar (Sanderson, 2010). Ainda relativamente ao playfulness da criança, também a idade do cuidador se revelou como preditor significativo na grande maioria das dimensões e no playfulness total, mas apenas para o G1. Uma vez que a média de idades dos cuidadores é idêntica em ambos os tempos, não sendo por isso exetável diferenças; uma possível explicação remete novamente para a diferença de idade das crianças nos dois tempos. As crianças com idade inferior a dois anos, pela fase de desenvolvimento em que se encontram exigem ainda por parte do adulto a utilização de inúmeros recursos simultâneos por forma a garantirem os cuidados básicos de segurança, conforto e bem-estar da criança (Keller, 2002; 2007). Desta forma, cuidadores mais experientes poderão terão mais facilidade em utilizar maior diversidade de estímulos na relação com

a criança (Richter, 2004) e conseqüentemente contribuir para maiores níveis de playfulness na criança (Youell, 2008). Adicionalmente e no que se refere ao playfulness do cuidador, apenas a idade da criança parece assumir alguma importância explicativa, podendo este resultado estar relacionado com o fato das crianças mais velhas manifestarem maiores competências e motivações para a brincadeira social, expeável a partir dos 36 meses (Parten, 1932; Parke, 1989; Malik & Marwaha, 2019) e desta forma estimularem no adulto formas de interação mais *playfull* (Lego Foundation, 2017).

De acordo com Alarcão (2002), a família pode ser encarada com um sistema complexo, fundamental para a aprendizagem, sendo a base da vida social. As famílias consideradas em situação de risco psicossocial são famílias que apresentam trajetórias de vida pautadas por episódios de adversidade, pessoal ou ambiental, que não promovem de uma forma adequada um desenvolvimento ajustado das crianças que têm a seu cargo (Nunes & Ayala-Nunes, 2015). No que se refere especificamente ao risco inicial das famílias, a nossa hipótese confirmou-se no G1 indicando que as crianças de famílias referenciadas apresentam menor nível de suspensão da realidade, de interação social e playfulness total, do que as pertencentes a famílias que se autopropuseram a participar no GABC. Este resultado vai no mesmo sentido que a literatura que destaca que as crianças em situação de vulnerabilidade social apresentam maiores fragilidades no seu desenvolvimento global (García & Weiss, 2018; Ortiz, Daniels, & Engilbertsdóttir, 2012). As famílias que neste estudo apresentavam maior risco inicial, foram referenciadas por entidades cujo papel se centra no acompanhamento de famílias em situação de risco por habitualmente se encontrarem em situação de desvantagem socioeconómica (eg., CPCJ, Programas Escolhas locais). Os desafios que estas famílias enfrentam diminuem as suas oportunidades de acesso regular a atividades e a práticas de brincadeira diversas, o que conseqüentemente reduz o leque de experiências diversificadas da criança, fator determinante no desenvolvimento do playfulness (Hewes, 2014). A ausência desta associação no G2 pode estar relacionada com o fato deste momento de avaliação ter ocorrido após 11 meses do término da intervenção, podendo este tempo ter eventualmente atenuado algumas diferenças iniciais entre famílias e crianças induzidas pelo seu nível de risco. De facto, a investigação tem demonstrado que por vezes os efeitos das intervenções com famílias apenas surgem após determinado período posterior ao término das intervenções (Hill, Woodward, Woelfel, Hawkins, & Green, 2016). Este resultado também poderá traduzir a importância de se apostar em intervenções para uma parentalidade mais positiva. Uma análise sistemática

de literatura recente sobre intervenções com famílias em situação de risco psicossocial com crianças dos zero aos seis anos de idade, em concreto (Blaasvær, Nøkleby, Johansen, & Berg, 2015) evidencia que este tipo de intervenções se constituem como buffers do risco, potenciando relações diádicas mais positivas e de maior qualidade.

No que se refere ao impacto dos GABC, contrariamente ao esperado, em média as crianças e os cuidadores participantes nos GABC não demonstraram níveis significativamente maiores de playfulness, do que os que não participaram. Conforme descrito na literatura o playfulness da criança é influenciado pelo ambiente que a rodeia e por um conjunto de variáveis associadas aos adultos de referência (e.g., crenças sobre o brincar e nível de playfulness do próprio cuidador). No entanto, a intensidade da participação nos GABC poderá não ter sido suficiente para afetar ou provocar mudança em processos mais enraizados como é o caso das crenças dos cuidadores sobre o brincar ou do playfulness percebido como traço (Shen, Chick, & Zinn, 2014). Adicionalmente e apesar de se esperar que a participação nos GABC afete positivamente as práticas parentais no sentido de proporcionar maior diversidade de brincadeiras às suas crianças em contexto extra sessões, esta variável não foi considerada, limitando assim uma observação mais ampla dos efeitos em contexto familiar. Os resultados deste estudo vão no mesmo sentido que os resultados gerais do projeto piloto GABC. Contrariamente ao esperado, os resultados do GABC apenas detetaram diferenças em domínios associados à aprendizagem da criança (e.g., realização) e não evidenciaram diferenças estatisticamente significativas nos níveis de envolvimento e responsividade (Barata et al., 2017).

Por fim, procurou-se aferir qual o papel da dosagem nos níveis de playfulness da criança e do cuidador, verificando-se apenas no G2 um efeito estatisticamente significativo no playfulness da criança na dimensão Interação Social. O fato deste efeito apenas ser observado no G2 pode ter sido influenciado pela dimensão da amostra que é substancialmente superior neste tempo de recolha por comparação com o primeiro momento. Por outro lado, outra hipótese explicativa poderá estar relacionada com as evidências que têm vindo a salientar que por vezes os efeitos de determinada intervenção podem apenas ser observáveis em momentos de follow-up, nomeadamente em intervenções no domínio do brincar (e.g., Moore & Russ, 2008). Importa ainda destacar que o desenvolvimento social é predominantemente afetado pela interação pais-criança, pelo contexto familiar e pelas oportunidades de socialização, sendo as

experiências da criança nos primeiros anos de vida determinantes (Alvarenga & Piccinini, 2007).

Desta forma, pode-se considerar que as crianças com maiores níveis de adesão ao programa acabam por ter oportunidades superiores para experimentar interações positivas com os seus cuidadores e com seus pares, aumentando assim as suas competências de interação social.

Limitações e implicação do estudo

Apesar dos esforços para a inclusão de uma amostra robusta, especialmente no G1, a amostra é reduzida o que limita o poder estatístico e consequentemente torna redutoras as possibilidades de análise.

Os instrumentos selecionados apresentam limitações pelo que em edições futuras importa dar atenção a alguns aspetos. Apesar de se ter feito um treino com as investigadoras que aplicaram a GOPC e de se ter elaborado um protocolo de aplicação por forma a uniformizar procedimentos de recolha, em estudos futuros poderá ser vantajoso incluir o acordo inter-juizes por forma a aumentar o grau de fiabilidade das observações efetuadas com o instrumento (Fonseca, Silva, & Silva, 2007). Para a avaliação do playfulness do cuidador a dimensão reduzida da escala, absolutamente necessária neste contexto específico de avaliação, dada a sobrecarga dos participantes com os procedimentos de avaliação, torna-se limitadora para proporcionar uma maior compreensão do playfulness do cuidador. Neste seguimento, um outro aspeto que merece atenção consiste no facto de não ter havido possibilidade de avaliar o playfulness da criança e dos cuidadores antes da implementação dos GABC. Apesar deste projeto piloto em si ter sido o primeiro estudo com playgroups a ter tido um desenho experimental RCT (random control trial) (Barata et al., 2017), a verdade é que não foi possível no período de pré-teste contemplar os instrumentos de avaliação do playfulness.

Capítulo IV. Discussão Geral

O brincar e a relevância a si atribuída tem sofrido um conjunto de transformações bastante significativas ao longo do tempo. O crescente interesse em aprofundar o seu papel em áreas transversais, nomeadamente na educação, na saúde, na arquitetura dos espaços (Tonucci, 2019), entre outras, tem evidenciado a responsabilidade que os adultos que rodeiam a criança, mas também a sociedade em geral, têm na construção de ambientes que permitam tornar a infância um período verdadeiramente rico e promissor do desenvolvimento de competências para o futuro.

Com a crescente tónica na criança, e nos seus direitos, o brincar tem sido consistentemente destacado como uma atividade natural e universal que pode ser considerado uma das melhores formas de responder aos desafios do desenvolvimento não só infantil, apetrechando a criança para o desenvolvimento de competências necessárias ao longo da vida. A literatura é clara: as crianças que têm mais oportunidades e diversidade de brincadeiras na primeira infância, apresentam um conjunto de impactos positivos, nomeadamente uma maior facilidade na aquisição da linguagem, revelam maior apetência para o estabelecimento de relações sociais, demonstram maior competência na expressão e controlo das emoções e desenvolvem a sua criatividade e imaginação (Christie & Roskos, 2015; Gleave & Cole-Hamilton, 2012; National Association for the Education of Young Children, 2009; UNICEF, 2018; Yogman et al., 2018). Este processo que se pretende dinâmico, interativo e multissensorial assume ainda maior relevância para o crescimento saudável da criança quando os parceiros de brincadeira são os seus próprios cuidadores (Richter, 2014; Woodhead, Feathersone, Bolton, & Robertson, 2014). Desta forma é um dever dos agentes políticos criar políticas que promovam a criação de espaços, tempos e oportunidades para que as crianças e as suas famílias tenham acesso de forma equitativa a momentos de brincadeira. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar destacam o brincar e a sua relevância, não só enquanto atividade natural, mas como atividade que pode ser rica e estimulante, mas importa criar ambientes onde as respostas sejam de qualidade (Nunes, Coelho, Cadima, & Barros, 2017). Mas importa fazer mais.

É igualmente verdade que a valorização do brincar por si só, sem que esteja atracado a um objetivo pedagógico explícito, enquanto processo fundamental ao desenvolvimento, tem vindo a sofrer inúmeras mutações. Por um lado, a organização da sociedade atual impõe alguma rigidez nos tempos e espaços para brincar, tornando os

momentos de brincadeira mais reduzidos e ausentes de exploração e criação livre (Almeida, 2018; Broadhead & Burt, 2012; Miller & Almon, 2009; Neto, 2017). Por outro lado, a crescente valorização do brincar enquanto mecanismo fundamental para facilitar a aprendizagem (e.g., Smith & Pellegrini, 2008; Macintyre, 2017), tem reforçado a desenfreada correria de profissionais de educação e cuidadores na busca das atividades, materiais ou brinquedos mais apelativos (e.g., Schubert & Strick, 1997; Sargento, 2011), ficando para segundo plano o brincar natural que pode emergir de forma espontânea diariamente nas rotinas parentais e pedagógicas na primeira infância (Bilbao, 2016).

Desta forma, a investigação científica e detalhada dos componentes do brincar, especialmente os que decorrem da interação e diferenciam a atitude de aproximação à brincadeira, como é o caso do *playfulness*, assumem um valor preponderante. O aprofundamento no conhecimento dos fatores associados ao desenvolvimento do *playfulness*, poderá contribuir para expandir e disseminar as mais-valias associadas à adoção de práticas educativas mais *playfull* que têm vindo a ser reforçadas como importantes pilares para a aprendizagem e desenvolvimento da criança (Whitebread et al., 2017).

A investigação descrita nesta tese constitui uma abordagem inovadora ao estudo de um dos componentes do brincar – o *playfulness* - através da primeira aplicação documentada em Portugal de dois instrumentos de medição do *playfulness* da criança e do adulto no contexto específico de uma resposta educativa informal, os Grupos Aprender, Brincar, Crescer. A inclusão destes estudos num projeto com tamanho rigor e robustez ao nível da implementação, monitorização e avaliação (Barata et al., 2017) garantiu a segurança necessária para uma adequada investigação de carácter exploratório.

Primeiramente podemos destacar como vantagens para a realização desta investigação no projeto-piloto GABC o facto da implementação ter ocorrido em cinco distritos, o que aumenta a representatividade a nível nacional. Também o processo de randomização por distrito se revela um importante fator. Por fim, o fato de ser um projeto inclusivo e que desta forma investiu um esforço no recrutamento também de famílias em desvantagem socioeconómica, amplia a heterogeneidade de participantes. Paralelamente, os GABC foram alvo de uma implementação cuidada, devidamente monitorizada, com recolha de dados relativos às cinco dimensões da implementação (Durlak, 2010); de onde se destaca o controlo da qualidade e da dosagem (Barata et al.,

2017). As condições enunciadas, juntamente com o fato dos GABC terem na sua gênese as metodologias que caracterizam os playgroups e que assentam essencialmente no estímulo da brincadeira entre cuidador-criança (Hancock et al 2015; Freitas-Luís, Marques & Santos, 2017) revelaram-se promissoras para o estudo do playfulness da criança e do adulto.

No entanto, a inclusão do estudo num ensaio experimental de grandes dimensões acarretou também alguns desafios. Por um lado, as famílias participantes já dedicavam um elevado conjunto de horas aos procedimentos de avaliação inerentes à participação no projeto-piloto, o que colocou algumas barreiras ao recrutamento específico para este estudo e adicionou cuidados na decisão dos instrumentos a aplicar. Por outro lado, o fato de ser um projeto essencialmente de carácter inclusivo introduz algumas variáveis que podem contribuir para tornar menos claros e consistentes os resultados alcançados. Por exemplo, no estudo realizado no tempo dois, que decorreu 11 meses após o término da implementação dos GABC, 44% das famílias do grupo de intervenção solicitou que a sessão de avaliação decorresse num espaço da comunidade, ao invés de em contexto familiar, por comparação com 29% das famílias do grupo de controlo que fizeram o mesmo pedido. Esta diferença pode ter contribuído para aumentar o erro de medição, reduzindo a possibilidade de detetar efeitos significativos dos GABC. Apesar da aplicação do protocolo de avaliação que pretendia contribuir para que fossem asseguradas as mesmas condições de aplicação, de fato num espaço familiar à criança, como é o caso do domicílio, esta tende a mostrar-se menos inibida, o que pode facilitar a sua participação e conseqüente expressividade. Merecendo em estudos futuros uma análise detalhada.

No entanto, e apesar dos constrangimentos referidos, os dois estudos conduzidos ofereceram uma pertinente reflexão acerca do playfulness numa amostra de crianças com idades compreendidas entre os 10 e os 62 meses e seus cuidadores, maioritariamente mães. Os resultados encontrados embora devam ser analisados cuidadosamente dado o tamanho da amostra, adicionam reflexões de carácter conceptual e metodológico às pesquisas que têm sido conduzidas na área do playfulness.

O primeiro estudo, referente à validação dos instrumentos: Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC) e Escala de Autorrelato do Playfulness do Adulto (EAPA) proporcionou uma análise detalhada da dimensionalidade de cada um. No que se refere à GOPC, e apesar da estrutura fatorial alcançada ser apenas

satisfatória uma vez que alguns dos critérios que elevariam a sua qualidade não puderam ser cumpridos, os níveis de fiabilidade das dimensões observadas revelaram-se de satisfatórios a excelentes. As três dimensões encontradas Motivação/Controlo, Suspensão da Realidade e Interação Social encontram algum suporte concetual na literatura disponível no campo de investigação do playfulness (Almeida, 2012; Kooij, 1997; Skard & Bundy, 2008). Conforme referido anteriormente, a dimensão motivação/controlo operacionaliza itens das dimensões motivação e controlo interno, do Modelo do Teste de Playfulness de Skardy e Bundy (2008); a dimensão suspensão da realidade aglomera a totalidade dos itens do componente “liberdade para suspender a realidade” do modelo de Skardy e Bundy (2008, p. 75) e expressa a mesma conceptualização que a Escala de Intensidade Lúdica (Kooij, 1997); e a interação social fundamenta-se na literatura que evidencia o playfulness como um fator dependente da interação (Youell, 2008).

Adicionalmente, e no que se refere à validade diferencial e preditiva os resultados são apenas promissores. Apenas a GOPC demonstrou sensibilidade ao género das crianças; e unicamente se verificou uma correlação positiva entre a dimensão suspensão da realidade e playfulness do cuidador.

A escala aplicada aos adultos, EAPA, apresentou igualmente boas qualidades psicométricas e encontrou concordância no que se refere à sua validade diferencial. Em estudos anteriores também não foram identificadas diferenças significativas nos níveis de playfulness em participantes de diferentes faixas etárias. As amostras anteriormente estudadas eram maioritariamente com jovens universitários (e.g., Leung, 2014; Proyer, 2012b; 2013); não se tendo encontrado uma correspondência específica com uma amostra quase exclusiva de mulheres cuidadoras.

No segundo estudo, focado na análise do impacto dos Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC) no playfulness da criança e do cuidador, a idade da criança e do cuidador revelaram algum destaque enquanto preditores no playfulness da criança e do cuidador. No entanto, estes resultados não foram consistentes em ambos os tempos e a literatura demonstra ainda elevada dispersão no que se refere à consideração da idade como um fator preponderante no playfulness quer da criança, quer do cuidador.

No que se refere à análise detalhada do nível de risco inicial das famílias e da dosagem não ficou suficientemente clarificado o seu papel no desenvolvimento do playfulness. Possivelmente, e no que se refere à dosagem, a ausência de resultados mais robustos pode estar relacionada com o fato da dosagem ter sido operacionalizada

enquanto o número de presenças das famílias nos GABC. O número de presenças é por vezes considerado um indicador insuficiente de informação acerca do envolvimento e participação efetiva das famílias nas sessões, fatores estes que têm sido relacionados com maiores impactos nos participantes (Eisner & Meidert, 2011; Hackworth et al., 2018). Outra explicação possível é o facto da dosagem média ter sido baixa em geral; conforme destaca Barata e colegas (2017) as famílias em desvantagem socioeconómica (e.g., famílias de etnia cigana, cuidadores mais jovens ou com rendimentos mais baixos) têm mais maiores oportunidades de obter mais benefícios da participação quando a dosagem é apropriada.

O risco inicial das famílias, no nosso estudo foi operacionalizado através da diferenciação da tipologia de recrutamento, sendo consideradas como tendo um risco mais elevado as famílias referenciadas por um conjunto de entidades locais. Os resultados indicaram, conforme expetável, que as crianças de famílias referenciadas apresentam menores níveis de suspensão da realidade, interação social e playfulness total, do que as famílias que se autopropuseram a participar nos GABC. Considerando que as famílias referenciadas são aquelas que apresentam rendimentos mais baixos ou outras características que as colocam em desvantagem social ou em risco psicossocial, este resultado parcelar, vai no sentido da literatura que salienta o estatuto socioeconómico como o fator que maior risco apresenta para o desenvolvimento saudável da criança (Haghdoost, 2012). Este risco provém do fato destas famílias terem, na sua maioria, menor capacidade e oportunidade para proporcionarem relações e ambientes potenciadores do desenvolvimento global da criança (NICHD Early Child Care Research Network; 2005; Noble, McCandliss, & Farah, 2007). Um fator interessante a salientar é que literatura mais recente tem destacado que fatores como a qualidade das interações criança-cuidador tem um papel preponderante como mediador entre o estatuto socioeconómico e o desenvolvimento das funções executivas na primeira infância (Rhoades, Greenberg, Lanza, & Blair, 2011), reforçando desta forma a importância na expansão de respostas educativas e sociais que promovam interações positivas entre pais e filhos.

