



Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Inês Cerqueira Freitas Lima

**Qualidade do jogo de “faz-de-conta”
em crianças na idade pré-escolar:
Relação com o *scaffolding* paterno**



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Inês Cerqueira Freitas Lima

**Qualidade do jogo de “faz-de-conta”
em crianças na idade pré-escolar:
Relação com o *scaffolding* paterno**

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia
Área de Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde

Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Carla Martins

outubro de 2013

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

ÍNDICE

ÍNDICE DE TABELAS	iv
AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUÇÃO	8
PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL.....	8
1. Jogo simbólico	8
2. <i>Scaffolding</i>	10
2.1 Relação entre o <i>scaffolding</i> e o desenvolvimento cognitivo	11
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	13
1. Metodologia	13
1.1 Participantes	13
1.2 Instrumentos	14
1.3 Procedimento	17
2. Resultados	17
2.1 Análise do <i>scaffolding</i> e da intrusividade paterna	17
2.2 Relação entre o <i>scaffolding</i> e intrusividade paterna e jogo simbólico	19
2.3 Relação entre o <i>scaffolding</i> e intrusividade paterna e desenvolvimento cognitivo	20
3. Discussão	21
CONCLUSÃO	23
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	25

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Características descritivas da amostra	13
Tabela 2 – Acordo inter-observadores das variáveis <i>scaffolding</i> e intrusividade paterna	17
Tabela 3 – Caracterização descritiva das variáveis <i>scaffolding</i> e intrusividade paterna.....	18
Tabela 4 – Associação entre as variáveis <i>scaffolding</i> e intrusividade paterna.....	19
Tabela 5 – Caracterização do jogo simbólico	19
Tabela 6 – Associação entre as variáveis <i>scaffolding</i> e intrusividade paterna, e jogo simbólico	20
Tabela 7 – Caracterização do desenvolvimento cognitivo.....	20
Tabela 8 – Associação entre as variáveis <i>scaffolding</i> e intrusividade paterna, e desenvolvimento cognitivo	21

AGRADECIMENTOS

Este percurso não teria sido possível sem aqueles que me incentivaram, apoiaram, acompanharam, e, até, consolaram. Por isso, o meu obrigada.

Obrigada à Doutora Carla Martins pelo desafio, apoio, disponibilidade, orientação, e, principalmente, pela partilha de conhecimento.

Obrigada à Dra. Paula Castiajo por toda a disponibilidade.

Obrigada a todos os investigadores envolvidos no projeto longitudinal que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

Obrigada, ainda, a todas as famílias que participaram no mesmo projeto longitudinal e que permitiram o acompanhamento do desenvolvimento dos seus filhos e que, por isso, tornaram possível a execução da presente dissertação.

Obrigada aos meus pais, por todo o esforço e sacrifício, por todo o incentivo, por todo o amor, e por toda a educação que fez de mim o que sou hoje. Obrigada à minha irmã, por todos os momentos que foi irmã, mãe, amiga, e confidente. Obrigada avó Micas. Obrigada madrinha Constança. Obrigada a ambas pelo tempo despendido, e carinho.

Obrigada aos amigos de sempre, por todos estes anos, por todos os momentos de gargalhadas, e por todos os momentos de sofrimento em conjunto. Em especial à Marta Costa, pelos vinte anos de amizade, sinceridade, apoio, carinho, e tudo aquilo que não pode ser descrito em palavras.

Obrigada às que desde sempre estiveram ao meu lado nesta jornada. Obrigada Catarina Vieira. Obrigada Mafalda Figueiredo. Pela partilha de frustrações, reflexões, preocupações, mas também de alegrias, afeto, e companheirismo.

Obrigada à Margarida Carvalho, por me obrigar a ser um modelo a seguir, e por isso me obrigar a ser sempre mais, e melhor.

Obrigada a todos os companheiros de sala, de crescimento, que de algum modo me fizeram crescer como pessoa, e como psicóloga.

Obrigada Monte da Ola, obrigada por tudo o que me ensinaram, tudo o que de carácter, e de humanidade me inculcaram.

Obrigada a ti, João Alves, por me ensinares a ver uma nova perspetiva da vida, por todo o apoio incondicional, mas, principalmente, por toda a persistência, toda a felicidade, todo o amor, todas as conquistas juntos.

Qualidade do jogo de “faz-de-conta” em crianças na idade pré-escolar: Relação com o *scaffolding* paterno

RESUMO

As crianças desenvolvem as competências cognitivas, primeiramente, como resultado da interação social com os mais experientes, até serem capazes de agir com competência independentemente (Vygotsky, 1978). O *scaffolding* paterno assume, portanto, um papel importante no desenvolvimento das capacidades da criança. Com base neste pressuposto, o principal objetivo deste trabalho é compreender como é que as figuras paternas promovem o jogo do “faz-de-conta” nos seus filhos, em idade pré-escolar. Participaram no estudo 46 crianças (27 do sexo masculino, 58.7%) com 3 anos de idade, e respetivas figuras paternas. O estudo foi realizado tendo por base uma tarefa semiestruturada de jogo de “faz-de-conta”, com a orientação para recriar um piquenique no campo. As interações foram vídeo-gravadas e, posteriormente, analisadas e codificadas segundo o sistema de codificação desenvolvido no âmbito da presente investigação. De acordo com os resultados obtidos, figuras paternas mais sensíveis são mais cooperantes, e menos intrusivos. Por outro lado, pais mais intrusivos são menos cooperantes e mais controladores. Por fim, estas duas últimas estão negativamente correlacionadas. Maior sensibilidade paterna está, também, associada a maior qualidade no jogo simbólico, maior QI verbal, de realização, e total; e menor controlo paterno está associada a maior QI de realização.

Palavras-chave: *Scaffolding*; jogo simbólico; desenvolvimento cognitivo; idade pré-escolar.