Os resultados desta investigação embora não fossem exatamente os esperados, suscitam algumas recomendações. Por um lado, e especificamente as reflexões que derivam do estudo 1, permitem adensar a discussão em torno do playfulness e reforçar a possibilidade de medição desde cedo deste construto através de instrumentos de observação. No entanto, importa analisar este pressuposto com cautela uma vez que

apesar da expressão do playfulness ser verificável desde o nascimento (Sutton-Smith, 1998), em crianças com idade inferior a dois anos, os indicadores comportamentais que derivam dos modelos conceptuais neste campo necessitam, possivelmente, de um maior ajustamento à literatura na área do desenvolvimento infantil. A importância de uma avaliação compreensiva dos primeiros anos tem sido destacada na literatura tendo em conta o seu potencial para informar sobre intervenções educativas e algumas vezes também terapêuticas (Griffiths, 1954).

Por outro lado, os resultados analisados na condução do estudo 2, que se focou no impacto da participação das famílias nos GABC por comparação com as não participantes, adiciona importantes perspetivas. Primeiramente, permitiu aditar ao projeto-piloto GABC a medição de um aspeto específico do brincar, do qual podem resultar reflexões para investigações futuras, nomeadamente a busca de resposta para questões como: será a intensidade do programa de implementação suficiente para suscitar alteração nos níveis de playfulness da criança e do cuidador?; Permitirá o modelo de dinamização das sessões espaço suficiente para brincadeira livre e de carácter exploratório?; Será a participação nas sessões suficientemente ativa por parte dos cuidadores para incrementar mudanças nas práticas parentais e conseqüentemente se verificarem mudanças nos contextos familiares no campo da brincadeira. Os novos GABC que têm surgido após o término do piloto, um pouco por todo o país, podem assim servir de base para a exploração destas questões (e.g., Projeto Grupos ABC/Porta Aberta – Centro Sagrada Família ou GABC Amadora - Génios e Traquinas), ou inclusivamente de um ponto de vista internacional em Playgroups com uma abordagem de cariz universal já que o playfulness tem merecido mais atenção em playgroups de crianças com necessidades educativas especiais (Fabrizi, 2014).

Outra reflexão que deriva deste estudo e dos resultados promissores que relacionam a idade dos cuidadores com dimensões específicas do playfulness da criança e entre a suspensão da realidade da criança e o playfulness do cuidador, reforçam a importância de um maior investimento das políticas públicas e do poder local na criação de projetos contínuos destinados a mais do que uma geração (i.e., criança-pais; criança-avós, por exemplo), investimento que tem de facto aumentado nos últimos anos não só a nível internacional (Gizzo, Bolze, & Viera) como também em Portugal (Nata & Cádima, 2019). Recentemente a Comissão Nacional de Promoção dos Direitos e Proteção de Crianças e Jovens criou o Projeto Adélia – projeto de parentalidade positiva, conceito promovido pelo Conselho da Europa em 2006, que visa apoiar a

formação de profissionais em projetos de parentalidade positiva baseados em evidência como são exemplo os Anos Incríveis e o Mais Família, mais Jovem (Seabra-Santos et al., 2019). Adicionalmente, o aprofundamento na investigação do playfulness em contexto nacional, poderá apoiar e incentivar a implementação de abordagens diferenciadoras no acompanhamento/tratamento crianças em situação de risco, ou seja, a um nível mais seletivo ou indicado (IOM, 1994, 2009) (e.g. DDP with PACE – Playfulness, Acceptance, Creativity and Empathy – Becker-Weidman & Hughes, 2009)

No campo da investigação e para estudos futuros, de forma geral importa adicionar estratégias que permitam aumentar a fiabilidade das escalas exploradas, nomeadamente a inclusão do acordo inter-observadores (Syed & Nelson, 2015) e a adição de outros instrumentos que permitam aferir a validade convergente e divergente, apesar do leque reduzido de instrumentos de medida para a primeira infância. Relativamente à medição do playfulness dos cuidadores, e uma vez que a literatura apresenta instrumentos validados mais recentemente, importa reavaliar as vantagens associadas à sua aplicação. Por exemplo, o OLIW- Playfulness Questionnaire (OLIW; Proyer, 2017b) parece permitir uma análise mais ampla dos componentes do playfulness dos adultos já que acede a quatro facetas do playfulness (Sociável, Espontâneo, Criativo, Extravagante ou Excêntrico), mostrou-se positivamente correlacionada com o SMAP (Proyer, 2012a) e com qualidades psicométricas que variam entre satisfatórias a elevadas (Proyer et al., 2018). Outra opção mais específica na área da parentalidade é a Parental Playfulness Scale (Alzaba-Poria, Cabrera, Menasche & Karberg, 2014) que se destaca por ser uma escala de observação que poderá contribuir positivamente para reduzir os efeitos de desejabilidade social associados à aplicação de escalas de autorrelato, especialmente sobre temas sensíveis como é o caso da perceção sobre a atitude na brincadeira. Esta escala ainda apresenta uma evidência reduzida no que se refere a indicadores de fiabilidade, exceto no elevado coeficiente no acordo entre avaliadores (Menasche & Atzaba-Poria, 2017), no entanto estudos mais recentes demonstram resultados interessantes principalmente no seu uso com populações com baixos rendimentos (Cabrera, Karberg, Malin, & Aldoney, 2017).

Para além das recomendações relacionadas com os instrumentos a aplicar, em investigações futuras e por forma a aprofundar o conhecimento dos preditores do playfulness importa incluir a recolha de informações relativas a outras características do contexto, como é o caso por exemplo das práticas de brincadeira regular. Conforme foi descrito, um dos fatores na base do desenvolvimento do playfulness da criança

relaciona-se com a diversidade de brincadeiras, pelo que esta informação poderá incrementar o conhecimento neste campo. Por outro lado, em investigações futuras, em contextos similares, i.e., playgroups, que se caracterizam por ter uma intensidade baixa, poderá revelar-se bastante informativo a recolha de dados relativa à qualidade do ambiente familiar e à qualidade do clima vivido nas sessões do projeto, já que estas são características que regularmente tem um forte peso quer no desenvolvimento da criança (e.g., Taguma, Litjens, Makowiecki, 2012), quer no playfulness (Fabrizi, 2014; Pinchover, 2017).

Em suma, podemos considerar que os primeiros passos dados por esta investigação podem contribuir para ampliar a reflexão acerca dos fatores que contribuem de forma holística para o desenvolvimento da criança. O playfulness, a par do brincar, conforme referido ao longo deste trabalho desempenha um importante papel na vida da criança, principalmente porque a incentiva a interagir com o ambiente e a contactar com o outro (Panksepp, 1998; Youell, 2008; Singer, 2015). Uma vez que a criança cresce em sintonia com um conjunto articulado de sistemas dos quais faz parte (família, espaço educativo e comunidade) (Bronfenbrenner, 1979; Woodhead et al., 2014) é fundamental proporcionar oportunidades para que os cuidadores e profissionais de educação encontrem ou reencontrem formas diferenciadas de conexão com as suas crianças, atuando o playfulness como importante mediador da relação (Alcock, 2013; Golding & Hughes, 2012; Singer, 2013; Bilbao, 2016). Conforme salienta o especialista em parentalidade e vinculação Hughes (2014), é fácil um adulto reagir momentaneamente de forma *playfull* a um bebé, o difícil é tornar essa prática uma forma de estar na relação ao longo do crescimento e uma forma de estar na vida.

Referências

- Ahn, H., Reiman, S., O'Connor, J., Michalopoulos, L., Naeem, S. & Shaw, T. (2011). *Evaluating the Implementation of Family Centered Practice in Maryland: July 1, 2010-June 30, 2011*. Retirado de <https://archive.hshsl.umaryland.edu/handle/10713/1721>
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In J. Freire & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *A Supervisão na Formação de Professores I: da Sala à Escola* (pp. 218- 238). Porto: Porto Editora.
- Alcock, S. (2013). Toddlers' complex communication: playfulness from a secure base. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 14 (2), 179-190. doi: 10.2304/ciec.2013.14.2.179
- Aldridge, V. K., Dovey, T. M., & Wade, A. (2017). Assessing test-retest reliability of psychological measures: Persistent methodological problems. *European Psychologist*, 22(4), 207–218. doi:/10.1027/1016-9040/a000298
- Aleixo, E. (2015). *Práticas de intervenção precoce centradas nos contextos naturais e o seu contributo para a promoção do desenvolvimento de uma criança* (Dissertação de mestrado). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Coimbra.
- Almeida, M. (2012). *O brincar da criança em espaços públicos* (Dissertação de Doutoramento). Universitat de Barcelona, Espanha.
- Almeida, N. P. (2012). *Educação lúdica, técnicas e jogos pedagógicos* São Paulo: Loyola.
- Almeida, T. (2018). O governo da infância: o brincar como técnica de si. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70, 152-166. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v70nspe/13.pdf>
- Almeida, A. C., & Santos, E. (2019). *Brincar: Dos Conceitos às Práticas*. Coimbra: Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social da Universidade de Coimbra.
- Alvarenga, P. & Piccinini, A. (2007). O impacto do temperamento infantil, da responsividade e das práticas educativas maternas nos problemas de externalização e na competência social da criança. *Psicologia, Reflexão, Crítica*, 20(2), 314-323. doi:10.1590/S0102-79722007000200018
- Alves, P. B., Koller, S. H., Silva, A. S., Reppold, C. T., Santos, C. L., Bichinho, & ... Tudge, J. (1999). A construção de uma metodologia observacional para o estudo de crianças em situação de rua: Criando um manual de codificação de atividades cotidianas. *Estudos de Psicologia*, 4(2), 289-309. doi:10.1590/S1413-294X1999000200006.
- Amado, J. & Almeida, A. (2017). Políticas públicas e direito de brincar das crianças. *Laplage em Revista*, 3, 101-116. doi:10.24115/S2446-6220201731237
- Arpini, D., Zanatta, E., Paraboni, P., Rodrigues, P. & Marchesan, R. (2018). Observação e escuta: recursos metodológicos de investigação em psicologia no âmbito da saúde materno-infantil. *Contextos Clínicos*, 11, 243-256. doi:10.4013/ctc.2018.112.09

- Athanasiou, M. S. (2000). Play-based approaches to preschool assessment. In B. A. Bracken (ed.) *The Psychoeducational Assessment of Preschool Children*. (pp. 412-27). Boston, MA: Allyn and Bacon
- Atzaba-Poria, N., Cabrera, N.J., Menashe-Grinberg, A., & Karberg, E. (2014). The parental playfulness scale. Manuscrito não publicado. Ben-Gurion University of the Negev, Beersheba, Israel.
- Axford, N., Lehtonen, M., Kaoukji, D., Tobin, K., & Berry, V. (2012). Engaging parents in parenting programs: Lessons from research and practice. *Children and Youth Services Review*, 34(10), 2061–2071. doi: 10.1016/j.childyouth.2012.06.011
- Azevedo, N. (2001). *Já posso ir brincar? – A brincadeira no currículo pré-escolar*. Pensar o currículo em educação de infância, 7º Encontro Nacional da APEI – Livro de Atas. Lisboa: APEI.
- Barata, M. C., Alexandre, J., de Sousa, B., Leitão, C., & Russo, V. (2017). *Playgroups for inclusion: Experimental evaluation and study of implementation*, Final report. Portugal.
- Barbu S., Cabanes G. & Le Maner-Idrissi, G. (2011). Boys and girls on the playground: sex differences in social development are not stable across early childhood. *PLOS ONE* 6(1). doi: 10.1371/journal.pone.0016407
- Barnett, L. A. (1985). A child by any other name... A comparison of the playfulness of gifted and nongifted children. *Gifted Child Quarterly*, 29(2), 61-66.
- Barnett, L. A. (1990). Playfulness: definition, design, and measurement. *Play and Culture*, 3, 319–336.
- Barnett, L. A. (1991). The playful child: measurement of a disposition to play. *Play & Culture*, 4(1), 51–74.
- Barnett, L. A. (1992). Characterizing playfulness: correlates with individual attributes and personality traits. *Play and Culture*, 4, 371-393.
- Barnett, L. A. (1998). The Adaptive Powers of Being Playful. In M. Duncan, G. Chick & A. Aycock (Eds.), *Play and Cultural Studies* (Vol. 1, pp. 97-120). Greenwich: Ablex Publishing Corp
- Barnett, L. A. (2007). The nature of playfulness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 949–958. doi: 10.1016/j.paid.2007.02.018
- Barnett, L. A. (2011). How do playful people play? Gendered and racial leisure perspectives, motives and preferences of college students. *Leisure Science*. 33, 382–401. doi: 10.1080/01490400.2011.606777
- Barnett, L. A. (2012). Playful people: fun is in the mind of the beholder. *Imagination, Cognition and Personality*, 31(3), 169–197. doi:10.2190/IC.31.3.c
- Barnett, L. A. (2018). The education of playful boys: class clowns in the classroom. *Frontiers in Psychology*, 9. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00232
- Barnett, L. A. (2019). Profiles of playful men and playful women. *American Journal of Play*, 11(3). Retirado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1220310.pdf>

- Barnett, L.A., & Kleiber, D.A. (1982). Concomitants of playfulness in early childhood: Cognitive abilities and gender. *Journal of Genetic Psychology, 141*, 115–127. doi:10.1080/00221325.1982. 10533462
- Barnett, L. A., & Kleiber, D. A. (1984). Playfulness and the early play environment. *Journal of Genetic Psychology, 144*(2), 153-164. doi:10.1080/00221325.1984.9923421
- Barnett, L. A., & Magnuson, C. (2011). The therapeutic value of being playful. Comunicação apresentada na Leisure Research Symposium, Atlanta, GA.
- Barrett, P.T. & Kline, P. (1981). The Observation to Variable Ratio in Factor Analysis. *Personality Study & Group Behaviour, 1*, 23-33.
- Bateson, G. (1955). A theory of play and fantasy: A report on theoretical aspects of the project for the study of the role of paradoxes of abstractions in communication. *American Psychiatric Association, Psychiatric Research Reports, 2*, 39-51.
- Bateson, G. (1956). *The Message "This Is Play"*. Princeton: Josia Macy Jr. Foundation.
- Bateson, G. (1971). *Steps to an ecology of mind*. New York: Chandler.
- Bateson, P., & Martin, P. (1999). *Design for a life: how behaviour develops*. Londres: Vintage
- Bateson, P. (2005). Ethics and behavioral biology. *Advances in the study of behavior, 211–233*. doi: 10.1016/s0065-3454(05)35005-4
- Bateson, P. & Martin, P. R. (2013). *Play, playfulness, creativity and innovation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bateson, P., & Nettle, D. (2014). Playfulness, ideas and creativity: A survey. *Creativity Research Journal, 26* (2), 219-222. doi: 10.1080/10400419.2014.901091
- Bateson, P. (2015). Playfulness and creativity. *Current Biology, 25*(1),12-16. doi: 10.1016/j.cub.2014.09.009
- Becker-Weidman, A., & Hughes, D., (2008) “Dyadic Developmental Psychotherapy: An evidence-based treatment for children with complex trauma and disorders of attachment,” *Child and Adolescent Social Work, 13*, 329-337.
- Berk, L. E., Mann, T. D., & Ogan, A. T. (2006). Make-believe play: wellspring for development of self-regulation. In D. G. Singer, R. M. Golinkoff, & K. Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning: How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*, 74-100. Oxford University Press. Doi: 10.1093/acprof:oso/9780195304381.003.0005
- Besio, S., Bulgarelli, D., & Stancheva-Popkostadinova, V. (2018). *Evaluation of childrens play Tools and methods*. Berlin: De Gruyter Open.
- Bilbao, A. (2016). *O Cérebro da criança explicado aos pais - Como ajudar o seu filho a desenvolver todo o potencial intelectual e emocional*. Lisboa: Editorial Planeta.
- Bishop, D. W., & Chace, C. A. (1971). Parental conceptual systems, home play environment, and potential creativity in children. *Journal of Experimental Child Psychology, 12*(3), 318–338. doi: 10.1016/0022-0965(71)90028-2
- Blaasvær, N., Nøkleby, H., Johansen, S., & Berg R. (2015). *The effect of interventions for at-risk families with children 0-6 Years*. Norwegian Knowledge Centre for the Health Services (NOKC).