Quality of preschoolers' pretense play: Relation with the paternal *scaffolding*

ABSTRACT

Children develop cognitive skills, primarily, as a result of social interaction with more experienced people, until being able to act with competence independently (Vygotsky, 1978). Paternal scaffolding assumes an important role in the development of children's abilities. Based on this assumption, the main objective of this work is to understand how fathers promote pretense play in their preschool children. Forty-six children 3-years-old participated in the study (27 male, 58.7%) with their parents. The study was based on a semistructured task, under the orientation to recreate a picnic in the countryside. The interactions were videotaped and then analyzed and coded according to the coding system developed under this research. According to the results, fathers more sensitive are more cooperating, and less obtrusive. On the other hand, fathers more intrusive are less cooperative and more controllers. Finally, the last two are negatively correlated. Higher paternal sensitivity is also associated with a higher quality of symbolic play, higher verbal IQ, performance IQ, and full scale IQ; and less parental guidance is associated with higher performance IQ.

Key-words: *Scaffolding*; symbolic play; cognitive development; preschool children.

INTRODUÇÃO

O jogo simbólico tem sido amplamente estudado no seio da Psicologia do Desenvolvimento sendo a capacidade de envolvimento na fantasia uma meta no desenvolvimento (Leslie, 1987). O suporte parental assume um papel fundamental no desenvolvimento das competências da criança quer através da linguagem, quer através de modelagem sendo que “o que a criança pode fazer com assistência hoje, será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1978, p. 87).

É, portanto, em cenários de jogo interativo suscitado pelos pais que a criança, também, desenvolve habilidades cognitivas e comunicativas (Bruner, 1983 cit in Nader-Grosbois, Normandeau, & Quintal, 2008).

Assim sendo, pretende-se com este trabalho compreender como é que as figuras paternas promovem o jogo do “faz-de-conta” em crianças em idade pré-escolar. Esperando-se, ainda, com a realização deste estudo perceber a relação do *scaffolding* paterno com o jogo simbólico da criança e com o desenvolvimento cognitivo da mesma. Para este efeito foram delineados como objetivos: i) caracterizar o *scaffolding* paterno; ii) averiguar se existe associação entre as diferentes variáveis indicadoras de *scaffolding* paterno e intrusividade paterna; iii) apurar se existe correlação entre as referidas variáveis e o jogo simbólico da criança; e iv) investigar se existe associação entre *scaffolding* paterno e intrusividade paterna e o desenvolvimento cognitivo da criança.

Por fim, é, ainda, importante referir que este trabalho se encontra organizado em duas partes, divididas em: i) enquadramento teórico e ii) estudo empírico. A primeira parte retrata o estado da arte no que concerne ao jogo simbólico, *scaffolding*, e a relação do mesmo com o jogo simbólico e desenvolvimento cognitivo da criança. O objetivo deste enquadramento é fundamentar teoricamente o estudo representado no capítulo subsequente. No que respeita ao estudo empírico, este expõe o trabalho realizado no âmbito da presente dissertação. Assim, é descrito o método, os resultados da investigação e, posteriormente, apresentada uma discussão com o intuito de realizar análise crítica dos resultados obtidos e das limitações deste estudo.

PARTE I – ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

1. Jogo Simbólico

Piaget (1951 cit in Jung, & Recchia, 2013) destacou a importância do jogo como estritamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo, sendo o jogo uma forma de perseguir interesses, e objetivos. É no jogo que as crianças interagem com o ambiente podendo absorver

novas informações, adquirir habilidades de resolução de problemas e adaptar-se ao mundo. Segundo Morelock, Brown, e Morrissey (2003), a qualidade da interação do jogo simbólico reflete e apoia o desenvolvimento cognitivo da criança.

De acordo com Piaget (1962 cit in Morelock, Brown, & Morrissey, 2003), o pensamento evolui do concreto para o abstrato. Esta progressão para níveis mais elevados de pensamento é refletida na crescente capacidade da criança de representar a realidade através da brincadeira. Assim, a capacidade de simbolizar é fundamental para o desenvolvimento (Piaget, 1962 cit in Morelock et al., 2003). Segundo McCune-Nicholich (1981), a evolução desta capacidade está organizada em fases e aos 3 anos de idade as crianças alcançam o nível mais elevado, tal manifestando-se na capacidade de gerar atividade simbólica de forma planeada, bem como de coordenar simultaneamente duas ou mais estruturas representacionais.

O jogo do “faz-de-conta” é observado principalmente no final do 2º ano de idade (Curran, 1999). O jogo simbólico envolve a representação da realidade e fantasia (Lillard, 1993) podendo um guardanapo azul ser, também, por exemplo, uma piscina sendo, assim, promovidas as competências meta-representacionais das crianças (Leslie, 1987). A progressão do jogo simbólico está assente em quatro processos subjacentes: a descontextualização – capacidade de substituir um objeto por outro (e.g. utilizar a banana como telefone) –, a descentração – desconcentrar a ação de si própria (e.g. fazer de conta que é mãe e dar de comer aos filhos) –, a integração – capacidade de conciliar comportamentos de forma ordenada (e.g. pôr os pratos e talheres na mesa, encher os copos com água, servir as pessoas) –, e o planeamento – capacidade de antecipar e planear o jogo – (Piaget, 1962 cit in Morelock et al., 2003).

Enquanto o jogo simbólico das crianças demonstra as suas capacidades de representação, o jogo simbólico social – partilhado com um parceiro – permite estimar a capacidade das crianças para adotar perspetivas de outros. Deste modo, este último é considerado mais sofisticado do que o primeiro (Dunn, & Dale, 1984 cit in Osório, Meins, Martins, Martins, & Soares, 2012; Youngblade, & Dunn, 1995). Assim, o jogo simbólico colaborativo envolve dois níveis de cognição social (Bretherton, 1989). O primeiro nível acontece mesmo antes do início da atividade simbólica, e consiste na negociação e atribuição de papéis entre os intervenientes da brincadeira. O segundo nível sucede durante o jogo e compreende o envolvimento dos parceiros na assimilação de diferentes perspetivas simbólicas, por exemplo, podendo a criança modificar o teor do seu jogo simbólico em resposta à proposta da outra pessoa. Neste contexto, o jogo simbólico oferece a oportunidade

de debate de perspectivas simultaneamente à coconstrução de uma representação (Leslie, 1987; Meins, & Russell, 1997; Youngblade, & Dunn, 1995).