- Blasi M. & Hurwitz S. C. (2002). For parents particularly: to be successful - let them play! *Childhood Education*, 79(2), 101-102. doi: 10.1080/00094056.2003.10522779
- Bomtempo, E. (1987). Aprendizagem e brinquedo. In Witter, G. P., Lomônaco, J. E B. (Eds.). *Psicologia da Aprendizagem: áreas de aplicação* (pp. 1-14). São Paulo: EPU.
- Bomtempo, E., Antunha, E. G. & Oliveira, V. B. (Orgs.) (2006). *Brincando na escola, no hospital, na rua*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Bonome-Pontoglio, C. F., & Marturano, E. M. (2010). Brincando na creche: Atividades com crianças pequenas. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 365–373. doi:10.1590/S0103-166X2010000300008
- Branco, A. U. (2005). Peer interactions, language development and metacommunication. *Culture & Psychology*, 11(4), 415-429. doi:10.1177/1354067X05058580
- Brazelton, T. B., Sparrow, J. D., & Klein, G. (2006). *Dominando a raiva e a agressividade o método Brazelton*. Porto Alegre: Artmed.
- Brentnall, J., Bundy, A. C., Catherine, F., & Kay, S. (2008). The effect of the length of observation on test of playfulness scores. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 28(3), 133–140. doi: 10.3928/15394492-20080601-02
- Brentnall, J., & Bundy, A. C. (2008). The concept of reliability in the context of observational assessments. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 29(2), 63–71. doi:10.3928/15394492-20090301-01
- Broadhead, P., & Burt, A. (2012). *Understanding young childrens learning through play: building playful pedagogies*. London: Routledge.
- Brock, A., Jarvis, P., & Olusoga, Y. (2008). *Perspectives on play: learning for life*. New York: Routledge.
- Brockman, R., Jago, R., & Fox, K.R. (2011). Children's active play: self-reported motivators, barriers and facilitators. *BMC Public Health*, 11(461), 1-7 doi: 10.1186/1471-2458-11-461.
- Brodin, J., Kruythoff, K., Goodwin, J., & Knell G. (2018). *Value of play report*. Real Play Coalition.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Brougère, G. (1997). *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Brown, D. (2006). O brincar, o pátio do recreio e a cultura da infância. In J. R. Moyles, (Ed.). *A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais* (pp. Porto Alegre: Artmed).
- Brown, G. L., Mangelsdorf, S. C., & Neff, C. (2012). Father involvement, paternal sensitivity, and father–child attachment security in the first 3 years. *Journal of Family Psychology*, 1-10. doi: 10.1037/a0027836

- Brown, L. (2014). Consequences of play deprivation. *Scholarpedia*, 9(5). doi:10.4249/scholarpedia.30449
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Bruce, T. (1991). *Time to play in early childhood education*. Londres: Hodder & Stoughton.
- Bruce, T. (2008). *Learning through play: babies, toddlers and the foundation years*. Londres: Hodder Education.
- Bruner, J. (1983). Play, thought, and language. *Peabody Journal of Education*, 60(3), 60-69. 10.1080/01619568309538407
- Brussoni, M., Ishikawa, T., Brunelle, S., & Herrington, S. (2017). Landscapes for play: Effects of an intervention to promote nature-based risky play in early childhood centres. *Journal of Environmental Psychology*, 57, 1439-150. doi: 10.1016/j.jenvp.2017.11.001
- Bueno, J. M. (1998). *Psicomotricidade: teoria e prática*. São Paulo: Lovise.
- Bulgarelli, D., Bianquin, N., Caprino, F., Molina, P. & Ray-Kaesler, S. (2018). Review of tools for play and play-based assessment. In Besio, S., Bulgarelli, D., Stancheva-Popkostadinova, V. (Eds.). *Evaluation of childrens play Tools and methods*. Berlin: De Gruyter Open. doi: 10.1515/9783110610604-003
- Bulgarelli, D. & Stancheva-Popkostadinova, V. (2018). *Play assessment tools and methodologies: the view of practitioners*. doi: 10.1515/9783110610604-004
- Bundy, A. C. (1993). Assessment of play and leisure: Delineation of the problem. *American Journal of Occupational Therapy*, 47, 217-222. doi: 10.5014/ajot.47.3.217
- Bundy, A. C. (1997). Play and playfulness: What to look for. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds.), *Play in occupational therapy for children* (pp. 56–62). St. Louis: Mosby.
- Bundy, A. C. (2011). Children: analysing the occupation of play. In L. Mackenzie & G. O'Toole, *Occupation Analysis in Practice* (pp. 131-146). Cicchetti ester: Blackwell
- Bundy, A. C., Nelson, L., Metzger, M., & Bingaman, K. (2001). Validity and reliability of a test of playfulness. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21(4), 276–292. doi: 10.1177/153944920102100405
- Bundy, A. C., Lockett, T., Naughton, G. A., Tranter, P. J., Wyver, S. R., Ragen, J., & ... Spies, G. (2008). Playful interaction: Occupational therapy for all children on the school playground. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(5), 522–527. doi: 10.5014/ajot.62.5.522
- Burchinal, M. R., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., & Clifford, R., (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher–child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12, 140–153. doi:10.1080/10888690802199418
- Burghardt, G.M. (2011). Defining and recognizing play. In A. Pellegrini (Ed.), *Oxford handbook of the development of play* (pp. 9–18). New York: Oxford University Press.

- Caba, B. (2008). O jogo no desenvolvimento infantil. *Revista Educadores de Infância*, 33, Lisboa: Editora Ediba.
- Cabrera, N. J., Karberg, E., Malin, J. L., & Aldoney, D. (2017). The magic of play: low-income mothers' and fathers' playfulness and childrens emotion regulation and vocabulary skills. *Infant Mental Health Journal*, 38(6), 757–771. doi:10.1002/imhj.21682
- Calvacanti, A. (2013). *Design de interação para interface baseada em movimento em jogos de estimulação multissensorial*. (Dissertação de mestrado). Coimbra: Faculdade de Ciência e Tecnologia de Coimbra. Retirado de: <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/35567/1/Design%20de%20interacao%20para%20interface%20baseada%20em%20movimento%20em%20jogos%20de%20estimulacao%20multissensorial.pdf>
- Cameron, D., Leslie, M., Teplicky, R., Pollock, N., Stewart, D., Toal, C., & Gaik, S. (2001). The clinical utility of the test of playfulness. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 68(2), 104–111. doi: 10.1177/000841740106800206
- Caprino, F. & Laudanna, E. (2009). Literature analysis on play assessment methodologies. In F. Caprino, F. & E. Laudanna (Eds.). *Methodological Framework to Set up Educational and Therapy Sessions with Robotic Technology: the IROMEX Proposal* (pp. 37-81). Trento, I: Editrice Uniservice.
- Cardoso, M. G. (2012). *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Minho: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- Casas, A. K. (2003). *Childhood playfulness as a predictor of adult playfulness and creativity: a longitudinal study* (Dissertação de mestrado). Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, EUA
- Case-Smith, J., & O'Brien, J. C. (2014). *Occupational therapy for children (7ª Ed)*. New York: Elsevier Health Sciences
- Castelhana, N., Fabiana, S., Rezende, M., Licínio, R. & Magalhães, L. (2013). Ludic content in multisensory stimulation environments: An exploratory study about practice in Portugal. *Occupational Therapy International*, 20, 134–143. doi: 10.1002/oti.1347
- Castelhana, N. & Roque, L. (2009). *The Integration of the Computer-mediated Ludic Experience in Multisensory Environments*. Apresentação na DiGRA International Conference: Breaking New Ground: Innovation in Games, Play, Practice and Theory.
- Castelhana, N. & Roque, L. (2011). *LED-ME Project—A Design Report*. Apresentação no X Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital.
- Castelhana, N. & Roque, L. (2016). The malha project: A game design proposal for multisensory stimulation environments. *CISTI: Universidade de Coimbra*, 1252-1256.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(1), 245-276.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis*. New York: Plenum.

- Cavalcanti, A. B. (2013). *Design de interação para interface baseada em movimento em jogos de estimulação multissensorial*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciência e Tecnologia de Coimbra.
- Chandler, B. E. (1997). *Essence of play: a child's occupation*. Bethesda: American Occupational Therapy Association.
- Cheng, S., Mak, E., Fung, H., Kwok, T., Lee, D., & Lam, L. (2017). Benefit-finding and effect on caregiver depression: A double-blind randomized controlled trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 85(5), 521–529. doi:10.1037/ccp0000176
- Christian, K. (2012). *The construct of playfulness: relationships with adaptive behaviors, humor, and early play ability*. (Dissertação de doutoramento). Retirado de <https://etd.ohiolink.edu/>
- Christie, J. & Roskos, K. (2015). How does play contribute to literacy? In Johnson, J., Eberle, S., Henricks, T., & Kushner, D (Eds.), *The handbook of the study of play* (pp. 417-424). London: The Strong.
- Christie, J. (2001). Play as a learning medium. In S. Reifel (Ed.) *Theory in Context and Out* (Vol. 3). Westport: Ablex.
- Christie, J. F. (1991). *Play and early literacy development: summary and discussion*. New York: State University of New York Press.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6 (4), 284-290. doi: 10.1037/1040-3590.6.4.284
- Coelho, A. & Vale, V. (2017). Reflexões em torno do brincar em contextos de educação de infância. *Revista Observatório*, 3(6), 316-337. doi:10.20873/uft.2447-4266.2017v3n6p316
- Coelho, L. Guedes, M., Rodrigues, E., Santos, A. & Veríssimo, M. (2018). Perfis de comportamentos de brincadeira e conhecimento emocional em crianças de idade pré-escolar. *Análise Psicológica*, 1 (XXXVI), 87-100. doi:10.14417/ap.135
- Coelho, V., Barros, S., Pessanha, M., Peixoto, C., Cadima, J. & Pinto, A. (2015). Parceria família-creche na transição do bebé para a creche. *Análise Psicológica*, 33(4), 373-389. doi:10.14417/ap.1002
- Cole, M., Cole, S. R., & Lightfoot, C. (2004). *The development of children*. New York: Worth
- Collins, LM. (1991). Measurement in longitudinal research. In L. Collins, JL. Horn (Eds.) *Best methods for the analysis of change: Recent advances, unanswered questions, future directions* (pp. 137-148). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Commerford, J. & Hunter, C. (2017). Principles for high quality playgroups: Examples from research and practice. *Australian Institute of Family Studies-Child Family Community Australia*. Retirado de <https://aifs.gov.au/cfca/publications/principles-high-quality-playgroups/playgroups-are-about-play>

- Commerford, J. & Robinson, E. (2016). *Supported playgroups for parents and children: The evidence for their benefits Melbourne*. Child Family Community Information Exchange, Australian Institute of Family Studies.
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2^a ed.). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em Psicologia, 1*, 89-101.
- Cordeiro, M. (2012). *O Livro da Criança. Do 1 aos 5 anos* (6^a Ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Council, N., Allen, L., & Kelly, B. (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8: a unifying foundation*. Washington: National Academies Press. doi:10.17226/19401
- Colaço, C., Alexandre, J. & Barata, C. (2019). A importância do Playfulness na criança e no adulto. In A. C. Almeida & E. Santos (Eds). *Brincar: dos conceitos às práticas*. (pp.23-30). Coimbra: Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social da Universidade de Coimbra, IPCDHSUC.
- Craft, A. (2009). *Creativity and possibility in the early years*. Retirado de http://www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection_craft.pdf
- Cooper, R. J. (2000). The impact of child abuse on children's play: A conceptual model. *Occupational Therapy International, 7*, 259-276.
- Cruz, O., Aguiar, C., & Barros, S. (2004). Escala de avaliação dos estilos de ensino: qualidades psicométricas dos dados. *Psico-USF, 9*, 165-171. doi: 10.1590/S1413-82712004000200007
- Dadich, A. M., & Spooner, C. (2008). Evaluating playgroups: an examination of issues and options. *The Australian Community Psychologist*.
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica, 11*(2), 213-228.
- Dane, A.V. & Schneider, B.H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control. *Clinical Psychology Review, 18*, 23-45. doi:10.1016/S0272-7358(97)00043-3
- Danna, M. F., & Matos, M. A. (2006). *Aprendendo a observar*. São Paulo: Edicon.
- Dansky, J. (1999). "Play." In Runco, M. & Pritzker, S. (Eds.), *Encyclopedia of Creativity*, (pp. 393–408). Academic Press.
- DeKoven, B. (2014). *A playful path*. Pittsburg: ETC Press.
- Devries, R. (2003). *Currículo construtivista na educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Dewar, G. (2014). *The cognitive benefits of play: Effects on the learning brain*. Retirado de <https://www.parentingscience.com/benefits-of-play.html>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath & Co Publishers.

- Diener, E., & Chan, M. Y. (2011). Happy people live longer: Subjective well-being contributes to health and longevity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 3(1), 1–43. doi:10.1111/j.1758-0854.2010.01045.x
- Direção Geral de Educação DGE (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar* [PDF]. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/ocepe_abril2016.pdf
- Direção Geral de Educação (2017). *Grupos aprender, brincar, crescer – GABC*. Retirado de <https://www.dge.mec.pt/grupos-aprender-brincar-crescer-gabc>
- Downer, J., & Yazejian, N. (2013). *Measuring the quality and quantity of implementation in early childhood interventions* (Research Brief OPRE 2013-12). Washington, DC: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families, U.S. Department of Health and Human Services.
- Drewes, A., & Gil, E. (Eds.) (2006). *Cultural issues in play therapy*. New York: Guilford.
- Drewes, A., & Schaefer, C. E. (Eds.). (2016). *Play therapy in middle childhood*. American Psychological Association. doi: 10.1037/14776-000
- Duerden, M. & Witt, P. (2012). Assessing Program Implementation: What It Is, Why It's Important, and How to Do It. *Journal of Extension*, 50(1).
- Durlak, J. A. (2010). The importance of doing well in whatever you do: A commentary on the special section. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(3), 348-357. doi: 10.1016/j.ecresp.2010.03.003
- Durlak, J. A., & Dupre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41, 327–350. doi: 10.1007/s10464-008-9165-0
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 294–309. doi: 10.1007/s10464-010-9300-6
- Dziuban, C. D., & Shirkey, E. C. (1974). When is a correlation matrix appropriate for factor analysis? Some decision rules. *Psychological Bulletin*, 81(6), 358–361. doi:10.1037/h0036316
- ECCE Study Group (1997). *European Child Care and Education Study: Cross National Analyses of the quality and effects of early childhood programmes on children's development*. Free University Berlin.
- Ehrlich, S. B., Gwynne, J. A., & Allensworth, E. M. (2018). Pre-kindergarten attendance matters: early chronic absence patterns and relationships to learning outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 136–151. doi: 10.1016/j.ecresq.2018.02.012
- Eigner, B. (2015). *The role of playful interactions in the development of the early mother-child relationship-factors of risk and protection*. Retirado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25867887>

- Eisner, M., & Meidert, U. (2011). Stages of parental engagement in a universal parent training program. *Journal of Primary Prevention*, 32, 83–93. doi: 10.1007/s10935-011-0238-8
- Fabrizi, S. (2014). *Measuring the playfulness of children with special needs in occupational therapist led, caregiver-included community playgroups* (Dissertação de doutoramento). Nova Southeastern University. Retirado de NSUWorks, College of Health Care Sciences – Occupational Therapy Department.
- Fabrizi, S., Ito, M. A., & Winston, K. (2016). Effect of occupational therapy–led playgroups in early intervention on child playfulness and caregiver responsiveness: A repeated-measures design. *American Journal of Occupational Therapy*, 70(2). doi:10.5014/ajot.2016.017012
- Fabrizi, S. (2015). Splashing our way to playfulness! An aquatic playgroup for young children with autism, a repeated measures design, *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 8(4), 292–306, doi: 10.1080/19411243.2015.1116963
- Fabrizi, S., & Hubbell, K. (2017). The role of occupational therapy in promoting playfulness, parent competence, and social participation in early childhood playgroups: A pretest posttest design. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 10(4), 346–365. doi: 10.1080/19411243.2017.1359133
- FaHCSIA (Department of families, housing, community services and indigenous affairs). (2011). *Family Support Program: Family and Children's Services. Part C: Community Playgroups*. Canberra: FaHCSIA.
- Ferland, F. (2003). *Le modèle ludique: Le jeu, l'enfant avec déficience physique et l'ergothérapeute*. Montréal, Québec, Canada: Les Presses de l'Université de Montréal
- Ferland, F. (2006). *O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional*. São Paulo: Roca
- Fernández-Ballesteros, R. (2004). *Evaluación psicológica. Conceptos, Métodos y Estudio de Casos*. Madrid: Pirámide.
- Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using Spss*. London: SAGE.
- Fisher, E. P. (1992). The impact of play on development: A meta-analysis. *Play & Culture*, 5(2), 159–181.
- Fisher, K., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., Singer, D. G., & Berk, L. (2011). Playing around in school: Implications for learning and educational policy. In A. D. Pellegrini (Ed.), *Oxford Handbook of the Development of Play*. Oxford University Press.
- Fix, G. A. (2003). *The psychometric properties of playfulness scales with adolescents*. (Dissertação de doutoramento). University of Fairleigh Dickinson.
- Fix, G. A., & Schaefer, C. (2005). Note on psychometric properties of playfulness scales with adolescents. *Psychological Reports*, 96(3), 993–994. doi:10.2466/pr0.96.3c.993-994
- Fonseca, R., Silva, P. & Silva, R. (2007). Acordo inter-juízes: O caso do coeficiente kappa. *Laboratório de Psicologia*, 5(1), 81-90.

- Fortuna, T. R. (2001). Formando professores na universidade para brincar. In S. M. Santos, (Eds.). *A ludicidade como ciência*. Petrópolis: Vozes
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678–686. doi: 10.1037/0003-066X.60.7.678
- Freitas-Luís, J., Marques, L. & Santos L. (2017). *Guia de funcionamento dos GABC: grupos aprender, brincar, crescer*. Playgroups for inclusion - DGE, FCG, FBB, ISCTE-IUL, FPCEUC, ACM.
- Freitas, M. T. A. (1999). *Vygotsky e Bakhtin psicologia e educação: um intertexto*. São Paulo: Ática
- French, G. (2005). *Valuing community playgroups: lessons for practice and policy*. The Katharine Howard Foundation.
- Freud, S. (1908). *Creative writers and daydreaming*. Retirado de <https://static1.squarespace.com/static/5441df7ee4b02f59465d2869/t/588e9620e6f2e152d3ebcffc/1485739554918/Freud+-+Creative+Writers+and+Day+Dreaming%281%29.pdf>
- Friedmann, A. (1996). *O direito de brincar: a brinquedoteca*. São Paulo: Abrinq
- Fromberg, D. P., & Bergen, D. (2015). *Play from birth to twelve: contexts, perspectives, and meanings*. New York: Routledge
- Frost, J. (1998). *Neuroscience, play, and child development*. Comunicação apresentada na Conferência da International Play Association/USA, Longmont, E.U.A. Retirado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427845.pdf>
- Gallahue, D. (2002). *Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Phorte Editora
- García, E., & Weiss, E., (2018). Student absenteeism: who misses school and how missing school matters for performance. *Psychology*, 2-32.
- Garcia-Marques, L., Ferreira, M., & Garrido, M. (2013). Processos de influência social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia social* (9ª ed., pp. 245-324). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Garvey, C. (1991). *Play* (2ª Ed). Londres: Fontana Press.
- Gaspar, M. (2010). Brincar e criar zonas de desenvolvimento próximo: a voz de Vygotsky. *Cadernos de Educação de Infância*, 90, 8-10. Lisboa: APEI
- Ginsburg, A., Jordan, P., Chang, H. N. (2014). *Absences add up: How school attendance influences student success*. Attendance Works. Retirado de https://www.attendanceworks.org/wp-content/uploads/2017/05/Absences-Add-Up_September-3rd-2014.pdf
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182–191. doi: 10.1542/peds.2006-2697
- Gleave, J. (2009). *Children's time to play. A literature review*. London: NCB . Retirado de http://www.playday.org.uk/wp-content/uploads/2015/11/children%E2%80%99s_time_to_play___a_literature_review.pdf