2. Scaffolding

Para Vygotsky (1978) as crianças desenvolvem as competências cognitivas, num primeiro momento, como o resultado da interação social com os mais experientes e, posteriormente, estas aptidões são gradualmente internalizadas. Assim, através da modelagem e linguagem, a criança é familiarizada com os processos e procedimentos envolvidos em determinada tarefa, até ser capaz de agir com competência de forma independente.

De acordo com o mesmo autor, a aprendizagem é mais eficaz na zona de desenvolvimento proximal. Este conceito representa a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela capacidade da criança resolver independentemente os problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes. Ou seja, a zona de desenvolvimento proximal é a diferença entre o que a criança é capaz de fazer de forma independente, e o que pode fazer sob orientação.

O conceito usado para descrever o suporte fornecido pelos adultos para orientar a criança através da zona desenvolvimental proximal foi denominado de *scaffolding*. Este foi definido por Wood, Bruner e Ross (1976) como um processo que permite à criança resolver um problema, realizar uma tarefa, ou atingir um objetivo que não seria passível de concretizar sem apoio. Metaforicamente, o andaime (*scaffold*) é temporariamente colocado num determinado lugar podendo ser removido peça a peça ou retirado completamente à medida que a criança desenvolve conhecimentos, competências e é cada vez mais capaz de agir de forma autónoma.

Os tutores, sendo eles pais, professores, outros adultos, ou pares mais competentes, servem para estabelecer uma ponte entre o conhecimento da criança e as exigências da nova tarefa. Autonomamente a criança poderia não relacionar o que a tarefa exige e o que é capaz de fazer para a resolução da mesma. Ao fornecer instruções e auxílio, os tutores podem proporcionar estrutura para a resolução do problema. Assim, a participação orientada da criança garante que esta desempenhará um papel ativo na aprendizagem e que contribuirá para o sucesso da resolução de problemas. Esta orientação, sendo eficaz, envolve a transferência de responsabilidade do tutor para a criança (Rogoff, 1986, 1990 cit in Wood, & Wood, 1996). O objetivo do tutor é permitir que a criança faça o máximo possível. Desta forma antes de uma intervenção mais direta é tentada uma instrução verbal, e apenas se esta não for cumprida é

que se opta pela primeira. Assim, o êxito, ou insucesso, da criança determina o nível seguinte de instrução (Wood, Bruner, & Ross, 1976).

O sucesso do *scaffolding* requer um entendimento compartilhado da tarefa (Newman, Griffin, & Cole, 1989 cit in Kermani, & Brenner, 2000; Rogoff, 1990 cit in Kermani, & Brenner, 2000; Rommetveit, 1974 cit in Kermani, & Brenner, 2000), bem como a preservação do interesse da criança na tarefa e o foco da mesma no objetivo. Simplificar a tarefa (e.g. dividindo-a em etapas), apontar o que é importante realizar e/ou mostrar outras formas de executar partes da tarefa, assim como controlar a frustração da criança durante a atividade, e demonstrar a forma ideal de concretizar a mesma é igualmente importante para o sucesso do *scaffolding* (Wood, et al., 1976).

2.1. Relação entre o *scaffolding*, jogo simbólico, e desenvolvimento cognitivo

A interação entre criança e cuidador desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, não devendo este ser considerado um produto das contribuições individuais da díade, mas dessa ligação interativa (Bibok, Carpendale, & Müller, 2009).

A brincadeira envolve uma aprendizagem voluntária e livre de pressão, o que afeta o desenvolvimento posterior (Bruner, 1972). Os pais foram considerados figuras essenciais que apoiam o desenvolvimento das crianças através do *scaffolding* enriquecendo o jogo das mesmas (Bruner, 1983 cit in Jung, & Recchia, 2013; O'Reilly & Bornstein, 1993 cit in Jung, & Recchia, 2013). Alguns estudos existentes sobre *scaffolding* citam o incentivo, as sugestões, o redirecionamento, a responsividade sensível e as interações recíprocas como essenciais para que crianças se envolvam num jogo mais sofisticado e elaborado, implicando uma contribuição a longo prazo para o desenvolvimento (Jung, & Recchia, 2013).

Os pais, como parceiros de jogo, fornecem tipos de estimulação que ajuda as crianças a evoluírem para além do seu nível atual de desenvolvimento cognitivo (Rogoff, & Wertsch, 1984 cit in Bornstein, & Tamis-LeMonda, 1995). Quando as crianças se envolvem com um parceiro mais sofisticado (e.g. pai) são estimuladas e têm a oportunidade de se exprimir em níveis mais elevados de jogo. A participação da figura parental no jogo simbólico colaborativo pode ampliar o nível de sofisticação simbólica no jogo da criança, e enriquece-lo, ou torná-lo mais diverso. Participando ativamente no jogo das crianças, os pais conseguem estruturar e regular a interação potenciando o desenvolvimento cognitivo das crianças (Bornstein, & Tamis-LeMonda, 1995).

Grande parte da aprendizagem das crianças ocorre durante o jogo (Bornstein, 2007 cit in Falco, Esposito, Venuti, & Bornstein, 2010; Piaget, 1962 cit in Falco et al., 2010; Tamis-

LeMonda, & Bornstein, 1996 cit in Falco et al., 2010; Vygotsky, 1978). À medida que as crianças crescem, as habilidades cognitivas tornam-se mais desenvolvidas e motivam o jogo cada vez mais sofisticado (Bornstein, Haynes, O’Reilly, & Painter, 1996; Bornstein, Venuti, & Hahn, 2002; Cielinski, Vaughn, Seifer, & Contreras, 1995; Venuti, Falco, Giusti, & Bornstein, 2008; Venuti, Rossi, Spagnoletti, Famulare, & Bornstein, 1997 cit in Falco et al., 2010). O *scaffolding* não só estimula a aprendizagem através da brincadeira como incentiva, também, a participação ativa da criança (Wood, et al., 1976).