- Gleave, J., & Cole-Hamilton, I. (2012). *A world without play: A literature review*. Play England/BTHA. Retirado de <https://www.playengland.org.uk/media/371031/a-world-without-play-literature-review-2012.pdf>
- Glynn, M. A., & Webster, J. (1992). The adult playfulness scale: an initial assessment. *Psychological Reports*, 71(1), 83–103. doi: 10.2466/PRO.71.5.83-103
- Golding & Hughes (2012). *Creating loving attachments: parenting with PACE to nurture confidence and security in the troubled child*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Goldstein, J. (2012). *Play in Childrens development, health and well-being*. Bruxelas: Toy Industries of Europe.
- Gomes, A., Tavares, J., Pereira, A., Allen-Gomes, A., Monteiro, A. & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa: Porto Editora.
- Gordon, G. (2014). Well played: the origins and future of playfulness. *American Journal of Play*, 6(2), 234-266. Retirado de <https://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/6-2-article-well-played-pdf.pdf>
- Gottfried, M. (2014). Chronic absenteeism and its effects on students' academic and socioemotional outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 19(2) 53–75.
- Guisso, L., Bolze, S., & Viera, M. (2019). Práticas parentais positivas e programas de treinamento parental: uma revisão sistemática da literature. *Contextos Clínicos*, 12 (1), 226-255. doi: 10.4013/ctc.2019.121.10
- Graham, B. (1987). *The effects of teachers' playfulness and creativity on teacher-child interactions* (Dissertação de Mestrado), Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia, EUA.
- Griffiths, R. (1954). *The abilities of babies*. London: University of London Press.
- Grinon, S., Waldman-Levi, A. & Olson, L. (2019) The power of a play partner: assessing the influence of parent behavior on young children's playfulness in Joint Play. *American Journal of Occupational Therapy*, 73(4). doi: 10.5014/ajot.2019.73S1-PO1005
- Groos K. (1901). The Theory of Play. In Baldwin, E. (Trad.) *The play of man*. New York: Appleton. Retirado de <https://www.gutenberg.org/files/58411/58411-h/58411-h.htm>
- Guitard, P., Ferland, F., & Dutil, É. (2005). Toward a better understanding of playfulness in adults. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 25(1), 9–22. doi: 10.1177/153944920502500103
- Gwet, K. L. (2012). *Handbook of inter-rater reliability: the definitive guide to measuring the extent of agreement among raters*. Gaithersburg: Advanced Analytics.
- Hackworth, N. J., Matthews, J., Westrupp, E. M., Nguyen, C., Phan, T., Scicluna, A., & Nicholson, J. M. (2018). What influences parental engagement in early intervention? Parent, program and ommunity predictors of enrolment, retention and involvement. *Prevention Science*, 19(7), 880–893. doi: 10.1007/s11121-018-0897-2

- Haghdoost, A. A. (2012). Complexity of the socioeconomic status and its disparity as a determinant of health. *International Journal of Preventive Medicine*, 3(2), 75–76.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2005). *Multivariate data analysis (6^a Ed)*. Hampshire, UK: Pearson Education.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis (7^aEd)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence, its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. New York: Appleton.
- Hamm, E. M. (2006). Playfulness and the environmental support of play in children with and without developmental disabilities. *OTJR: Occupation, Participation and Health*, 26(3), 88–96. doi:10.1177/153944920602600302
- Hancock K., Cunningham N., Lawrence, D., Zarb, D., Zubrick S., (2015) Playgroup participation and social support outcomes for mothers of young children: a longitudinal cohort study. *PLoS ONE*, 10(7),1-15, doi:10.1371/journal.pone.0133007
- Hancock, K., Lawrence, D., Mitrou, F., Zarb, D., Berthelsen, D., Nicholson, J., & Zubrick, S., (2012). The association between playgroup participation, learning competence and social-emotional wellbeing for children aged 4-5 years in Australia. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(2), 72–81. doi: 10.1016/j.ifset.2012.02.001
- Harris, M. A., Brett, C. E., Johnson, W., & Deary, I. J. (2016). Personality stability from age 14 to age 77 years. *Psychology and Aging*, 31(8), 862-874. doi:10.1037/pag0000133
- Heaton, J. (1978). The ontology of play. In B. Curtis & W. Mays (Eds.), *Phenomenology and education* (pp. 119–130). London: Methuen.
- Hedegaard, M., & Fleer, M. (2015). *Play, learning, and childrens development: everyday life in families and transition to school*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Heinrichs, M., Baumgartner, T., Kirschbaum, C., & Ehlert, U. (2003). Social support and oxytocin interact to suppress cortisol and subjective responses to psychosocial stress. *Biological Psychiatry*, 54(12), 1389–1398. doi: 10.1016/s0006-3223(03)00465-7
- Henriot, J. (1969). *Le jeu*. Paris: PUF.
- Hewes, J. (2014). Seeking balance in motion: The role of spontaneous free play in promoting social and emotional health in early childhood care and education. *Children*, 1, 280-301. doi: 10.3390/children1030280
- Hill, J. L., Brooks-Gunn, J., & Waldfogel, J. (2003). Sustained effects of high participation in an early intervention for low-birth-weight premature infants. *Developmental Psychology*, 39(4), 730–744. doi:10.1037/0012-1649.39.4.730
- Hill, K. G., Woodward, D., Woelfel, T., Hawkins, J. D., & Green, S. (2016). Planning for long-term follow-up: strategies learned from longitudinal studies. *Prevention Science*, 17(7), 806–818. doi: 10.1007/s11121-015-0610-7

- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Hoicka, E. & Martin, C. (2016), Two-Year-Olds Distinguish Pretending and Joking. *Child Development*, 87(3), 916–928. doi:10.1111/cdev.12526
- Howard, J. & McInnes, K. (2013), Play and emotional well-being. *Child Care Health Development*, 39, 737-742. doi:10.1111/j.1365-2214.2012.01405.x
- Hughes, D. A. (2014). *Attachment-focused parenting: effective strategies to care for children*. New York, NY: W.W. Norton & Co.
- Hughes, P.F. (Ed.) (2009). *Children, play and development*. California: SAGE Publications.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: A study of the play element in culture*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Hutcheson, G. D., & Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: introductory statistics using generalized linear models*. London: SAGE Publications.
- Hutchinson, S. L., Yarnal, C. M., Staffordson, J., & Kerstetter, D. L. (2008). Beyond fun and friendship: The Red Hat Society as a coping resource for older women. *Ageing & Society*, 28(7), 979–999. doi:10.1017/S0144686X08007058
- IOM - Institute of Medicine (1994). Reducing Risks for Mental Disorders: Frontiers for Preventive Intervention Research. In P.J. Mrazek & R.J. Haggerty (Eds.), *Committee on Prevention of Mental Disorders, Division of Biobehavioral Sciences and Mental Disorders*. Washington, DC: National Academy Press.
- IOM - Institute of Medicine (2009). *Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: progress and possibilities*. Washington, DC: The National Academies Press.
- IPA - International Play Association (2014). Declaration on the Importance of Play. International Play Association. Retirado de http://ipaworld.org/wp-content/uploads/2015/05/IPA_Declaration-FINAL.pdf
- Jackson, D. N. (1984). *Personality Research Form manual*. Port Huron: Research Psychologists Press
- Jackson, D. (2011). What’s really going on? Parent’s views of parent support in three Australian supported playgroups, *Australasian Journal of Early Childhood*, 36(4), 29–37.
- Jambor, T. (1996). *Dimensions of play: Reflections and directions*. Comunicação apresentada na Conferência da International Play Association, Espoo, Suécia. Retirado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405135.pdf>
- James, A., & James, A. L. (2008). *Key Concepts in Childhood Studies*. Londres: SAGE Publications.
- Jarvis, P., Brock, A. & Brown, F. (2011). Três perspectivas de brincadeira. In A. Brock, S. Brock, Y. Olusoga & P. Jarvis. *Brincar - Aprendizagem para a Vida*. (pp. 22-60). Brazil: Penso.
- Jenkinson, S. (2001). *The genius of play: celebrating the spirit of childhood*. Great Barrington: Anthroposophic Press.

- Jenvey, V. B., & Jenvey, H. L. (2002). Criteria used to categorize childrens play: preliminary findings. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 30(8), 733–740. doi: 10.2224/sbp.2002.30.8.733
- Jong, M. M. (2015). *The paradox of playfulness: Redefining its ambiguity*. (Dissertação de doutoramento). Tilburg University.
- Kaplan, R. M., & Saccuzzo, D. P. (2008). *Psychological testing: principles, applications, and issues*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science, *European Journal of Disorders of Communication*, 29(1), 95-105. doi: 10.3109/13682829409041485
- Karmiloff-Smith, A. (2010). A developmental perspective on modularity. In B. Glatzeder, V. Goel & A. Müller (Eds). *Towards a Theory of Thinking - Building Blocks for a Conceptual Framework*. Berlin: Springer.
- Keleş, S., & Yurt, Ö. (2016). An investigation of playfulness of pre-school children in Turkey. *Early Child Development and Care*, 187(8), 1372–1387. doi: 10.1080/03004430.2016.1169531
- Keller, H. (2002). Development as the interface between biology and culture: A conceptualization of early ontogenetic experiences. In H. Keller, Y. H. Poortinga & A. Schöolmerich, *Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development* (pp. 215-235). Cambridge: Cambridge Press University
- Keller, H., Papaligoura, Z., Kuensemüller, P., Voelker, S., Papaeliou, C., Lohaus, A., & ... Mousouli, V. (2003). Concepts of mother-infant interaction in greece and germany. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34(6), 677–689. doi:10.1177/0022022103257035
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Keller, H., Borke, J., Yovsi, R., Lohaus, A. & Jensen, H. (2005). Cultural orientations and historical changes as predictors of parenting behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 229-237.
- Keller, H., Yovsi, R., Borke, J. K., Jensen, H. & Papaligoura, Z. (2004). Developmental consequences of early parenting experiences: self-recognition and self-regulation in three cultural communities. *Child Development*, 75(6), 1745-1760.
- Kelly-Vance, L., Ryalls, B. O. (2008). Best practices in play assessment and intervention. *Best Practices in School Psychology V*, 549-560. Washington: American Psychological Association.
- Kelly-Vance, L., Ryalls, B. O., & Glover, K. G. (2002). The use of play assessment to evaluate the cognitive skills of two-and three-year-old Children. *School Psychology International*, 23(2), 169–185. doi: 10.1177/0143034302023002909
- Kennedy-Behr, A., Rodger, S., & Mickan, S. (2015). Play or hard work: Unpacking well-being at preschool. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 30–38. doi: 10.1016/j.ridd.2014.12.003
- Kernan, M. (2007). *Play as a context for early learning and development*, Research Paper to Aistear: The early childhood curriculum framework. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment

- King, G., Law, M., King, S., Hurley, P., Rosenbaum, P., Hanna, S., & ... Young, N. (2004). *Children's assessment of participation and enjoyment and preferences for activities of children*. San Antonio, TX: Psychological Corporation
- Kishimoto, T. M. (2009). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez
- Kline, R. B. (1998). Software programs for structural equation modeling: Amos, EQS, and LISREL. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 16, 343–364. doi:10.1177/073428299801600407
- Knox, S. (1996). Play and playfulness in preschool children. In R. Zemke & F. Clark (Eds.), *Occupational science: The evolving discipline* (pp. 80–88). Philadelphia: F. A. Davis.
- Knox, S. (2008). Development and current use of the Revised Knox Preschool Play Scale. In L. D. Parham & L. S. Fazio (Eds.), *Play in Occupational Therapy for Children* (pp. 55-70). St. Louis: Mosby Elsevier.
- Knox, S. (2010). Play. In J. Case-Smith & J. Clifford O'Brien, *Occupational Therapy for Children* (pp. 540-554). St. Louis: Mosby Elsevier.
- Kogan, N. (1983). Stylistic variation in childhood and adolescence: Creativity, metaphor, and cognitive styles. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Cognitive development* (pp. 628-706). New York: Wiley.
- Kooij, R. V. (1989). Research on children's play. *Play & Culture*, 2, 20-34.
- Kooij, R. V., & Vrijhof, H. J. (1987). Play and development. *Topics in Learning Disabilities*, 1, 57-67.
- Kooij, R. V. (1997). O jogo da criança. In C. Neto (Ed.), *Jogo & desenvolvimento da criança* (pp. 32-56). Lisboa: Edições FMH.
- Kreppner, K. (2001). Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (2), 097-107. doi: 10.1590/S0102-37722001000200002
- Lee, Y. C., Chan, P. C., Lin, S. K., Chen, C. T., Huang, C. Y., & Chen, K. L. (2016). Correlation patterns between pretend play and playfulness in children with autism spectrum disorder, developmental delay, and typical development. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 24, 29-38. doi:10.1016/j.rasd.2016.01.006
- Lego Foundation (2017). *Learning through play: a review of the evidence* [PDF]. Retirado de www.legofoundation.com/media/1063/learning-through-play_web.pdf
- Lego Foundation (2018). *Lego play well report* [PDF]. Retirado de <https://www.legofoundation.com/media/1441/lego-play-well-report-2018.pdf>
- Lego Foundation (2019). *Learning through play at school* [PDF]. Retirado de <https://www.legofoundation.com/media/1740/learning-through-play-school.pdf>
- Leitão, C., Barata, M.C., Guedes, M., Alexandre, J., Russo, V., de Sousa, B., & Freitas-Luís, J. (2016). *Testing proxies of socio-economic and developmental risk: Do referrals by local service providers require more attention?* Apresentado na conferência internacional “Bridging multiple perspectives in early childhood education” of the Special Interest Group on “Learning and development in early

- childhood” (SIG5) of the European Association for Research on Learning and Instructions (EARLI) at the Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Lester, S. & Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Working Papers in Early Childhood Development, 57. Hague: Bernard van Leer Foundation. Retirado de: <http://ipaworld.org/wp-content/uploads/2015/05/BvLF-IPAWorkingPaper-Childrens-Right-to-Play-Dec2010f.pdf>
- Leung, C. L. R. (2014). *Adult playfulness and its relationship with humor, subjective happiness and depression: A comparative study of Hong Kong and mainland China*. Hong Kong: City University of Hong Kong.
- Lieberman, J. N. (1965). Playfulness and divergent thinking: An investigation of their relationship at the kindergarten level. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 107(2), 219-224. doi:10.1080/00221325.1965.10533661
- Lieberman, J. N. (1977). *Playfulness: its relationship to imagination and creativity*. New York: Academic Press.
- Lillard, A. (2001). Pretend play as twin earth: a social-cognitive analysis. *Developmental Review*, 21(4), 495–531. doi: 10.1006/drev.2001.0532
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1–34. doi: org/10.1037/a0029321
- Lúcio, L. (2018). *O Imperativo da proteção e os direitos da criança*. Comunicação apresentada nos XXV Encontros Filosóficos, Ilha do Faial, Portugal.
- Lugones, M. (1987). Playfulness, “world” -travelling, and loving perception. *Hypatia*, 2, 3-19. doi: 10.1111/j.1527-2001.1987.tb01062.x
- Macintyre, C. (2017). *Enhancing learning through play: a developmental perspective for early years settings*. London: Routledge, Taylor & Francis Group. doi:10.4324/9781315617107
- Magnusson, D. (1999). Holistic interactionism: A perspective for research on personality development. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: theory and research* (2^a ed.) (pp. 738). New York, NY: Guilford
- Magnuson, C. D., & Barnett, L. A. (2013). The playful advantage: how playfulness enhances coping with stress. *Leisure Sciences*, 35(2), 129–144. doi:10.1080/01490400.2013.761905
- Magnuson, K. A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). The persistence of preschool effects: Do subsequent classroom experiences matter? *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 18–38. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.10.002>
- Major, S. & Seabra-Santos, M. J. (2014). Preschool and kindergarten behavior scales - second edition (PKBS-2): adaptação e estudos psicométricos da versão portuguesa. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 689-699. doi:org/10.1590/1678-7153.201427409
- Malik, F. & Marwaha, R. (2019). *Developmental stages of social emotional development in children*. Retirado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK534819/>

- Mardell, B., Wilson, D., Ryan, J., Ertel, K., Krechevsky M., & Baker, M. (2016). *Towards a pedagogy of play*. Harvard Project Zero Working Paper. Retirado de <http://pz.harvard.edu/sites/default/files/Towards%20a%20Pedagogy%20of%20Play.pdf>
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, A.R., Neto, C., Angulo, J.C. & Pereira, B.O. (2001). *Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria mas também de conflito e medo*. Paper presented at the Indiscipline et Violence à L'École. Lisboa: Universidade de Lisboa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Martocchio, J. J., & Webster, J. (1992). Effects of feedback and cognitive playfulness on performance in microcomputer software training. *Personnel Psychology*, 45(3), 553–578. doi: 10.1111/j.1744-6570.1992.tb00860.x
- McCurdy, K., & Daro, D. (2001). Parent involvement in family support programs: An integrated theory. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 50(2), 113–121. doi:10.1111/j.1741-3729.2001.00113.x
- Mcdonald, L., Fitzroy, S., Fuchs, I., Fooker, I., & Klasen, H. (2012). Strategies for high retention rates of low-income families in FAST (Families and Schools Together): An evidence-based parenting programme in the USA, UK, Holland and Germany. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(1), 75–88. doi: 10.1080/17405629.2011.632134
- McLean, K., Edwards, S., Colliver, Y., & Schaper, C. (2014). Supported playgroups in schools: What matters for caregivers and their children? *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(4), 73–80.
- Mead, G. H. (1896). The relation of play to education, *University Record* 1(8). 141-145. Retirado de https://brocku.ca/MeadProject/Mead/pubs/Mead_1896.html
- Mello, A. (1999). *O brincar de crianças vítimas de violência física doméstica* (Dissertação de doutoramento). Psicologia escolar e do desenvolvimento humano, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Melo, L. & Valle, E. (2005). O brinquedo e o brincar no desenvolvimento infantil. *Psicologia argumento*, 23(40), 43-48.
- Menashe-Grinberg, A., & Atzaba-Poria, N. (2017). Mother–child and father–child play interaction: The importance of parental playfulness as a moderator of the links between parental behavior and child negativity. *Infant Mental Health Journal*, 38(6), 772–784. doi:10.1002/imhj.21678
- Mendes, R., Neves L., Lourenço A., Diogo M. (2018). *Portugal a brincar, relatório do brincar de crianças portuguesas até aos 10 anos – 2018*. Retirado de https://estrelaseouricos.sapo.pt/backoffice/files/file_20677_1_1556883880.pdf
- Mendez, J. L., Fantuzzo, J., & Cicchetti, D. (2002). Profiles of social competence among lowincome African-American preschool children. *Child Development*, 73, 1085–1100.
- Metring, R. & Sampaio, S. (2016). *Neuropsicopedagogia e aprendizagem*. Rio de Janeiro: WAP.
- Millar, S. (1968). *The psychology of play*. Harmondsworth: Penguin Books.