A presença do pai durante o jogo exerce uma enorme influência sobre a quantidade, duração e complexidade de brincadeira de criança (Bornstein et al., 1996; Bornstein et al., 2002; Cielinski et al., 1995; Venuti et al., 2008; Venuti et al., 1997 cit in Falco, et al., 2010). Ao fornecer *scaffolding* adequado durante o jogo colaborativo, os pais ajudam os filhos a treinar os comportamentos mais sofisticados (e habilidades mentais subjacentes) que podem atingir (Falco, et al., 2010).

Alguns estudos têm relacionado o *scaffolding* e o desenvolvimento cognitivo, e tendo em conta que o desempenho cognitivo está relacionado com a capacidade verbal da criança, esta, por sua vez, está relacionada com a riqueza dos enunciados dos pais. As instruções que impulsionam uma resposta da criança, em detrimento de instruções diretivas, são preditivas de resultados positivos no desenvolvimento cognitivo. As crianças beneficiam deste tipo de instrução pois podem facilmente associá-las às atividades imediatas, incentivando, também, a refletir sobre as suas próprias ações (Bibok et al., 2009).

Com base no enquadramento teórico apresentado, no qual foram abordadas as conceções consideradas relevantes para a compreensão do presente estudo, esta dissertação pretende: i) desenvolver um sistema de cotação que possibilite analisar os comportamentos utilizados pelo pai na promoção do jogo do “faz-de-conta” em crianças de idade pré-escolar, com o intuito de estudar o *scaffolding* paterno; ii) averiguar a relação entre os diferentes comportamentos que caracterizam *scaffolding* paterno, e apurar se o *scaffolding* paterno está negativamente correlacionado com a intrusividade paterna; iii) investigar se o *scaffolding* paterno estimula o jogo simbólico da criança, e se a intrusividade paterna afeta negativamente o referido jogo; iv) testar se o *scaffolding* paterno promove o desenvolvimento cognitivo da criança, e se intrusividade paterna afeta negativamente o desenvolvimento supramencionado.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

1. Metodologia

1.1.Participantes

No presente estudo participaram 46 crianças, 19 (41.3%) do sexo feminino e 27 (58.7%) do sexo masculino e respetivas figuras paternas. A média de idade das crianças varia entre os 36 e os 40 meses, tendo uma média de 37.78 meses e um desvio-padrão de .99.

A maioria das figuras paternas (38.8%) frequentou o ensino superior (não se obteve informação junto de dois pais, por isso os dados são referentes a 95,9% da amostra), e 38.8% ocupa cargos de direção ou são licenciados (não se obteve informação junto de um pai, por isso os dados são referentes a 98.0% da amostra). Um número considerável de crianças (34.7%) pertence a famílias de nível socioeconómico superior.

Os participantes foram selecionados por amostragem de conveniência, e colaboraram num estudo longitudinal mais vasto intitulado “Abordagem Ecológica do Desenvolvimento Sócio-Emocional e Sócio-Cognitivo da Infância até à Idade Pré-escolar: Contribuição de Variáveis da Criança, dos Pais e do Contexto“, coordenado pela Doutora Carla Martins (Universidade do Minho) e a Doutora Eva Costa Martins (Instituto Superior da Maia).

Tabela 1 – Características descritivas da amostra

	<i>n (%)</i>
Nível de Escolaridade do Pai	
5º - 8º ano	6 (12.2)
9º - 11ª ano	8 (16.3)
Ensino Secundário	9 (18.4)
Licenciatura, ou Bacharelato	19 (38.8)
Mestrado, Pós-Graduação, ou Doutoramento	5 (10.2)
Profissão do Pai	
Diretores de banco, diretores técnicos de empresas, ou licenciados	19 (38.8)
Chefes de secção administrativa, subdiretores, peritos, ou técnicos	6 (12.2)
Ajudantes, técnicos, desenhadores, caixeiros, ou contramestres	7 (14.3)
Operários especializados, motoristas, policiaes, ou cozinheiros	12 (24.5)
Trabalhadores manuais não especializados	4 (8.2)

Nível Socioeconómico da Família

Médio-inferior	6 (12.2)
Médio	11 (22.4)
Médio-Superior	15 (30.6)
Superior	17 (34.7)

1.2.Instrumentos

a) Ficha sociodemográfica

A ficha sociodemográfica foi elaborada pela equipa de investigação do estudo longitudinal com o intuito de recolher informações pessoais dos participantes. No presente estudo, os dados utilizados foram a idade da criança, o nível de escolaridade e profissão do pai, bem como o nível socioeconómico da família.

b) Jogo Simbólico

A tarefa do jogo simbólico foi estruturada de acordo com Meins e Russell (1997), os quais desenvolveram uma interação lúdica estruturada entre criança e experimentador de forma a avaliar as capacidades de jogo simbólico das crianças, em idade pré-escolar, aquando as sugestões de um adulto. O experimentador inicialmente apresenta um conjunto de objetos, dois representacionais (uma boneca e um carrinho), e nove não representacionais (e.g. um rolo interior de papel higiénico, um guardanapo azul). A partir do momento em que a criança se demonstra familiarizada com os objetos (ou cerca de 5 minutos depois), os objetos são retirados da mesa para, seguidamente, serem apresentados em pares compostos por um objeto representacional (e.g. boneca), e um não representacional (e.g. guardanapo azul). Nesta fase é solicitada à criança a realização de atividades com cada par de objetos tendo em conta a condição elicitada, “o que podes fazer com isto?”. Após a resposta da criança, o investigador sugere (sem apontar para os objetos) a condição instruída. Tendo em conta o par de objetos utilizados como exemplo acima, a proposta rege-se por “faz a boneca mergulhar na piscina”. A apresentação dos pares é aleatória.