- Miller, E., & Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten: Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Miller, E. & Kuhaneck, H. (2008). Children's perceptions of play experiences and play preferences: a qualitative study. *American Journal of Occupational Therapy*, 62 (4), 407-415. doi:10.5014/ajot.62.4.407
- Milojev, P., & Sibley, C. G. (2017). Normative personality trait development in adulthood: A 6-year cohort-sequential growth model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 112(3), 510–526. doi:10.1037/pspp0000121
- Milteer, R. M., Ginsburg, K. R., & Mulligan, D. A. (2011). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bond: focus on children in poverty. *Pediatrics*, 129(1), 204-213. doi: 10.1542/peds.2011-2953
- Mixer, A. (2009). An exploration of adult playfulness in relationship to personality: A correlational study. *Dissertation Abstract International-B*, 70 (5).
- Møller, S. J. (2016). Playfulness, imagination, and creativity in play with toys: a cultural-historical approach. *International Research in Early Childhood Education*, 7(2), 111-128
- Moore, M., & Russ, S. (2008). Follow-up of a pretend play intervention: effects on play, creativity, and emotional processes in children. *Creativity Research Journal*, 20, 427– 436. doi:10.1080/10400410802391892
- Morawska, A., & Sanders, M. (2006). A review of parental engagement in parenting interventions and strategies to promote it. *Journal of Childrens Services*, 1(1), 29–40. doi: 10.1108/17466660200600004
- Morrison, C. D., Bundy, A. C., & Fisher, A. G. (1991). The contribution of motor skills and playfulness to the play performance of preschoolers. *American Journal of Occupational Therapy*, 45(8), 687–694. doi: 10.5014/ajot.45.8.687
- Mraz, K., Porcelli, A., & Tyler, C. (2016). *Purposeful play: a teachers guide to igniting deep and joyful learning across the day*. Porstmouth: Heinemann.
- Müller, F. (2008). Socialização na escola: transições, aprendizagem e amizade na visão das crianças. *Educar, Curitiba*, 32, 123-141. Curitiba: UFPR. doi:10.1590/S0104-40602008000200010
- Mulligan, S. (2003). *Occupational therapy evaluation for children: A pocket guide*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.
- Murnane, R. & Willett, J. (2010). *Methods matter: Improving causal inference in educational and social science research*. New York: Oxford University Press
- Nata & Cádima (2019). Parent- and Family-Focused Support in Portugal: Context and Analysis of Services/Programmes from an Equity Perspective. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 36, 269–283. doi: 10.1007/s10560-019-00613-y
- NAEYC-National Association for the Education of Young Children (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8*.

- Neale, D., Clackson, K., Georgieva, S., Dedetas, H., Scarpate, M., Wass, S., & Leong, V. (2018). Toward a neuroscientific understanding of play: a dimensional coding framework for analyzing infant–adult play patterns. *Frontiers in Psychology, 9*. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00273
- Neto, C. (2017). *A importância de brincar*. Comunicação apresentada na Conferência da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, Portugal.
- Neto, C. (1997). *Jogo & desenvolvimento da criança*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa.
- Neto, C. & Lopes, F. (2017). *Brincar em Cascais*. Cascais: Cercica.
- Neumann, E. A. (1971). *The elements of play*. New York: MSS Information.
- NICHD Early Child Care Research Network, National Institute of Child Health and Human Development (Eds). (2005). *Child care and child development: Results from the NICHD study of early child care and youth development*. New York: Guilford Publications.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2006). Infant-mother attachment classification: Risk and protection in relation to changing maternal caregiving quality. *Developmental Psychology, 42*(1), 38–58. Doi: 10.1037/0012-1649.42.1.38
- Nicholson, J. M., Berthelsen, D., Williams, K. E., & Abad, V. (2010). National study of an early parenting intervention: Implementation differences on parent and child outcomes: parenting program implementation. *Prevention Science, 11*, 360-370. doi:10.1007/s11121-010-0181-6
- Nijhof, S., Vinkers, C., Geelen, S., Duijff, S., Achterberg, M., Net, J., Veltkamp, L. & Lesscher, H. (2018). Healthy play, better coping: The importance of play for the development of children in health and disease. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 95*, 1-26. doi:10.1016/j.neubiorev.2018.09.024.
- Noble, K. G., Mccandliss, B. D., & Farah, M. J. (2007). Socioeconomic gradients predict individual differences in neurocognitive abilities. *Developmental Science, 10*(4), 464–480. doi: 10.1111/j.1467-7687.2007.00600.x
- Nunes, C. & Ayala-Nunes, L. (2015). Famílias em risco psicossocial: desafios para a avaliação e intervenção. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente. Lisboa, 6*(1) 95-107
- Nunes, I., Coelho, V., Cadima, J., & Barros, S. (2017). A experiência do bebé na creche: Perceções de mães e de educadoras no período e transição do contexto familiar para a creche. *Análise Psicológica, 3*(35), 247-262.
- Nunnally, J. & Bernstein, I. (1994). The Assessment of Reliability. *Psychometric Theory, 3*, 248-292.
- O'Connor, K., Schaefer, C., & Braverman, L. (2015). *Handbook of play therapy* (2ª Ed.). Wiley Editing Services.
- Oh J., & Lim S. H. (2018). Influence of father's and mother's playfulness, empathic emotional reaction, and the child's playfulness on the child's emotional regulation: examining the mediated moderation effect. *Korean Journal of Child Studies. 39*(6): 113.

- O'Grady, M. G., & Dusing, S. C. (2015). Reliability and validity of lay-based assessments of motor and cognitive skills for infants and young children: a systematic review. *Physical Therapy, 95*(1), 25–38, doi:10.2522/ptj.20140111
- Oke, N., Stanley, J., & Theobald, J. (2007). *The inclusive role of playgroups in Greater Dandenong*. Brotherhood of St Lawrence: Fitzroy, Melbourne.
- Okimoto, A. M., Bundy, A., & Hanzlik, J. (2000). Playfulness in children with and without disability: Measurement and intervention. *American Journal of Occupational Therapy, 54*, 73-82. doi:10.5014/ajot.54.1.73
- Oliveira, V. B. (2006). *Rituais e brincadeiras*. Petrópolis: Vozes
- Oliveira, L. T. & Carvalho A. (2012). O “framing” na construção social de sentido do risco e da incerteza na ciência. *Revista Comunicando 1*(1). Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/29544>
- Oliveira-Formosinho, J. & Andrade, F. (Eds.) (2011). O espaço na pedagogia. In *Espaço e o tempo na pedagogia em participação* (pp.11-69). Porto: Porto Editora
- Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. O. (2011). *A perspetiva pedagógica da pedagogia da Associação Criança: A pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora
- Ortiz, I., Daniels, M. & Engilbertsdóttir, S. (2012). *Child poverty and inequality: New perspectives*. New York: UNICEF.
- Owen, M. T., Norris, C., Houssan, M., Wetzal, S. Mason, J. & Ohba, C. (1993). *24 month mother-child interaction rating scales for the three boxes procedure*. Paper apresentado no NICHD Study of early childcare research consortium, Washington, DC.
- Page, A., Emmott, E., Dyble, M., Smith, D., Chaudhary, N., Viguier, S. & Migliano, A. (2019). *Children are important too: juvenile playgroups and maternal childcare in a foraging population, the Agta*. doi: 10.31219/osf.io/8xuj2
- Panagiotaki, A., Trouli, K., & Grammatikopoulos, V. (2014). *Influence of dramatic play in the development of playfulness in early childhood*. International Conference on Education.
- Pang, D., & Proyer, R. T. (2018). An initial cross-cultural comparison of adult playfulness in Mainland China and German-speaking countries. *Frontiers in psychology, 9*, 421. doi:10.3389/fpsyg.2018.00421
- Panksepp, J. (1998). *Series in affective science. Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford University Press
- Panksepp, J. (2004). Basic affects and the instinctual emotional systems of the brain. In A. Manstead N. Frijda & A. Fischer (Eds.). *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*
- Parke, R. D. (1989). Social development in infancy: A 25-year perspective. *Advances in Child Development and Behavior, 21*, 1–48. doi: 10.1016/s0065-2407(08)60281-5
- Parker-Rees, R. (1999). Protecting playfulness. In Abbott, L. & Moylett, H. (Eds.), *Early education transformed* (pp. 77–88). Londres: Falmer

- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27(3), 243-269. doi: 10.1037/h0074524
- Parham, L. (2015). Role of play in assessment. In D. P. Fromberg & D. Bergen. (2015). *Play from Birth to Twelve. Contexts, Perspectives and Meanings*, (3^a ed, pp.233-243). New York: Routledge.
- Pasquali, L. (1999). *Análise fatorial: um manual teórico-prático*. Brasília: Editora UnB.
- Pearton, J., Ramugondo, E., Cloete, L., & Cordier, R. (2014). Playfulness and prenatal alcohol exposure: A comparative study. *Australian Occupational Therapy Journal*, 61, 259–267. doi: 10.1111/1440-1630.12118
- Pedinielli, J. L. & Fernandez, L. (2015). L'observation clinique. In J. L. Pedinielli & L. Fernandez (Eds.). *L'observation Clinique et L'etude de Cas*. Paris, Armand Colin, (pp. 7-45)
- Pellegrini, A. D. (1996). *Observing children in their natural worlds. A methodological primer*. New Jersey: Erlbaum.
- Pellegrini, A. D., & Bohn, C. (2005). The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment. *Educational Researcher*, 34(1), 13-19. doi: 10.3102/0013189X034001013
- Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development*, 69(3), 577–598. doi: 10.1111/j.1467-8624.1998.tb06226.x
- Pellegrini, A.D. & Smith, P.K. (2008). The development of play during childhood: forms and possible functions. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3, 51-57. doi: 10.1111/1475-3588.00212
- Pellis, S., & Pellis, V. (2009). *The playful brain: venturing to the limits of neuroscience*. Richmond: Oneworld.
- Pellis, S.M., Pellis, V., & Himmler, B.T. (2014). How play makes for a more adaptable brain: a comparative and neural perspective. *American Journal of Play* 7(1). 73-98. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043959.pdf>
- Pepler, D. J., & Rubin, K. H. (1982). *The play of children: current theory and research*. Basileia: Karger.
- Pepler, D. J., & Slaby, R. G. (1995). Theoretical and developmental perspectives on youth and violence. In L. D. Eron, J. H. Gentry, & P. Schlegel (Eds.), *Reason to hope: A psychosocial perspective on violence & youth* (pp. 27–58). American Psychological Association. doi:10.1037/10164-001
- Pereira, A. & Patrício, T. (2013). *SPSS - Guia prático de utilização, análise de dados para ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pérez-Edgar K. & Fox, N. A. (2007). Temperamental contributions to children's performance in an emotion-word processing task: A behavioral and electrophysiological study. *Brain and Cognition*, 65(1), 22-35. doi: 10.1016/j.bandc.2006.10.010
- Perry, B. D., Hogan L., & Marlin, S. J. (2000). Curiosity, pleasure and play: a neurodevelopmental perspective. *Journal of Child Psychotherapy*, 9-12.

- Pessanha, M., Barros, S., Pinto, A., & Cadima, J. (2013). *Questionário de características estruturais: Berçário*. Versão não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Pestana, M. H., & Gageiro João Nunes. (2014). *Análise de dados para ciências sociais - A complementaridade do Spss*. Lisboa: Sílabo.
- Piaget, J. (1946). *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Londres: Routledge.
- Piaget, J. (1978). *Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (Vol. 1, pp. 103-128). New York: Wiley.
- Pimentel, A. (2007). Vygotsky: uma abordagem histórico-cultural da educação infantil. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto, M.-A. Pinazza, (Eds.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (pp. 219-248). Porto Alegre: Artmed.
- Pinchover S. (2017). The relation between teachers' and children's playfulness: a pilot study. *Frontiers in psychology*, 8, 2214. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02214
- Pinchover, S., Shulman, C., & Bundy, A. (2017). A comparison of playfulness of young children with and without autism spectrum disorder in interactions with their mothers and teachers. *Early Child Development and Care*, 187(1), i. doi:10.1080/03004430.2016.1205289
- Plowman, K. (2006). *Supported playgroup manual*, Playgroup Victoria, Melbourne.
- Polit, D. F., & Yang, F. M. (2016). *Measurement and the measurement of change*. Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Porter, C. A., & Bundy, A. C. (2001). Validity and reliability of three tests of playfulness 127 with African American children and their parents. In S. Reifel (Ed.), *Play and culture studies: Theory in Context and Out* (Vol. 3, pp. 315–334). Westport, CT: Ablex.
- Prado, P. D. (2012). *Educação e culturas infantis: crianças pequeninhas brincando na Creche*. São Paulo: Kepos.
- Proyer, R. T. (2011). Being playful and smart? The relations of adult playfulness with psychometric and self-estimated intelligence and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 463–467. doi: 10.1016/j.lindif.2011.02.003
- Proyer, R. T. (2012a). Development and initial assessment of a short measure for adult playfulness: the SMAP. *Personality and Individual Differences*, 53, 989–994. doi: /10.1016/j.paid.2012.07.018
- Proyer, R. T. (2012b). Examining playfulness in adults: testing its correlates with personality, positive psychological functioning, goal aspirations, and multi-methodically assessed ingenuity. *Psychological Test and Assessment Modeling*, 54, 103–127. doi: 10.5167/uzh-63532

- Proyer, R. T. (2013). The well-being of playful adults: adult playfulness, subjective well-being, physical well-being, and the pursuit of enjoyable activities. *The European Journal of Humour Research, 1*, 84–98. doi: 10.5167/uzh-78008
- Proyer, R. T., & Jehle, N. (2013). The basic components of adult playfulness and their relation with personality: the hierarchical factor structure of seventeen instruments. *Personality and Individual Differences, 55*(7), 811–816. doi: 10.1016/j.paid.2013.07.010
- Proyer, R. T., & Ruch, W. (2011). The virtuousness of adult playfulness: the relation of playfulness with strengths of character. *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice, 1*, 1–12. doi: 10.1186/2211-1522-1-4
- Proyer, R. T., Gander, F., Wellenzohn, S., & Ruch, W. (2013). What good are character strengths beyond subjective well-being? The contribution of the good character on self-reported health-oriented behavior, physical fitness, and the subjective health status. *The Journal of Positive Psychology, 8*, 222–232. doi: 10.1080/17439760.2013.777767
- Proyer, R. T. (2014a). Perceived functions of playfulness in adults: does it mobilize you at work, rest, and when being with others? *European Review of Applied Psychology, 64*, 241–250. doi: 10.1016/j.erap.2014.06.001
- Proyer, R. T. (2014b). Playfulness over the lifespan and its relation to happiness. *Zeitschrift für Gerontologie + Geriatrie, 47*, 508–512. doi: 10.1007/s00391-013-0539-z
- Proyer, R. T., & Wagner, L. (2015). Playfulness in adults revisited: the signal theory in German speakers. *American Journal of Play, 7* (2), 201–227. Retirado de <https://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/7-2-article-playfulness-in-adults-revisited.pdf>
- Proyer, R. T. (2017). A new structural model for the study of adult playfulness: assessment and exploration of an understudied individual differences variable. *Personality and Individual Differences, 108*, 113–122. doi: 10.1016/j.paid.2016.12.011
- Proyer, R., & Wolf, A. (2017). Humor and well-being. *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. doi: 10.1016/b978-0-12-809324-5.05590-5
- Proyer, R. T. (2018). Playfulness and humor in psychology: an overview and update. *Humor, 31*, 259–271. doi: /10.1515/humor-2016-0080
- Proyer, R., Tandler, N., & Brauer, K. (2018). Playfulness and creativity: a selective review. In S. R. Luria, J. Baer, & J. C. Kaufman (Eds). *Creativity and Humor* (pp. 43-60). San Diego CA: Academic Press.
- Proyer, R. T., & Brauer, K. (2018). Exploring adult playfulness: examining the accuracy of personality judgments at zero-acquaintance and an LIWC analysis of textual information. *Journal of Research in Personality, 73*, 12–20. doi: 10.1016/j.jrp.2017.10.002
- Proyer, R. T., Gander, F., Bertenshaw, E. J., & Brauer, K. (2018). The positive relationships of playfulness with indicators of health, activity, and physical fitness. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-53. doi:10.3389/fpsyg.2018.01440

- Quinn, S., Donnelly, S., & Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental Review, 49*, 121–135. doi: 10.1016/j.dr.2018.05.005
- Ramsden, P. (1997). The Context of Learning in Academic Departments. *The Experience of Learning, 2*, 198-216.
- Ready, D. (2010). Socio-economic disadvantage: School attendance and early cognitive development: The differential effects of school exposure. *Sociology of Education, 83*(4), 271–286.
- Ray-Kaesler, S., Châtelain, S., Kindler, V., & Schneider, E. (2018). The evaluation of play from occupational therapy and psychology perspectives. In S. Besio, D. Bulgarelli & V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.). *Evaluation of Children's Play Tools and Methods*. Italy: De Gruyter.
- Rentzou, K. (2013). Preschool children's social and nonsocial play behaviours. Measurement and correlations with children's playfulness, behaviour problems and demographic characteristics, *Early Child Development and Care, 184*(4), 633-647, doi: 10.1080/03004430.2013.806496
- Rhoades, B., Greenberg, M., Lanza S & Blair, C. (2011). Demographic and familial predictors of early executive function development: contribution of a person-centered perspective. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*(3), 638–662. doi:10.1016/j.jecp.2010.08.004
- Rhodes, R. E., & Lim, C. (2018). Promoting parent and child physical activity together: elicitation of potential intervention targets and preferences. *Health Education & Behavior, 45*(1), 112–123. doi: 10.1177/1090198117704266
- Muller, V., Rodrigues, J., Ribeiro, L. & Pelegrini, P. (2007). O brincar das crianças: aproximações às culturas infantis. *Lecturas: Educación física y deportes, 104*. Retirado de <https://www.efdeportes.com/efd104/o-brincar-das-criancas-aproximacoes-as-culturas-infantis.htm>
- Richter, L. (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children: A review*. World Health Organization [PDF]. Retirado de <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42878/924159134X.pdf>
- Rigby, P., & Gaik, S. (2007). Stability of playfulness across environmental settings: A pilot study. *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics, 27*(1), 27-43. doi: 10.1300/J006v27n01_03
- Ríos-Rincón A., Adams, K., Magill-Evans, J., & Cook, A. (2016). Playfulness in children with limited motor abilities when using a robot. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics, 36*(3), 232-246. doi: 10.3109/01942638.2015.1076559.
- Robertson, N. (2016). The complexity of preschool children's dramatic play behaviour and play styles in Australia: A mixed methods study. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 10*(2), 71-92
- Rogers, C. S., Meeks, A. M., Impara, J. C., & Frary, R. (1987). *Measuring playfulness: development of the child behaviors inventory of playfulness*. Comunicação apresentada na Southwest Conference on Human Development (New Orleans, LA).

- Rogers, C. S., Impara, J. C., Frary, R. B., Harris, T., Meeks, A., Semanic-Lauth, S., Reynolds, M. (1998). Measuring playfulness: development of the child behavior inventory of playfulness. In M. Duncan, G. Chick & A. Aycock (Eds.), *Play and Cultural Studies* (Vol. 4, pp. 121-135). Greenwich: Ablex Publishing Corp
- Rolim, A., Guerra, S. & Tassigny, M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23(2), 176-180
- Román, C., M., & Torrecilla, F. J. (2010). Melhorar a qualidade da educação de infância através da sua avaliação: O que avaliar e porquê para dar conta da qualidade na educação de infância. *Cadernos de Educação de Infância*, 89, 4-6. Retirado de http://www.apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI_89_456.pdf
- Román-Oyola, R., Figueroa-Feliciano, V., Torres-Martínez, Y., Torres-Vélez, J., Encarnación-Pizarro, K., Fragoso-Pagán, S., & Torres-Colón, L. (2018). Play, playfulness, and self-efficacy: parental experiences with children on the autism spectrum. *Occupational Therapy International*, 1–10. doi:10.1155/2018/4636780
- Rose, J. & Gil, M. S. (2003). Para uma análise do brincar e de sua função educacional. In Brandão, F. Conte, F. Brandão, I. Ingberman, C. Moura, V. Silva, & M. Oliane (Eds.) *Sobre o comportamento e cognição. A história e os avanços, a seleção por consequências em ação* (VOL 11 pp. 373-382) São Paulo: Arbytes.
- Rubin, K. & Pepler, D. (1995). The relationship of child's play to social-cognitive growth and development. In H. C. Foot, A.J. Chapman, & J. R. Smith, (Eds), *Friendship and Social Relations in Children*. New York: Routledge.
- Rubin, K., (2001). *The play observation scale (POS)*. Center for Children, Relationships, and Culture University of Maryland. doi: 10.1.1.657.7522
- Rubin, K., Fein, G. & Vandenberg, B. (1983). Play of children. In M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology - Socialization, personality, and social development* (4^a ed.). New York: Wiley.
- Ruch, W., Köhler, G. & van Thriel, C. (1996). 'Assessing the "humorous temperament": Construction of the facet and standard trait forms of the State-Trait-Cheerfulness-Inventory — STCI'. *International Journal of Humor Research*, 9, 303-339.
- Ruch, W., Proyer, R. T., Harzer, C., Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2010). Values in Action Inventory of Strengths (VIA-IS): Adaptation and validation of the German version and the development of a peer-rating form. *Journal of Individual Differences*, 31(3), 138–149. doi:10.1027/1614-0001/a000022
- Runcan, P. L., Petracovschi, S., & Borca, C. (2012). The importance of play in the parent-child interaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 795–799. doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.201
- Russ, S. W. (2004). *Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice*. New York: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Salomão, H., Martini, M & Jordão, A. (2007). *A importância do lúdico na educação infantil: enfocando a brincadeira e as situações de ensino não direcionado* [PDF]. Retirado de <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0358.pdf>
- Sanderson, R. (2010). *Towards a new measure of playfulness: The capacity to fully and freely engage in play* (Dissertação de doutoramento). Retirado de http://ecommons.luc.edu/luc_diss/232

- Sandler, I. N., Schoenfelder, E. N., Wolchik, S. A., & MacKinnon, D. P. (2011). Long-term impact of prevention programs to promote effective parenting: lasting effects but uncertain processes. *Annual review of psychology*, *62*, 299–329. doi:10.1146/annurev.psych.121208.131619
- Sant’Anna, M., Blascovi-Assis, S., & Magalhães, L. (2008). Modelo Lúdico: favorecendo o brincar da criança com deficiência física. *Revista De Terapia Ocupacional Da Universidade De São Paulo*, *19*(1), 34-47. doi:10.11606/issn.2238-6149.v19i1p34-47
- Sant’Anna, M., Blascovi-Assis, S., & Magalhães, L. (2015). Adaptação transcultural dos protocolos de avaliação do Modelo Lúdico. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada da Universidade Estadual Paulista*, *16*(1).
- Sargento, P. (2011). *Só o amor não basta? Educar até aos 6 anos*. Lisboa: Editorial Planeta.
- Satomi, I., Rogers, C., & Kaiser, J. (1999). A comparison of playfulness among american and japanese pre-schoolers. In Reifel, S. (Ed.). *Play contexts revisited* (pp. 143-150). Praeger.
- Satomi, I., Samuelsson, I. & Rogers, C. (2010). Perspectives of play in three nations: a comparative study in Japan, the United States, and Sweden. *Early Childhood Research and Practice*, *12* (1), 1-18.
- Sattler, J. M., & Hodge, R. D. (2006). *Assessment of children: behavioral, social, and clinical foundations*. San Diego: J.M. Sattler.
- Saunders, I., Sayer, M., & Goodale, A. (1999). The relationship between playfulness and coping in preschool children: A pilot study. *American Journal of Occupational Therapy*, *53*, 221-226.
- Schaefer, C., & Greenberg, R. (1997). Measurement of playfulness: A neglected therapist variable. *International Journal of Play Therapy*, *6* (2), 21–31.
- Schubert, E. & Strick R. (1997). *Toy-free Kindergarten A Project to Prevent Addiction for Children and with Children*.
- Seabra-Santos, M.J., Azevedo, A.F., Homem, T.C., Sousa, D.S., Baptista, E., Pimentel, M., Major, S., & Gaspar, M.F. (2019). Promoção de parentalidade positiva nos cuidados de saúde primários: Formação de profissionais. *Psychology, Community & Health*, *8*, 45-59. doi: 10.5964/pch.v8i1.257.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Shackell, A., Butler, N., Doyle, P., & Ball, D. J. (2008). *Design for play: A guide to creating successful play spaces*. Department for Children, Schools and Families and the Department for Culture, Media and Sport.
- Shen, X. (2010). *Adult playfulness as a personality trait: Its conceptualization, measurement, and relationship to psychological well-being*. (Dissertação de doutoramento). Pennsylvania State University Library Catalog (OCLC No. 859524715).

- Shen, X., Chick, G., & Zinn, H. (2014). Playfulness in adulthood as a personality trait. *Journal of Leisure Research*, 46(1), 58–83. doi:10.1080/00222216.2014.11950313
- Shen, X., Chick, G., & Zinn, H. (2014). Validating the adult playfulness trait scale (APTS): An examination of the personality, behavioral, Attitudinal, and perceptual nomological network of playfulness. *The American Journal of Play*, 6(3), 345-369.
- Shen X, Chick G. & Pitas N. (2017). From playful parents to adaptable children: a structural equation model of the relationships between playfulness and adaptability among young adults and their parents. *International Journal of Play*, 6(3), 244-254, doi:10.1080/21594937.2017.1382983
- Sheridan, M., Harding, J., & Meldon-Smith, L. (2011). *Play in the early childhood: from birth to six years*. Londres: Routledge.
- Shoemaker, O. S., Saylor, C. F., & Erickson, M. T. (1993). Concurrent validity of the minnesota child development inventory with high-risk infants. *Journal of Pediatric Psychology*, 18(3), 377–388. doi: 10.1093/jpepsy/18.3.377
- Shonkoff J. P., Phillips, D. (Eds) (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academies Press.
- Shorer, M., Swissa, O., Levavi, P., & Swissa, A. (2019). Parental playfulness and children's emotional regulation: the mediating role of parents' emotional regulation and the parent–child relationship. *Early Child Development and Care*, 1-11. doi: 10.1080/03004430.2019.1612385
- Sicart, M. (2016). *Play matters*. Cambridge: The MIT Press.
- Silva, M. C., & Sarmento, T. (2017). O brincar na infância é um assunto sério... In T. Sarmento, F. I. Ferreira, & R. Madeira, *Brincar e Aprender na Infância* (pp. 39-56). Lisboa: Porto Editora
- Sincovich, A., Harman-Smith, Y., & Brinkman, S. (2014). *A qualitative evaluation of the factors impacting participation in a community playgroup program*. South Australia: Telethon Kids Institute.
- Sincovich, A., Gregory, T., Harman-Smith, Y., & Brinkman, S. A. (2019). Exploring associations between playgroup attendance and early childhood development at school entry in Australia: a cross-sectional population-level study. *American Educational Research Journal*. doi: 10.3102/0002831219854369
- Singer, D. G., & Singer, J. L. (1990). *The house of make-believe: Children's play and the developing imagination*. Cambridge: Harvard University Press.
- Singer, J. L., Singer, D. G., & Sherrod, L. R. (1980). A factory analytic study of preschoolers' play behavior. *Academic Psychology Bulletin*, 2(2), 143–156.
- Singer, D. L., & Rummo, J. (1973). Ideational creativity and behavioral style in kindergarten-age children. *Developmental Psychology*, 8(2), 154–161. doi:10.1037/h0034155
- Singer, E. (2013). Play and playfulness, basic features of early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21, 172–184.
- Singer, E. (2015). Play and playfulness in early childhood education and care. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8 (2), 27-35.

- Skaines, N., Rodger, S. & Bundy, A. (2006) Playfulness in children with autistic disorder and their typically developing peers. *British Journal of Occupational Therapy*, 69, 505-512, doi: 10.1177/030802260606901104
- Skard, G. & Bundy, A. (2008). Test of playfulness. In L. D. Parham, L. S. Fazio (Eds.), *Play in Occupational Therapy for Children* (2^a ed., pp. 71-93). Missouri: Mosby.
- Sluckin, A. (1981). Behavioural social work with encopretic children, their families and the school. *Child: Care, Health and Development*, 7, 67-80. doi: 10.1111/j.1365-2214.1981.tb00823.x
- Smilansky, S. (1968). *The Effects of Sociodramatic Play on Disadvantaged Preschool Children*. New York: John Wiley & Sons.
- Smirnova, E., Veraksa, A., Bukhalenkova, D., & Ryabkova, I. (2018). Relationship between play activity and cognitive development in preschool children. *Cultural-Historical Psychology*, 14(1), 4-14. <https://doi.org/10.17759/chp.2018140101>
- Smith, P. & Pellegrini, A. (2013). *Learning through play*. Retirado de <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Smith-PellegriniANGxp2.pdf>
- Smith, P. (2005). Play: types and functions in human development. In B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development* (pp. 271–291). Guilford Press.
- Smith, P. K. (2006). Evolutionary foundations and functions of play: an overview. In A. Goncu & S. Gaskins (Eds.). *Play and Development: Evolutionary, Sociocultural and Functional Perspectives* (pp. 21-49). New York: Lawrence Erlbaum.
- Smith, P. K. (2017). *Childrens play: research developments and practical applications*. New York: Routledge.
- Sneddon, J. & Haynes, K. (2003). *Early intervention parenting project: improving access to playgroups for all families*. Melbourne: Centre for Community Child Health.
- Souza, A. C., Alexandre, N. M., & Guirardello, E. B. (2017). Psychometric properties in instruments evaluation of reliability and validity. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 26(3), 649-659. doi:10.5123/s1679-49742017000300022
- Sparling, J. & Meunier, K. (2019). Abecedarian: an early childhood education approach that has a rich history and a vibrant present. *International Journal of Early Childhood*, 51, 207–216. doi: 10.1007/s13158-019-00247-2
- Spencer, H. (1875). *The Principles of Psychology*. Londres: Longman. Retirado de <https://oll.libertyfund.org/titles/spencer-the-principles-of-psychology-1855>
- Sposito, A., Pfeifer, L., & Santos, J. (2012). Adaptação Transcultural da Escala Lúdica Pré-Escolar de Knox – Revisada para Uso na População Brasileira. *Interação em Psicologia*, 16(2). doi:10.5380/psi.v16i2.13460
- Staempfli, M. B. (2007). Adolescent playfulness, stress perception, coping and well-being. *Journal of Leisure Research*, 39(3), 393–412. doi: 10.1080/00222216.2007.11950114
- Stagnitti, K. (2004). Development of a child-initiated assessment of pretend play. *Australian Occupational Therapy Journal*, 51(3), 170–170. doi: 10.1111/j.1440-1630.2004.00440.x

- Stagnitti, K. (2004). Understanding play: The implications for play assessment. *Australian Occupational Therapy Journal*, 51(1), 3–12. doi:10.1046/j.1440-1630.2003.00387.x
- Stagnitti, K. (2007). *Child-Initiated Pretend Play Assessment (ChIPPA)*. West Brunswick, Victoria, AUS: Co-ordinates Publications.
- Strange, C., Fisher, C., Howat, P. & Wood, L. (2014). Fostering supportive community connections through mothers' groups and playgroups. *Journal of Advanced Nursing*, 70(12), 2835-2846. doi: 10.1111/jan.12435
- Suggate S., Stoeger H. & Pufke E. (2017) Relations between playing activities and fine motor development. *Early Child Development and Care*, 187(8), 1297-1310. doi: 10.1080/03004430.2016.1167047
- Sutton-Smith, B. (1998). *The ambiguity of play*. Boston, MA: Cambridge University Press.
- Sutton-Smith, B. (2008). Play theory: a personal journey and new thoughts. *American Journal of Play*, 1(1), 80-123. Retirado de <https://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/1-1-article-sutton-smith-play-theory.pdf>
- Sutton-Smith, B. (2017). *A ambiguidade da brincadeira*. Petrópolis: Vozes.
- Syed, M., & Nelson, S. C. (2015). Guidelines for establishing reliability when coding narrative data. *Emerging Adulthood*, 3(6), 375-387. doi: 10.1177/2167696815587648
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5^a ed.). Boston: Allyn & Bacon/Pearson Education.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care*. OCDE.
- Tahmores, A. (2011). Role of play in social skills and intelligence of children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 2272–2279. doi: 10.1016/j.sbspro.2011.10.444
- Tamis-LeMonda, C., Shannon, J., Cabrera, N., & Lamb, M. (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.
- Tani, G., Manoel, E.J., Kokubun, E. & Proença, J.E. (1998). *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU/EDUSP.
- Tobin, J. J., Wu, D. Y. H. & Davidson, D. H. (1989). *Preschool in three cultures: Japan, China and the United States*. New Haven: Yale University Press.
- Tomás, C. & Fernandes, N. (2014). Direitos da Crianças, Brincar e Brincadeiras. In C. Tomás & N. Fernandes (Eds), *Brincar, Brinquedos e Brincadeiras. Modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa* (pp. 13-25). Maringá: UEM Retirado de <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/3927/1/Direitos%20da%20Crian%20C3%A7as%20Brincar%20e%20Brincadeiras.pdf>
- Tonucci, F. (2019). *A Cidade das Crianças - Uma Nova Forma de Pensar a Cidade*. Fatoría K de Livros.

- Tonkin, A., & Whitaker, J. (2019). *Play and Playfulness for Public Health and Wellbeing*. Routledge.
- Trevlas, E., Grammatikopoulos, V., Tsigilis, N., & Zachopoulou, E. (2003). Evaluating playfulness: Construct validity of the Children's Playfulness Scale. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 33–39.
- Trevlas, E., Matsouka, O., & Zachopoulou, E. (2003). Relationship between playfulness and motor creativity in preschool children. *Early Child Development and Care*, 173(5), 535–543. doi: 10.1080/0300443032000070482
- Truhon, S. A. (1983). Playfulness, Play, and Creativity: A Path Analytic Model. *The Journal of Genetic Psychology*, 143(1), 19–28. doi:10.1080/00221325.1983.10533529
- Tyler, R. (1996). *Girls, boys and a top: gender/environmental differences and a test of playfulness*. (Dissertação de mestrado). Colorado State University. Retirado de <http://hdl.handle.net/10217/172820>
- Unicef (2010). *Situação mundial da infância* (Ed. Especial). Celebrando 20 Anos da Convenção sobre os Direitos da Criança. Retirado de http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2010_ed_especial.pdf
- Unicef (2017). *Early moments Matter for every child* [PDF]. Retirado de www.unicef.pt/media/1357/104-early-moments-matter.pdf
- Unicef (2018). *Impact Evaluation of Play-Based Early Learning and Development Through UNICEF's Early Childhood Development Kit* [PDF]. Retirado de https://www.unicef.org/evaldatabase/index_103554.html
- Uys, A. (2016). *A randomized control trial investigating the effects of a play-informed caregiver implemented home-based intervention on playfulness for HIV positive children aged 10 months to 8 years on HAART from a low socio-economic status*. (Dissertação de Mestrado). University of Cape Town. Retirado de https://open.uct.ac.za/bitstream/handle/11427/20469/thesis_hsf_2016_uys_anande_.pdf
- Vale, M. (2013). Brincadeiras sem teto. *Cadernos de Educação de Infância*, 98, 11-13. Lisboa: APEI. Retirado de http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/CEI98_p11.pdf
- Vygotsky L. (1933). Play and its role in the mental development of the child. In J. S. Bruner, A. Jolly, & K. Sylva (Eds.), *Play: Its role in development and evolution* (pp. 537–554). New York: Basic Book.
- Vygotsky, L. (1984). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. (1987). *História del desarrollo das funciones psíquicas superiores*. La Habana: Científico Técnica.
- Vygotsky, L. (1988). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In Vigotskii, L.S., Luria, A.R., & Leontiev, A.N, In M. P. Villalobos (Eds.). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. (2ª ed., pp 103-117) São Paulo: Ícone.
- Vygotsky, L. (1989). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wallon, H. (1978). *Do Ato ao Pensamento*, Ensaio de psicologia comparada. São Paulo: Vozes.