Meins e Russell (1997) adaptaram o conceito de capacidade executiva de Belsky, Garduque, e Hrcir (1984) a uma medida quantitativa que permite avaliar a capacidade da criança de integrar as sugestões de outro sujeito no seu jogo simbólico. Para este efeito, é atribuída uma pontuação de 0 (menor sofisticação) a 4 (maior sofisticação) para as atividades realizadas com cada par em ambas as condições – elicitada e instruída –. No referido

exemplo, a criança obtém a classificação de 0 se brincar somente com a boneca, alcança uma pontuação de 1 se houver alguma interação entre a boneca e o guardanapo, adquire 2 pontos se colocar a boneca no guardanapo, consegue a classificação de 3 se colocar a boneca no guardanapo e a mover como se estivesse a nadar, e conquista a totalidade da pontuação se preparar a boneca para mergulhar (e.g. falando nas boias para os braços), colocar a boneca no guardanapo e a mover ao longo do mesmo como se estivesse a nadar.

Segundo Meins e Russell (1997), valores mais elevados de capacidade executiva indicam maior capacidade da criança em incorporar sugestões em sequências mais sofisticadas de jogo simbólico.

c) Desenvolvimento Cognitivo

O desenvolvimento cognitivo da criança foi avaliado através da Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised (WPPSI-R; Wechsler, 2003).

A WPPSI-R (Wechsler, 2003) destina-se à avaliação de crianças entre os 3 anos e os 7 anos. Este instrumento permite calcular, através dos resultados obtidos nos subtestes, o QI verbal, o QI de realização, e o QI total da criança. A WPPSI-R (Wechsler, 2003) é constituída por 10 subtestes, cinco verbais (informação, compreensão, aritmética, vocabulário e semelhanças) e cinco de realização (composição de objetos, figuras geométricas, quadrados, labirintos e figuras) que são apresentados alternadamente. Os subtestes verbais são perguntas orais, sem limite de tempo (excetuando o de aritmética); os subtestes de realização consistem em realizar problemas não-verbais (e.g. labirintos), os quais são cronometrados. Há, ainda, um subteste opcional em cada categoria.

d) Scaffolding paterno – Tarefa “Piquenique no Campo”

O presente estudo foi realizado tendo por base uma tarefa semiestruturada de jogo de “faz-de-conta” onde foi pedido às figuras paternas e crianças para que imaginassem um piquenique no campo. Um conjunto de materiais (mochila, comida de brincar, cana de pesca, peixes, e manta) foram estrategicamente colocados ao longo da sala, e os pais receberam um guião com orientações gerais. A tarefa não tinha tempo limite, e apenas terminava ao sinal do pai.

e) Sistema de Codificação

Para o presente estudo foi desenvolvido um sistema de codificação com vista a analisar o *scaffolding* paterno, bem como a intrusividade por parte das figuras paternas. O

sistema supracitado foi formulado com base nos estudos de Slade (1987), Ainsworth (n.d.) e Salonen, Lepola, e Vauras (2007), e adaptado tendo em conta a amostra vigente e a visualização das interações.

Relativamente à dimensão *scaffolding* é importante salientar que foi dividida em três categorias, sendo elas: sensibilidade, controlo, e cooperação. A *sensibilidade* refere-se à participação das figuras paternas na brincadeira, bem como ao reforço perante comportamentos positivos da criança. Esta categoria foi avaliada numa escala de *Likert* de 4 pontos, variando entre muito baixa (1) – o pai não reforça os comportamentos positivos, atividades, ou iniciativas ou não participa na brincadeira –, baixa (2) – o pai reforça os comportamentos positivos, atividades, ou iniciativas (e.g. utiliza comentários encorajadores, “é isso mesmo!”, “muito bem”) –, alta (3) – o pai participa na brincadeira e interage com a criança (e.g. adota papéis a fingir) – e muito alta (4) – o pai reforça os comportamentos positivos, atividades, ou iniciativas da criança e participa na brincadeira e interage com a criança –. O *controlo* diz respeito ao grau de informação dada para dirigir a tarefa ao longo da brincadeira tendo sido cotada numa escala de *Likert* de 4 pontos, variando entre muito baixa (1) – o pai oferece orientações pontuais e gerais para a estruturação da brincadeira (e.g. “vamos fazer um piquenique?”) –, baixa (2) – o pai faculta orientações/sugestões pontuais específicas ao longo da brincadeira (e.g. “queres leite ou sumo?”) –, alta (3) – a figura paterna concede orientações/sugestões gerais e específicas constantes – e muito alta (4) – o pai fornece orientações detalhadas passo-a-passo. A *cooperação* prende-se com o facto do pai apoiar as iniciativas da criança vendo-a como autónoma, e foi avaliada numa escala de *Likert* de 3 pontos variando entre baixa (1) – o pai não apoia a atividade da criança (e.g. tende a fazer proibições para controlar o comportamento da criança, ou a criança sugere algo que o pai não segue) –, média (2) – a figura paterna oscila entre o apoio da atividade e o não auxílio – e alta (3) – o pai apoia a atividade da criança e minimiza o controlo direto deixando a criança brincar livremente. No que respeita à *intrusividade*, a categoria atende às interferências, verbais ou físicas, que interrompem a atividade da criança, tendo sido, também, utilizada uma escala de *Likert* de 3 pontos que varia entre baixa (1) – não há interferência ou esta é residual –, média (2) – a interferência física ou verbal do pai é moderada – e alta (3) – a interferência da figura paterna é constante.

De forma a calcular o acordo interobservadores para a análise do scaffolding e intrusividade paterna um segundo juiz independente, com treino prévio no referido sistema de cotação, codificou 10 interações selecionadas aleatoriamente da amostra total, o equivalente a, aproximadamente, 21.74% da amostra. Os acordos foram avaliados mediante o coeficiente de

correlação intraclasse. De acordo com a Tabela 1, os resultados alcançados oscilam entre .80 e .94, indicando níveis adequados de fidelidade.

Tabela 2 – Acordo interobservadores das variáveis *scaffolding* e intrusividade paterna.

	Coeficiente de correlação intraclasse
Sensibilidade	.94
Controlo	.87
Cooperação	.80
Intrusividade	.82

1.3. Procedimento

Dada a inclusão deste estudo no âmbito de uma investigação longitudinal, para a realização da tarefa “piquenique no campo”, os participantes (díade pai-criança) foram recontactados e convidados a se deslocarem ao laboratório quando a criança tinha 3 anos de idade. A tarefa supramencionada foi realizada com recurso a um conjunto de brinquedos e orientações gerais. Todas as interações foram vídeo-gravadas e, posteriormente, transcritas, analisadas e codificadas segundo o sistema de codificação desenvolvido no âmbito desta investigação.

A análise estatística dos dados foi realizada através do programa IBM SPSS (Versão 20.0).

2. Resultados

Os resultados do presente estudo serão seguidamente relatados, e encontram-se organizados de acordo com os objetivos propostos para esta dissertação. Deste modo, num primeiro momento, serão apresentados os resultados relativos aos testes de associação entre as variáveis do sistema de codificação permitindo, assim, inferir se as mesmas se correlacionam. Num segundo momento, será testada a associação entre o *scaffolding*, bem como intrusividade paterna, e o nível de jogo simbólico das crianças. Por fim, serão descritos os resultados relacionados com a associação entre *scaffolding* e intrusividade paterna e o nível de desenvolvimento cognitivo das crianças.

2.1. Análise do *scaffolding* e da intrusividade paterna

Na Tabela 3 figuram os dados descritivos das variáveis. A amostra é constituída por 4 (8.7%) figuras paternas com muito baixa sensibilidade, 7 (15.2%) figuras paternas com baixa

sensibilidade, 22 (47.8%) figuras paternas com alta sensibilidade, e 13 (28.3%) figuras paternas com muito alta sensibilidade ($Mdn = 3$, $IIQ = 1$). No que respeita ao controlo, o mesmo integra 8 (17.4%) figuras paternas com muito baixo controlo, 15 (32.6%) figuras paternas com baixo controlo, 13 (28.3%) figuras paternas com alto controlo, 9 (19.5%) figuras paternas com muito alto controlo ($Mdn = 2$, $IIQ = 1$). É, ainda, de salientar que um (2.2%) pai não foi cotado nesta categoria devido à utilização de linguagem estrangeira. Relativamente à cooperação paterna, 9 (19.6%) figuras paternas apresentaram baixa cooperação, 13 (28.2%) figuras paternas ofereceram uma cooperação média, e 24 (52.2%) figuras paternas demonstraram alta cooperação ($Mdn = 3$, $IIQ = 1$). Por fim, 31 (67.4%) das figuras paternas revelaram baixa intrusividade, 11 (23.9%) figuras paternas apresentaram intrusividade média, e 3 (6.5%) figuras paternas manifestaram alta intrusividade ($Mdn = 1$, $IIQ = 1$). É, ainda, importante referir que um (2.2%) pai não foi cotado nesta classe devido à utilização de linguagem estrangeira.

Tabela 3 – Caracterização descritiva das variáveis *scaffolding* e intrusividade paterna.

	Min-Máx	<i>Mdn</i> (<i>IIQ</i>)	Muito baixa %	Baixa %	Média %	Alta %	Muito Alta %
Sensibilidade	1 – 4	3 (1)	8.7	15.2	---	47.8	28.3
Controlo	1 – 4	2 (1)	17.4	32.6	---	28.3	19.5
Cooperação	1 – 3	3 (1)	---	19.6	28.2	52.2	---
Intrusividade	1 – 3	1 (1)	---	67.4	23.9	19.6	---

Com o intuito de avaliar a relação entre as diferentes variáveis acima descritas foram realizados testes de associação.

Os resultados observáveis na Tabela 4 indicam que a sensibilidade e cooperação paterna estão positivamente correlacionados, $r_s = .29$, $p = .048$; enquanto que a sensibilidade e a intrusividade paterna encontram-se negativamente correlacionados, $r_s = -.43$, $p = .003$. Por sua vez, a intrusividade paterna está positivamente associada ao controlo paterno, $r_s = .48$, $p = .001$; e negativamente associada à cooperação paterna, $r_s = -.46$, $p = .002$. Do mesmo modo, esta última está negativamente correlacionada com o controlo paterno, $r_s = -.82$, $p < .001$. Finalmente, o controlo paterno não está associado à sensibilidade paterna, $r_s = -.25$, $p = .104$.

Tabela 4 – Associação entre as variáveis *scaffolding* e intrusividade paterna.

	Sensibilidade	Controlo	Cooperação	Intrusividade
Sensibilidade ^{a)}	---	-.25	.29*	-.43**
Controlo ^{a)}		---	-.82***	.48***
Cooperação ^{a)}			---	-.46**
Intrusividade ^{a)}				---

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

^{a)} Coeficiente de correlação de Spearman

Assim, figuras paternas mais sensíveis são mais cooperantes e menos intrusivas. Por outro lado, figuras paternas mais intrusivas são mais controladores e menos cooperantes. Por sua vez, figuras paternas menos cooperantes são mais controladores.

2.2 Relação entre o *scaffolding* e intrusividade paterna e jogo simbólico

Tal como se pode verificar na Tabela 5, o jogo simbólico a solo varia entre .66 e 2.33, e apresenta uma média de 1.48 ($DP = .47$), enquanto o jogo simbólico colaborativo varia entre os .00 e 3.43 apresentando uma média de 2.34 ($DP = .70$).

Tabela 5 – Caracterização do jogo simbólico.

	Mín	Máx	Média (DP)
Jogo simbólico a solo	.66	2.33	1.48 (.38)
Jogo simbólico colaborativo	.00	3.43	2.34 (.70)

A relação entre o *scaffolding* e intrusividade paterna e a capacidade de jogo simbólico da criança, quer a solo quer colaborativo, foi averiguada mediante testes de associação.