- Warr, D., Mann, R., Forbes, D. & Turner, C. (2013). Once you've built some trust: using playgroups to promote children's health and wellbeing for families from migrant backgrounds. *Australian Journal of Early Childhood*, 38(1), 41-48
- Wasik, B., Mattera, S., Lloyd, C., & Boller, K. (2013). *Intervention dosage in early childhood care and education: It's complicated* (OPRE Research Brief OPRE 2013-15). Washington: Office of Planning, Research and Evaluation, Administration for Children and Families. Department of Health and Human Services.
- Wieder, S. (2017). The Power of Symbolic Play in Emotional Development Through the DIR Lens. *Topics in Language Disorders*, July/September, 37(3), 259-281. doi: 10.1097/TLD.0000000000000126
- White, E. R. (2012). *The power of play. A research summary on play and learning*. Minnesota Children's Museum. Retirado de: <https://www.childrensmuseums.org/images/MCMResearchSummary.pdf>
- Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M. & Verma, M. (2012). *The importance of play: a report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe.
- Whitebread, D., Neale, D., Jensen, H., Liu, C., Solis, S.L., Hopkins, E., Hirsh-Pasek, K. & Zosh, J. M. (2017). *The role of play in children's development: a review of the evidence*. The LEGO Foundation.
- Whitton, N. (2018). Playful learning: tools, techniques, and tactics. *Research in Learning Technology*, 26. doi:10.25304/rlt.v26.2035
- Wilson, P. (2009). *The playwork primer*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Winnicott, D.W. (1975). *O brincar & a realidade*. Abreu, J. & Nobre, V. (Trad.). Rio de Janeiro: Imago.
- Wood, E., & Attfield, J. (2005). *Play, learning and the early childhood curriculum*. London: Paul Chapman Publishing.
- Woodhead, M., Feathersone, I. Bolton, L., & Robertson, P. (2014). *Early childhood development: delivering intersectoral policies, programmes and services in low resource settings*. Oxford: Health & Education Advice & Resource Team (HEART)
- Yarnal, C., & Mitas, O. (2008). *Playfulness and healthy aging: playing with theoretical connections*. Comunicação apresentada na Annual Conference of the Association for the Study of Play. Tempe, AZ.
- Yarnal, C., & Qian, X. (2011). Older-adult playfulness: An innovative construct and measurement for healthy aging research. *American Journal of Play*, 4(1), 52-79.
- Yogman, M., Garner, A., Hutchinson, J., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). The power of play: A pediatric role in enhancing development in young children. *Pediatrics*, 142(3), 1-17. doi:10.1542/peds.2018-2058
- Youell, B. (2008). The importance of play and playfulness. *European Journal of Psychotherapy & Counselling*, 10(2), 121-129. doi: 10.1080/13642530802076193

- Yu, P., Wu, J. J., Chen, I. H., & Lin, Y. T. (2007). Is playfulness a benefit to work? Empirical evidence of professionals in Taiwan. *International Journal of Technology Management*, 39(3/4), 412. doi: 10.1504/ijtm.2007.013503
- Yue, X. D., Leung, C. L., & Hiranandani, N. A. (2016). Adult playfulness, humor styles, and subjective happiness. *Psychological Reports*, 119(3), 630–640. doi:10.1177/0033294116662842
- Zaslow, M., Burchinal, M. & Tarullo, L. (2016). Quality thresholds, features and dosage in early care and education: Secondary data analyses of child outcomes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 81(2), 1–128. doi: 10.1111/mono.12240
- Zeng, N., Ayyub, M., Sun, H., Wen, X., Xiang, P., & Gao, Z. (2017). Effects of physical activity on motor skills and cognitive development in early childhood: a systematic review. *BioMed Research International*, 1-13. doi:10.1155/2017/2760716

Anexos

Anexo A – Keyform preenchimento manual ToP (Skard & Bundy, 2008)

Item	Raw Score	Measure	S.E.
I engaged ext	3	7	1,83
I decides ext	3	6	1,01
I safe ext	0	5	0,6
I mischief/teasing ext	2	4	0,44
I process ext	1	3	0,31
I unconventional ext	0	2	0,23
I social play ext	1	1	0,18
I clowns/jokes ext	2	0	0,17
I gives cues ext	1	1	0,18
I engaged int	3	2	0,22
I persists int	3	1	0,18
I social int	3	0	0,17
I affect int	3	0	0,18
I interact w obj int	3	0	0,17
I engaged skill	3	0	0,18
I modifies skill	3	0	0,17
I mischief/teasing skill	3	0	0,18
I pretends skill	3	0	0,17
I unconventional skill	3	0	0,18
I negotiates skill	3	0	0,17
I social play skill	3	0	0,18
I supports skill	3	0	0,17
I enters skill	3	0	0,18
I initiates skill	3	0	0,17
I shares skill	3	0	0,18
I gives cues skill	3	0	0,17
I reads cues skill	3	0	0,18
I interacts w obj skill	3	0	0,17
I transitions skill	3	0	0,18
O engaged ext	0	0	0,17
O decides ext	0	0	0,18
O safe ext	0	0	0,17
O mischief/teasing ext	0	0	0,18
O process ext	0	0	0,17
O unconventional ext	0	0	0,18
O social play ext	0	0	0,17
O clowns/jokes ext	0	0	0,18
O gives cues ext	0	0	0,17
O engaged int	0	0	0,18
O persists int	0	0	0,17
O social int	0	0	0,18
O affect int	0	0	0,17
O interact w obj int	0	0	0,18
O engaged skill	0	0	0,17
O modifies skill	0	0	0,18
O mischief/teasing skill	0	0	0,17
O pretends skill	0	0	0,18
O unconventional skill	0	0	0,17
O negotiates skill	0	0	0,18
O social play skill	0	0	0,17
O supports skill	0	0	0,18
O enters skill	0	0	0,17
O initiates skill	0	0	0,18
O shares skill	0	0	0,17
O gives cues skill	0	0	0,18
O reads cues skill	0	0	0,17
O interacts w obj skill	0	0	0,18
O transitions skill	0	0	0,17

Anexo B – Carta enviada às famílias participantes no projeto-piloto GABC



Caro pai/mãe/cuidador participante no Projeto-piloto Grupos Aprender Brincar Crescer,

Serve a presente carta para pedir a vossa colaboração no estudo referente ao tópico “A importância e desenvolvimento da brincadeira ativa da criança entre os 12 meses e os 4 anos no contexto dos Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC)”. O estudo será realizado pela Carla Colaço, investigadora e aluna do doutoramento do ISCTE-IUL, instituição parceira do consórcio GABC. A investigadora Carla Colaço está inserida no grupo de investigação Community, Education and Development, CIS- Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS-IUL) e tem formação na área da Psicologia das Emoções. A sua tese está a ser supervisionada pelas professoras Dra. Joana Alexandre (Joana.Alexandre@iscte.pt) do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa e Dra. Maria Clara Barata (MClaraBarata@fpce.uc.pt) da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.

Tendo em conta o tema da sua investigação, a investigadora solicitou-nos apoio no recrutamento de famílias com crianças nesta faixa etária, que não estivessem a frequentar uma resposta educativa formal, podendo ou não estar inseridos nos GABC no presente momento.

Desta forma, vimos por este meio informar que serão contactados pela mesma, no sentido de auscultar o vosso interesse e disponibilidade em colaborar no seu estudo. O recrutamento das famílias para este estudo foi efetuado aleatoriamente, tendo por base a necessidade de incluir famílias dos vários distritos.

A sua possível participação neste estudo é independente dos momentos de avaliação já previstos no projeto GABC e será ajustada à sua disponibilidade. A colaboração caracteriza-se pela participação da criança numa tarefa de brincadeira livre, com a presença do cuidador previamente identificado para participar nos Grupos Aprender, Brincar e Crescer, ou outro que estiver disponível. Esta tarefa é precedida da assinatura do consentimento informado, que se encontra anexo a esta carta, e que oferece um pouco mais de detalhe dos elementos esperados de participação neste estudo.

Desde já agradecemos a atenção dispensada.

Com os melhores cumprimentos,

Coimbra, 30 de junho de 2015.

Professora Doutora Maria Clara Barata

Investigadora Principal dos GABC

FPCE-UC



Anexo B1 – Carta enviada às instituições foram parceiras na referenciação de famílias



Cara Dra. XXXXXX

Serve a presente carta para lhe solicitar apoio no contacto e sensibilização de algumas famílias da vossa instituição, para uma possível participação no estudo referente ao tópico “A importância e desenvolvimento da brincadeira ativa da criança entre os 12 meses e os 4 anos no contexto dos Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC)”.

O estudo será realizado pela Carla Colaço, investigadora e aluna do doutoramento do ISCTE-IUL, instituição parceira do consórcio GABC. A investigadora Carla Colaço está inserida no grupo de investigação Community, Education and Development, CIS- Centro de Investigação e Intervenção Social (CIS-IUL) e tem formação na área da Psicologia das Emoções. A sua tese está a ser supervisionada pelas professoras Dra. Joana Alexandre (Joana.Alexandre@iscte.pt) do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa e Dra. Maria Clara Barata (MClaraBarata@fpce.uc.pt) da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra.

Tendo em conta o tema da sua investigação, a investigadora solicitou-nos apoio no recrutamento de famílias com crianças nesta faixa etária, podendo ou não estar inseridos nos GABC no presente momento. O recrutamento das famílias para este estudo foi efetuado aleatoriamente, tendo por base a necessidade de incluir famílias dos vários distritos. Desta forma, as famílias da vossa instituição que foram selecionadas são as seguintes:

Nome do cuidador	Nome da criança	Data de nascimento da criança

A possível participação destas famílias neste estudo é independente dos momentos de avaliação já previstos no projeto GABC e será ajustada à sua disponibilidade. A colaboração caracteriza-se pela participação da criança numa tarefa de brincadeira livre, com a presença do cuidador previamente identificado para participar nos Grupos

Aprender, Brincar e Crescer, ou outro que estiver disponível. Esta tarefa é precedida da assinatura do consentimento informado, que se encontra anexo a esta carta, e que oferece um pouco mais de detalhe dos elementos esperados de participação de cada família neste estudo. Desde já agradecemos a atenção dispensada e brevemente a investigadora deste estudo entrará em contacto consigo.

Coimbra, 30 de junho de 2015,

Com os melhores cumprimentos,

Professora Doutora Maria Clara Barata

Investigadora Principal dos GABC

FPCE-UC



Anexo C – Consentimento informado da participação no estudo

CONSENTIMENTO INFORMADO PARA PAIS, REPRESENTANTES LEGAIS E/OU CUIDADORES

A importância e desenvolvimento da brincadeira ativa no contexto dos Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC).

Objetivos:

Esta investigação está inserida no doutoramento em Psicologia da Educação a ser realizado no ISCTE-IUL e tem como objetivo analisar em que medida a integração e participação dos cuidadores e crianças nos GABC contribui para aumentar o seu nível de Playfulness, por comparação com famílias não participantes nos GABC.

Este estudo tem o apoio do consórcio do projeto-piloto Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC) promovido pela Direção-Geral da Educação (DGE) do Ministério da Educação e Ciência, Fundação Bissaya-Barreto, Universidade de Coimbra, ISCTE-IUL, Fundação Calouste Gulbenkian, e o Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP), e financiado pela Comissão Europeia Programme for Employment and Social Solidarity - PROGRESS (2007-2013).

Quem participa?

Para a presente investigação, relacionada com o brincar, foram selecionadas, por sorteio, 120 famílias, 60 do grupo de famílias que se encontram a participar nas atividades dos GABC entre outubro de 2015 e julho de 2016 e 60 – famílias do grupo que participará no programa de intervenção entre setembro de 2016 a novembro de 2016.

Quando e como participar?

A participação no estudo inclui dois momentos de avaliação: o primeiro ocorre entre abril e junho de 2016; o segundo ocorre entre novembro/dezembro de 2016. Em cada momento, os investigadores irão fazer algumas observações, bem como entrevistar o cuidador da criança (ex. mãe, pai, avó). Este estudo tem a duração de aproximadamente 30 minutos.

A avaliação não tem quaisquer custos e é constituída pelos seguintes elementos:

- Observação da brincadeira da criança, sendo esta convidada a brincar.
- Observação da brincadeira do cuidador/adulto
- Uma curta entrevista sobre as rotinas de brincadeira da criança

Como se trata de uma situação de brincadeira, na qual se pretenda que a criança seja espontânea e se sinta à vontade, seria importante fazer essa observação na casa onde a criança

reside, ou noutro espaço de conforto para os pais/cuidadores e criança, sem intenção de alteração da rotina familiar.

Os dados obtidos durante o estudo serão apenas acedidos pelos investigadores envolvidos no estudo, sendo os resultados a publicar ou divulgar em formato grupal e sempre anónimos e confidenciais.

A participação da sua família é voluntária e tanto você, como o cuidador participante (caso não seja o representante legal) e a criança sob o seu cuidado podem decidir deixar de participar neste estudo em qualquer altura. Se algum elemento da família (ou cuidador que não seja um elemento da família) decidir deixar de participar neste estudo, os seus dados recolhidos serão automaticamente destruídos.

A participação neste estudo será retribuída com a entrega de um flyer informativo na área da nutrição infantil e/ou sono da criança preparado pela investigadora.

Obrigada pela sua consideração relativamente a este projeto.

AUTORIZAÇÃO DO REPRESENTANTE LEGAL

Eu, mãe/pai/outro cuidador (circular o adequado),
enquanto representante legal da criança
declaro que tive conhecimento dos objetivos e procedimentos do Estudo *A importância e desenvolvimento do brincar no contexto dos Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC)* e que desejo participar e autorizo a criança referida a participar neste estudo.

Assinatura _____ Data _____

BI: _____

AUTORIZAÇÃO DO CUIDADOR (caso não seja o representante legal)

Eu,, enquanto
cuidador da criança declaro que tive conhecimento
dos objetivos e procedimentos do Estudo *A importância e desenvolvimento do brincar no contexto dos Grupos Aprender, Brincar, Crescer (GABC)* e que desejo participar no estudo.

Assinatura _____ Data _____

BI: _____

Para qualquer esclarecimento poderão contactar através de cmcco1@iscte-iul.pt;

Anexo D.

Quadro 31

Itens da Grelha de Observação do Playfulness da Criança (GOPC)

Itens
A criança...
1. ... está ativamente envolvida
2. ... decide o que fazer
3. ... mantém nível de segurança
4. ... supera obstáculos para persistir na tarefa
5. ... procura provocar e espicaçar atividade
6. ... envolve-se numa tarefa pelo prazer (processo)
7. ... finge (ser outra pessoa, que o objeto é outra coisa)
8. ...incorpora objetos ou pessoas no jogo de formas não convencionais
9. ... negocia com outros para ver necessidades satisfeitas
10. ... envolve-se em brincadeiras sociais
11. ... apoia as brincadeiras dos outros
12. ... inicia jogos/brincadeiras com os outros
13. ... faz palhaçadas ou diz piadas
14. ... partilha (brinquedos, equipamentos, amigos, ideias)
15. ... dá sinais (faciais, verbais, corporais) facilmente compreensíveis
16. ... responde aos estímulos dos outros
17. ... demonstra afeto positivo durante o jogo/brincadeira
18. ...interage com os objetos
19. ... faz transições de uma atividade lúdica para outra com facilidade
20. ... modifica a atividade para manter desafio

Quadro 32.

Comununalidades entre as variáveis sociodemográficas da criança no G1

	1	2
Idade (em meses)	1	
Sexo	.023 .102 66	1

Nota: ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Quadro 33.

Comununalidades entre as variáveis sociodemográficas da criança no G2

	1	2
Idade (em meses)	1	
Sexo	-.016 .846 158	1

Nota: ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Quadro 34.

Comunalidades entre as variáveis sociodemográficas do cuidador no G1

	1	2	3	4
Idade	1			
Grau académico	.157 .230 60	1		
Situação profissional	.415** .001 60	-.326* .012 58	1	
Parentesco em relação à criança	.332** .008 62	-.213 .103 60	.151 .237 63	1

Nota: ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Quadro 35.

Comunalidades entre as variáveis sociodemográficas do cuidador no G2

	1	2	3	4
Idade	1			
Grau académico	.040 .625 149	1		
Situação profissional	.334** .000 150	-.375** .000 147	1	
Parentesco em relação à criança	.625** .000 152	-.014 .084 149	.241** .002 156	1

Nota: ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Quadro 36.

Comunalidades entre as variáveis sociodemográficas da família no G1

	1	2	3	4
Número de Irmãos	1			
Rendimento mensal do agregado familiar > ordenado mínimo	.024 .850 63	1		
Agregado familiar sem RSI	-.085 .510 62	.547 .000 62	1	
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI	-.335** .007 63	.232 .073 61	.502** .000 62	1

Quadro 37.

Comunalidades entre as variáveis sociodemográficas da família no G2

	1	2	3	4
Número de Irmãos	1			
Rendimento mensal do agregado familiar > ordenado mínimo	-.175* .042 136	1		
Agregado familiar sem RSI	-.406** .000 151	.547** .000 129	1	
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI	.364** .000 153	.282** .001 132	.575** .000 150	1

Anexo E- Estudo 2 -Taxionomias detalhadas para cada variável dependente em resposta à Q1 no G1

Quadro 38.

Regressão linear multivariada das características sociodemográficas na dimensão motivação/controlo G1 (N=66).

	M1	M2	M3	M4
(constante)	3.051*** (0.180)	2.340*** (0.408)	2.324*** (0.432)	2.257*** (0.406)
Características da criança				
Sexo feminino da criança	-0.036 (0.134)	-0.009 (0.136)	-0.006 (0.138)	0.018 (0.130)
Idade (em meses)	0.013~ (0.007)	0.011 (0.007)	0.013~ (0.007)	0.006 (0.007)
Características do cuidador				
Idade		0.010 (0.008)	0.007 (0.008)	0.006 (0.008)
Grau académico		0.077 (0.062)	0.015 (0.080)	0.041 (0.075)
Situação profissional		-0.023 (0.061)	-0.009 (0.066)	0.016 (0.063)
Parentesco em relação à criança		-0.008 (0.032)	-0.024 (0.035)	-0.028 (0.032)
Características da família				
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo			-0.027 (0.199)	-0.004 (0.187)
Número de Irmãos			0.017 (0.085)	0.102 (0.085)
Agregado familiar sem RSI			0.384 (0.401)	0.129 (0.386)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI			0.164 (0.187)	0.189 (0.176)
Risco inicial das famílias				-0.427~ (0.147)
R ²	.053	.132	.172	.283
F	1.777	1.493	1.141	1.941
Sig.	.177	.196	.350	.054

Nota: ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Quadro 39.

Regressão linear multivariada das características sociodemográficas na dimensão suspensão da realidade do playfulness da criança do G1 (N=66).

	M1	M2	M3	M4
(constante)	1.825*** (0.194)	1.036* (0.424)	1.245** (0.436)	1.218** (0.436)
Características da criança				
Sexo	-0.109 (0.145)	-0.089 (0.141)	-0.083 (0.140)	-0.073 (0.140)
Idade (em meses)	0.017* (0.007)	0.013~ (0.007)	0.013~ (0.007)	0.010 (0.008)
Características do cuidador				
Idade		0.018* (0.008)	0.019* (0.008)	0.018* (0.008)
Grau académico		0.056 (0.064)	0.015 (0.080)	0.025 (0.081)
Situação profissional		-0.100 (0.063)	-0.130~ (0.067)	-0.119~ (0.067)
Parentesco em relação à criança		0.006 (0.033)	-0.013 (0.035)	-0.015 (0.035)
Características da família				
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo			0.127 (0.201)	0.136 (0.201)
Número de Irmãos			-0.086 (0.085)	-0.051 (0.091)
Agregado familiar sem RSI			-0.212 (0.404)	-0.315 (0.414)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI			0.329~ (0.189)	0.340~ (0.189)
Risco inicial das famílias				-0.174*

(0.158)

R ²	.080	.216	.294	.309
F	2.743	2.716	2.291	2.200
Sig.	.072	.021	.025	.028

Nota: ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Quadro 40.

Regressão linear multivariada das características sociodemográficas na dimensão interação social do G1 (N=66).

	M1	M2	M3	M4
(constante)	2.908*** (0.183)	2.030*** (0.395)	2.026*** (0.415)	1.998*** (0.414)
Características da criança				
Sexo feminino da criança	-0.041 (0.137)	-0.024 (0.131)	-0.024 (0.133)	-0.014 (0.132)
Idade (em meses)	0.016* (0.007)	0.012~ (0.007)	0.011 (0.007)	0.008 (0.007)
Características do cuidador				
Idade		0.019* (0.008)	0.022** (0.008)	0.021** (0.008)
Grau académico		0.064 (0.060)	0.136~ (0.076)	0.147* (0.077)
Situação profissional		-0.064 (0.059)	-0.074 (0.063)	-0.064 (0.064)
Parentesco em relação à criança		0.000 (0.031)	0.020 (0.033)	0.018 (0.033)
Características da família				
Rendimento mensal do agregado acima do ordenado mínimo			-0.105 (0.191)	-0.096 (0.191)
Número de Irmãos			-0.026 (0.081)	0.009 (0.086)
Agregado familiar sem RSI			-0.261 (0.384)	-0.366 (0.393)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI			-0.215 (0.179)	-0.204 (0.179)
Risco inicial das famílias				-0.175*

(0.150)

R ²	0.085	0.240	0.287	0.305
F	2.922	3.102	2.213	2.150
Sig.	0.061	0.010	0.030	0.032

Nota: ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Quadro 41.

Regressão linear multivariada das características sociodemográficas no playfulness do cuidador no G1 (N=66).

	M1	M2	M3	M4
(constante)	2.601*** (0.152)	1.768*** (0.323)	1.880*** (0.342)	1.834*** (0.328)
Características da criança				
Sexo feminino da criança	-0.058 (0.114)	-0.034 (0.108)	-0.031 (0.109)	-0.015 (0.105)
Idade (em meses)	0.015* (0.006)	0.012* (0.006)	0.012* (0.006)	0.007 (0.006)
Características do cuidador				
Idade		0.015 (0.006)	0.015* (0.007)	0.015* (0.006)
Grau académico		0.073 (0.049)	0.049 (0.063)	0.066 (0.061)
Situação profissional		-0.061 (0.048)	-0.077 (0.052)	-0.059 (0.051)
Parentesco em relação à criança		0.002 (0.025)	-0.008 (0.027)	-0.011 (0.026)
Características da família				
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo			0.045 (0.158)	0.061 (0.151)
Número de Irmãos			-0.051 (0.067)	0.006 (0.068)
Agregado familiar sem RSI			-0.067 (0.317)	-0.239 (0.312)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI			0.165 (0.148)	0.182 (0.142)
Risco inicial das famílias				-0.287*

(0.119)

R ²	0.098	0.275	0.310	0.377
F	3.419	3.727	2.467	2.970
Sig.	0.039	0.003	0.016	0.004

Nota: ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Anexo F- Estudo 2 - Taxionomias detalhadas para cada variável dependente em resposta à Q1 no G2

Quadro 39. Regressão linear multivariada das características sociodemográficas na dimensão motivação/controlo no G2 (N=159).

	M1	M2	M3	M4
(constante)	1.123*** (0.187)	0.668** (0.286)	0.720* (0.324)	0.748* (0.326)
Características da criança				
Sexo feminino	0.268** (0.099)	0.272** (0.098)	0.274** (0.005)	0.269** (0.100)
Idade (em meses)	0.022*** (0.005)	0.024*** (0.005)	0.024*** (0.005)	0.023*** (0.005)
Características do cuidador				
Idade		-0.004 (0.006)	-0.003 (0.006)	-0.004 (0.006)
Grau académico		0.091* (0.033)	0.069 (0.044)	0.062 (0.045)
Situação profissional		-0.008 (0.045)	-0.008 (0.048)	0.000 (0.048)
Parentesco em relação à criança		0.027 (0.034)	0.018 (0.036)	0.013 (0.037)
Características da família				
Rendimento mensal do agregado acima do ordenado mínimo			0.060 (0.142)	0.042 (0.144)
Número de Irmãos			-0.017 (0.052)	-0.002 (0.055)
Agregado familiar sem RSI			-0.010 (0.188)	-0.019 (0.189)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI			0.098 (0.127)	0.103 (0.127)
Risco inicial das famílias				-0.100

(0.125)

R ²	.158	.208	.215	.218
F	14.642	6.667	4.043	3.725
Sig.	.000	.000	.000	.000

Note. ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Quadro 40.

Regressão linear multivariada das características sociodemográficas na dimensão suspensão da realidade no G2 (N=159)

	M1	M2	M3	M4
(constante)	1.798*** (0.428)	1.049 (0.672)	1.241 (0.763)	1.106 (0.763)
Características da criança				
Sexo feminino	-0.031 (0.228)	-0.031 (0.230)	-0.019 (0.234)	0.006 (0.233)
Idade (em meses)	-0.004 (0.011)	-0.004 (0.011)	-0.004 (0.011)	-0.001 (0.011)
Características do cuidador				
Idade		0.009 (0.014)	0.011 (0.015)	0.011 (0.014)
Grau académico		0.076 (0.077)	0.061 (0.104)	0.096 (0.106)
Situação profissional		0.036 (0.106)	0.025 (0.112)	-0.013 (0.113)
Parentesco em relação à criança		0.004 (0.080)	-0.007 (0.086)	0.019 (0.086)
Características da família				
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo			-0.014 (0.335)	0.078 (0.338)
Número de Irmãos			-0.074 (0.112)	-0.148 (0.129)
Agregado familiar sem RSI			-0.008 (0.443)	0.035 (0.441)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI			-0.068 (0.298)	-0.094 (0.297)

Risco inicial das familias0.498
(0.293)

R ²	.001	.015	0.018	0.037
F	0.069	0.383	0.264	0.506
Sig.	.933	.889	.988	.897

Note. ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Quadro 41.

Regressão linear multivariada das características sociodemográficas na dimensão interação social no G2 (N=159).

	M1	M2	M3	M4
(constante)	1.410*** (0.238)	0.880* (0.364)	1.035* (0.399)	1.005* (0.402)
Características da criança				
Sexo feminino	0.031 (0.127)	0.057 (0.124)	0.035 (0.123)	0.040 (0.123)
Idade (em meses)	0.019** (0.006)	0.018** (0.006)	0.016* (0.006)	0.017** (0.006)
Características do cuidador				
Idade		0.011 (0.007)	0.006 (0.008)	0.006 (0.008)
Grau académico		0.031 (0.041)	-0.050 (0.055)	-0.042 (0.056)
Situação profissional		-0.094 (0.057)	-0.055 (0.059)	-0.063 (0.060)
Parentesco em relação à criança		0.053 (0.043)	0.027 (0.045)	0.033 (0.046)
Características da família				
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo			-0.066 (0.176)	-0.045 (0.178)
Número de Irmãos			0.020 (0.064)	0.003 (0.068)
Agregado familiar sem RSI			0.491* (0.232)	0.501* (0.232)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI			0.243 (0.156)	0.237 (0.156)

Risco inicial das familias0.111
(0.154)

R ²	.063	.123	.183	.186
F	5.212	3.566	3.311	3.046
Sig.	.006	.002	.001	.001

Note. ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Quadro 42.

Regressão linear multivariada das características sociodemográficas no playfulness total da criança do G2 (N=159).

	M1	M2	M3	M4
(constante)	1.427*** (0.213)	0.851* (0.329)	0.977* (0.372)	0.934* (0.374)
Características da criança				
Sexo feminino	0.106 (0.113)	0.114 (0.113)	0.113 (0.114)	0.121 (0.115)
Idade (em meses)	0.012* (0.005)	0.013* (0.005)	0.012* (0.005)	0.013* (0.006)
Características do cuidador				
Idade		0.004 (0.007)	0.004 (0.007)	0.004 (0.007)
Grau académico		0.072 (0.037)	0.038 (0.051)	0.050 (0.052)
Situação profissional		-0.012 (0.052)	-0.007 (0.055)	-0.019 (0.056)
Parentesco em relação à criança		0.025 (0.039)	0.011 (0.042)	0.020 (0.042)
Características da família				
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo			0.004 (0.164)	0.034 (0.166)
Número de Irmãos			-0.029 (0.060)	-0.053 (0.063)
Agregado familiar sem RSI			0.109 (0.216)	0.123 (0.216)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI			0.073 (0.145)	0.064 (0.145)
Risco inicial das famílias				0.162

(0.144)

R ²	.038	.077	.086	.094
F	3.100	2.126	1.388	1.379
Sig.	.048	.053	.191	.188

Nota. ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Anexo G. Taxionomias taxonomias detalhadas para cada variável dependente em resposta à Questão 2a do Estudo 2 no G1.

Quadro 43.

Regressão linear multivariada do impacto da participação nos GABC na dimensão motivação/controlo, controlando as características sociodemográficas da criança, cuidador e família. (N=66).

	M1	M2	M3	M4	M5
(constante)	3.051 (0.180)	2.340 (0.408)	2.324 (0.432)	2.257 (0.406)	2.251 (0.414)
Características da criança					
Sexo feminino	-0.036 (0.134)	-0.009 (0.136)	-0.006 (0.138)	0.018 (0.130)	0.020 (0.132)
Idade (em meses)	0.013 (0.007)	0.011 (0.007)	0.013 (0.007)	0.006 (0.007)	0.006 (0.007)
Características do cuidador					
Idade		0.010 (0.008)	0.007 (0.008)	0.006 (0.008)	0.006 (0.008)
Grau académico		0.077 (0.062)	0.015 (0.080)	0.041 (0.075)	0.043 (0.080)
Situação profissional		-0.023 (0.061)	-0.009 (0.066)	0.016 (0.063)	0.018 (0.064)
Parentesco em relação à criança		-0.008 (0.032)	-0.024 (0.035)	-0.028 (0.032)	-0.028 (0.033)
Características da família					
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo			-0.027 (0.199)	-0.004 (0.187)	-0.005 (0.189)
Número de Irmãos			0.017 (0.085)	0.102 (0.085)	0.102 (0.085)
Agregado familiar sem RSI			0.384 (0.401)	0.129 (0.386)	0.126 (0.391)

Agregado familiar sem outro apoio além de RSI			0.164 (0.187)	0.189 (0.176)	0.187 (0.179)
Risco inicial das famílias				0.427 (0.147)	-0.429 (0.150)
Participação nos GABC					-0.015 (0.135)
R ²	.053	.132	.172	.283	.284
F	1.777	1.493	1.141	1.941	1.748
Sig.	.177	.196	.350	.054	.082

Quadro 44.

Regressão linear multivariada do impacto da participação nos GABC na dimensão suspensão da realidade do playfulness da criança, controlando as características sociodemográficas da criança, cuidadores e da família no G1 (N=66).

	M1	M2	M3	M4	M5
(constante)	1.825 (0.194)	1.036 (0.424)	1.245 (0.436)	1.218 (0.436)	1.359 (0.422)
Características da criança					
Sexo feminino	-0.109 (0.145)	-0.089 (0.141)	-0.083 (0.140)	-0.073 (0.140)	-0.103 (0.134)
Idade (em meses)	0.017 (0.007)	0.013 (0.007)	0.013 (0.007)	0.010 (0.008)	0.010 (0.007)
Características do cuidador					
Idade		0.018 (0.008)	0.019 (0.008)	0.018 (0.008)	0.018 (0.008)
Grau académico		0.056 (0.064)	0.015 (0.080)	0.025 (0.081)	-0.038 (0.082)
Situação profissional		-0.100 (0.063)	-0.130 (0.067)	-0.119 (0.067)	-0.144 (0.065)
Parentesco em relação à criança		0.006 (0.033)	-0.013 (0.035)	-0.015 (0.035)	-0.019 (0.033)
Características da família					
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo			0.127 (0.201)	0.136 (0.201)	0.148 (0.193)
Número de Irmãos			-0.086 (0.085)	-0.051 (0.091)	-0.054 (0.087)

Agregado familiar sem RSI			-0.212 (0.404)	-0.315 (0.414)	-0.247 (0.398)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI			0.329 (0.189)	0.340 (0.189)	0.386 (0.182)
Risco inicial das famílias				0.174 (0.158)	0.131 (0.153)
Participação nos GABC					0.332 (0.138)
R ²	.080	.216	.294	.309	.378
F	2.743	2.716	2.291	2.200	2.679
Sig.	.072	.021	.025	.028	.007

Note. ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Quadro 45.

Regressão linear multivariada do impacto da participação nos GABC na dimensão interação social, controlando as características sociodemográficas da criança, cuidadores e da família no G1 (N=66).

	M1	M2	M3	M4	M5
(constante)	2.908*** (0.183)	2.030*** (0.395)	2.026*** (0.415)	1.998*** (0.414)	2.041*** (0.420)
Características da criança					
Sexo feminino	-0.041 (0.137)	-0.024 (0.131)	-0.024 (0.133)	-0.014 (0.132)	-0.023 (0.134)
Idade (em meses)	0.016* (0.007)	0.012~ (0.007)	0.011 (0.007)	0.008 (0.007)	0.008 (0.007)
Características do cuidador					
Idade		0.019* (0.008)	0.022** (0.008)	0.021** (0.008)	0.021** (0.008)
Grau académico		0.064 (0.060)	0.136 (0.076)	0.147~ (0.077)	0.127~ (0.081)
Situação profissional		-0.064 (0.059)	-0.074 (0.063)	-0.064 (0.064)	-0.071 (0.065)
Parentesco em relação à criança		0.000 (0.031)	0.020 (0.033)	0.018 (0.033)	0.017 (0.033)
Características da família					
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo			-0.105 (0.191)	-0.096 (0.191)	-0.092 (0.191)
Número de Irmãos			-0.026 (0.081)	0.009 (0.086)	0.008 (0.087)

Agregado familiar sem RSI			-0.261 (0.384)	-0.366 (0.393)	-0.345 (0.396)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI			-0.215 (0.179)	-0.204 (0.179)	-0.190 (0.181)
Nível inicial de risco nas famílias				0.175 (0.150)	0.163 (0.152)
Participação nos GABC					0.101 (0.137)
R ²	.085	.240	.287	.305	.312
F	2.922	3.102	2.213	2.150	1.999
Sig.	.061	.010	.030	.032	.043

Nota. ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Anexo H- Estudo 2 -Taxionomias detalhadas para cada variável dependente em resposta à Questão 2a no G2

Quadro 46.

Regressão linear multivariada do impacto da participação nos GABC na dimensão motivação/controlo, controlando as características sociodemográficas da criança, cuidadores e da família no G2 (N=159).

	M1	M2	M3	M4	M5
(constante)	1.123*** (0.187)	0.668** (0.286)	0.720* (0.324)	0.748* (0.326)	0.746* (0.329)
Características da criança					
Sexo feminino	0.268* (0.099)	0.272* (0.098)	0.274* (0.100)	0.269* (0.100)	0.269* (0.100)
Idade (em meses)	0.022*** (0.005)	0.024*** (0.005)	0.024*** (0.005)	0.023*** (0.005)	0.023*** (0.005)
Características do cuidador					
Idade		-0.004 (0.006)	-0.003 (0.006)	-0.004 (0.006)	-0.004 (0.006)
Grau académico		0.091* (0.033)	0.069 (0.044)	0.062 (0.045)	0.061 (0.046)
Situação profissional		-0.008 (0.045)	-0.008 (0.048)	0.000 (0.048)	0.000 (0.049)
Parentesco em relação à criança		0.027 (0.034)	0.018 (0.036)	0.013 (0.037)	0.013 (0.037)
Características da família					
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo			0.060 (0.142)	0.042 (0.144)	0.042 (0.145)
Número de Irmãos			-0.017 (0.052)	-0.002 (0.055)	-0.002 (0.055)

Agregado familiar sem RSI			-0.010 (0.188)	-0.019 (0.189)	-0.019 (0.189)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI			0.098 (0.127)	0.103 (0.127)	0.104 (0.128)
Risco inicial das famílias				0.100 (0.125)	-0.104 (0.128)
Participação nos GABC					0.100 (0.126)
R ²	.158	.208	0.215	0.218	0.218
F	14.642	6.667	4.043	3.725	3.392
Sig.	.000	.000	.000	.000	.000

Nota. ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Quadro 47.

Regressão linear multivariada do impacto da participação nos GABC na dimensão suspensão da realidade, controlando as características sociodemográficas da criança, cuidadores e da família no G2 (N=159).

	M1	M2	M3	M4	M5
(constante)	1.798*** (0.428)	1.049 (0.672)	1.241 (0.763)	1.106 (0.763)	1.043 (0.765)
Características da criança					
Sexo feminino	-0.031 (0.228)	-0.031 (0.230)	-0.019 (0.234)	0.006 (0.233)	-0.003 (0.234)
Idade (em meses)	-0.004 (0.011)	-0.004 (0.011)	-0.004 (0.011)	-0.001 (0.011)	-0.002 (0.011)
Características do cuidador					
Idade		0.009 (0.014)	0.011 (0.015)	0.011 (0.014)	0.010 (0.015)
Grau académico		0.076 (0.077)	0.061 (0.104)	0.096 (0.106)	0.084 (0.106)
Situação profissional		0.036 (0.106)	0.025 (0.112)	-0.013 (0.113)	-0.015 (0.113)
Parentesco em relação à criança		0.004 (0.080)	-0.007 (0.086)	0.019 (0.086)	0.030 (0.087)
Características da família					
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo			-0.014 (0.335)	0.078 (0.338)	0.097 (0.338)
Número de Irmãos			-0.074 (0.112)	-0.148 (0.129)	-0.140 (0.129)

Agregado familiar sem RSI			-0.008 (0.443)	0.035 (0.441)	0.040 (0.441)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI			-0.068 (0.298)	-0.094 (0.297)	-0.058 (0.299)
Risco inicial das famílias				-0.498 (0.293)	0.503 (0.293)
Participação GABC					0.244 (0.241)
R ²	.001	.015	0.018	0.037	0.043
F	0.069	0.383	0.264	0.506	0.550
Sig.	.933	.889	.988	.897	.879

Nota. ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.

Quadro 48.

Regressão linear multivariada do impacto da participação nos GABC na dimensão interação social, controlando as características sociodemográficas da criança, cuidadores e da família no G2 (N=159).

	M1	M2	M3	M4	M5
(constante)	1.410*** (0.238)	0.880* (0.364)	1.035* (0.399)	1.005* (0.402)	1.054* (0.402)
Características da criança					
Sexo feminino	0.031 (0.127)	0.057 (0.124)	0.035 (0.123)	0.040 (0.123)	0.048 (0.123)
Idade (em meses)	0.019** (0.006)	0.018** (0.006)	0.016* (0.006)	0.017** (0.006)	0.018** (0.006)
Características do cuidador					
Idade		0.011 (0.007)	0.006 (0.008)	0.006 (0.008)	0.007 (0.008)
Grau académico		0.031 (0.041)	-0.050 (0.055)	-0.042 (0.056)	-0.032 (0.056)
Situação profissional		-0.094 (0.057)	-0.055 (0.059)	-0.063 (0.060)	-0.061 (0.060)
Parentesco em relação à criança		0.053 (0.043)	0.027 (0.045)	0.033 (0.046)	0.025 (0.046)
Características da família					
Rendimento mensal do agregado familiar acima do ordenado mínimo			-0.066 (0.176)	-0.045 (0.178)	-0.060 (0.178)
Número de Irmãos			0.020 (0.064)	0.003 (0.068)	-0.003 (0.068)
Agregado familiar sem RSI			0.491* (0.232)	0.501* (0.232)	0.497* (0.231)
Agregado familiar sem outro apoio além de RSI			0.243 (0.156)	0.237 (0.156)	0.208 (0.157)

Risco inicial das famílias				-0.111 (0.154)	0.106 (0.154)
Participação nos GABC					-0.191 (0.126)
R ²	.063	.123	.183	.186	.198
F	5.212	3.566	3.311	3.046	3.008
Sig.	.006	.002	.001	.001	.001

Note. ~ p<.10, * p<.05, ** p<.01, *** p<.001.