Na Tabela 6 é verificável a existência de uma associação positiva marginalmente significativa entre a sensibilidade paterna e o jogo simbólico a solo, $r_s = .27$, $p = .07$; e, também, a presença de uma correlação positiva entre a sensibilidade paterna e o jogo simbólico colaborativo, $r_s = .36$, $p = .01$. Relativamente às restantes variáveis, o controlo paterno não está associado com o jogo simbólico a solo, $r_s = .13$, $p = .38$; nem com o jogo simbólico colaborativo, $r_s = -.16$, $p = .31$. Do mesmo modo, a cooperação paterna não está correlacionada com o jogo simbólico a solo, $r_s = -.11$, $p = .48$; nem com o jogo simbólico colaborativo, $r_s = .16$, $p = .29$. Por fim, a intrusividade paterna não se encontra associada ao

jogo simbólico a solo, $r_s = .13$, $p = .40$; nem ao jogo simbólico colaborativo, $r_s = -.08$, $p = .59$.

Tabela 6 – Associação entre as variáveis *scaffolding* e intrusividade paterna e jogo simbólico.

	Jogo simbólico a solo	Jogo simbólico colaborativo
Sensibilidade ^{a)}	.27 ⁺	.36*
Controlo ^{a)}	.13	-.16
Cooperação ^{a)}	-.11	.16
Intrusividade ^{a)}	.13	-.08

⁺ $p < .10$, * $p < .05$

^{a)} Coeficiente de correlação de Spearman

Maior sensibilidade paterna está, portanto, associada a maior jogo simbólico a solo, bem como a maior jogo simbólico colaborativo por parte da criança.

2.3 Relação entre o *scaffolding* e intrusividade paterna e desenvolvimento cognitivo

De acordo com a Tabela 7, o QI verbal varia entre os 71 e 153 apresentando uma média de 110.63 ($DP = 16.75$), enquanto o QI de realização alterna entre os 85 e 143 com uma média de 110.04 ($DP = 13.27$) e, finalmente, o QI total varia entre os 78 e 158 indicando uma média de 112.07 ($DP = 17.10$).

Tabela 7 – Caracterização do desenvolvimento cognitivo.

	Min	Máx	Média (DP)
QI verbal	71	153	110.63 (16.75)
QI de realização	85	143	110.04 (13.27)
QI total	78	158	112.07 (17.10)

De forma a apurar a relação entre o *scaffolding* e intrusividade paterna e o desenvolvimento cognitivo da criança foram efetuados testes de associação.

Os resultados figurativos na Tabela 8 indicam que a sensibilidade paterna está positivamente correlacionada com o QI verbal da criança, $r_s = .34$, $p = .02$; com o QI total da

mesma, $r_s = .32$, $p = .03$; bem como está positiva, e marginalmente, associada ao QI de realização, $r_s = .27$, $p = .07$. Há uma correlação negativa marginalmente significativa entre controlo paterno e o QI de realização, $r_s = -.26$, $p = .09$; não estando o controlo paterno associado ao QI verbal, $r_s = -.24$, $p = .12$, nem ao QI total, $r_s = -.24$, $p = .12$. No que respeita à cooperação, esta não se encontra correlacionada com o QI verbal, $r_s = .17$, $p = .26$; ou com o QI de realização, $r_s = .17$, $p = .26$; nem com o QI total, $r_s = .16$, $p = .29$. Relativamente à intrusividade paterna, esta, também, não está associada ao QI verbal, $r_s = -.13$, $p = .40$; ou ao QI de realização, $r_s = -.18$, $p = .23$; nem ao QI total, $r_s = -.13$, $p = .41$.

Tabela 8 – Associação entre as variáveis *scaffolding* e intrusividade paterna e desenvolvimento cognitivo.

	QI verbal	QI realização	QI total
Sensibilidade ^{a)}	.34*	.27 ⁺	.32*
Controlo ^{a)}	-.24	-.26 ⁺	-.24
Cooperação ^{a)}	.17	.17	.16
Intrusividade ^{a)}	-.13	-.18	-.13

⁺ $p < .10$, * $p < .05$

^{a)} Coeficiente de correlação de Spearman

Assim, maior sensibilidade paterna está associada a QI verbal, QI de realização, e QI total mais elevado. Bem como menor controlo paterno está associada a QI de realização mais elevado.

3. Discussão

De modo a responder aos objetivos propostos na presente investigação serão, seguidamente, discutidos os principais resultados obtidos no presente estudo. As considerações que se seguem serão enquadradas teoricamente de acordo com estudos anteriores.

No que respeita aos comportamentos utilizados pela figura paterna na promoção do jogo do “faz-de-conta” em crianças de idade pré-escolar e centrado, assim, nas principais características da nossa amostra, a maioria das figuras paternas apresenta alta sensibilidade, baixo controlo, alta cooperação, e baixa intrusividade. Relativamente à alta sensibilidade apresentada na amostra, esta é corroborada com os dados de Hobson, Patrick, Crandell, Pérez e Lee (2004). No que concerne à cooperação, os dados da presente amostra vão de encontro

ao estudo de Mattanah, Pratt, Cowan, e Cowan (2005) no qual a cooperação parental era elevada e estritamente relacionada com o *scaffolding*. Em relação ao controlo e intrusividade, estes resultados são similares aos de Salonen e colaboradores (2007) em que a amostra era caracterizada por pais que apresentavam baixo controlo e baixa intrusividade.

Relativamente à relação entre os diferentes comportamentos que caracterizam *scaffolding* e intrusividade paterna, tal como esperado, verificou-se que figuras paternas mais sensíveis são mais cooperantes e menos intrusivas. Estes resultados vão de encontro ao estudo de Mattanah e colaboradores (2005) que demonstrou que pais que incentivam autonomia da criança e apoiam a realização das tarefas e, portanto, são mais cooperantes, são mais sensíveis às necessidades das crianças. Do mesmo modo Hobson e colaboradores (2004), relataram uma correlação negativa entre sensibilidade e intrusividade corroborando, assim, uma das hipóteses do presente estudo. É, ainda, de salientar que o pressuposto de que figuras paternas mais sensíveis são menos controladoras não foi verificado. Por outro lado, figuras paternas mais intrusivas são mais controladoras e menos cooperantes. Tais dados são consistentes com o estudo de Salonen e colaboradores (2007) em que os pais intrusivos são, também, mais controladores. Por sua vez, figuras paternas menos cooperantes são mais controladoras, o que era expectável uma vez que, atendendo às definições expostas de ambas as variáveis, estas se encontram em pólos opostos.

No que concerne à promoção das capacidades de jogo simbólico das crianças através do *scaffolding* paterno, verificou-se no presente estudo que apenas a sensibilidade paterna está associada a um jogo simbólico por parte da criança, quer a solo, quer colaborativo, de maior qualidade e/ou complexidade. É, ainda, de salientar que a qualidade do jogo simbólico e *scaffolding* paterno não foram avaliados no mesmo procedimento, As figuras paternas são relatadas como companheiros ativos, e por isso, atendendo à definição da variável em foco, mais sensíveis (Lamb, 1977, 1997 cit in Falco et al., 2010; Tamis-LeMonda, 2004), sendo isto favorável para que as crianças progridam no jogo simbólico (Falco et al., 2010). Uma possível explicação para este resultado é o facto de as figuras paternas não demonstrarem jogo simbólico, mas promoverem a fantasia adaptando o seu comportamento às habilidades e interesses das crianças obtendo, assim, a responsividade dos filhos às suas licitações (Falco et al., 2010). No que respeita à hipótese de a intrusividade paterna afetar negativamente o jogo simbólico da criança, esta investigação não assegurou esta hipótese, não tendo sido encontrada associação entre estas variáveis, provavelmente devido à amostra utilizada ser maioritariamente caracterizada por figuras parentais com baixo nível de intrusividade.

Em relação à compreensão do contributo do *scaffolding* paterno no desenvolvimento cognitivo da criança, verificou-se que somente a sensibilidade por parte da figura paterna está associada ao QI verbal, QI de realização, e QI total mais elevado. Consistentemente com estes resultados Landry, Miller-Loncar, Smith, e Swank (2002), sugeriram que maior sensibilidade promove o desenvolvimento de melhores habilidades verbais, e estas habilidades produzem o uso mais eficaz da linguagem de forma a guiar o seu próprio comportamento. Apurou-se, também, que menor controlo paterno está associado a um QI de realização mais elevado. Estes dados estão, uma vez mais, de acordo com o estudo de Landry e colaboradores (2002) que relataram o controlo como preditivo de desenvolvimento mais baixo. A hipótese de a intrusividade paterna afetar negativamente o desenvolvimento cognitivo da criança não foi constatada, dado que não foi encontrada nenhuma associação entre o QI verbal, o QI de realização, ou QI total e a intrusividade por parte da figura paterna. Mais uma vez, este facto poderá estar relacionado com a amostra utilizada ser maioritariamente caracterizada por figuras parentais com baixo nível de intrusividade.

De forma semelhante às demais investigações, também este estudo apresenta limitações que poderão ter afetado, de alguma forma, os resultados obtidos. Primeiramente, é de salientar as características da amostra, nomeadamente a dimensão relativamente reduzida e homogénea no que respeita à diversidade sociocultural. O nível socioeconómico e nível de escolaridade do pai, por exemplo, podem se revelar pertinentes, e dificultar a generalização dos resultados à população geral. Por fim, uma outra limitação relaciona-se com tarefa semiestruturada de jogo de “faz-de-conta” intitulada “piquenique no campo” em que os pais receberam um guião com orientações gerais acerca das tarefas que deveriam realizar (e.g. colocar os objetos na mochila, pescar, fazer um piquenique), o que pode ter comprometido o comportamento do pai para mais controlador ou intrusivo.

CONCLUSÃO

A maioria dos estudos no âmbito do *scaffolding* ocorre no contexto de uma tarefa de resolução de problemas (Smith, Landry, & Swank, 2000). No âmbito do jogo simbólico são poucos os que avaliam a forma como o suporte é prestado, principalmente como as figuras paternas apoiam essa tarefa. Deste modo, esta dissertação tornou-se inovadora.

O *scaffolding*, segundo Fiese (1990), proporciona formas mais sofisticadas e complexas de brincadeira. Assim como os seus efeitos benéficos podem não estar limitados aos ganhos imediatos na aprendizagem de uma tarefa específica, e ao desenvolvimento cognitivo em determinado período, mas, também, associados com a competência académica a

longo prazo (Pratt, Green, MacVicar, e Bountrogianni, 1992; Wood e Middleton, 1975). Estes dados revelam, portanto, a importância de estudar o *scaffolding* e a sua relação com o jogo simbólico, e o desenvolvimento cognitivo.

Em investigações futuras poderia ser interessante verificar se há diferenças na promoção e auxílio do jogo simbólico através do *scaffolding* entre figuras paternas e maternas. Assim como seria pertinente incluir novas variáveis como a responsividade da criança perante os diferentes comportamentos da figura parental, ou o afeto parental a fim de perceber o impacto destas no jogo simbólico. Comparar o impacto do suporte dado pelas figuras parentais no jogo simbólico em diferentes faixas etárias da criança seria, também, uma investigação a ter em conta de modo a compreender como o papel das mesmas se modifica ao longo do desenvolvimento da criança. E, por fim, poderia ser interessante comparar o impacto do suporte dado pelas figuras parentais no jogo simbólico entre uma amostra clínica (e.g. pais com perturbações de humor) e uma normativa de forma a perceber se há diferenças na capacidade de apoio prestado entre estes dois grupos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainsworth, M. (n.d.). *Maternal sensitivity scales*. Manuscrito não publicado.
- Belsky, J., Garduque, L., & Hrcir, E. (1984). Assessing performance, competence, and executive capacity in infant play: Relations to home environment and security of attachment. *Developmental Psychology*, 20(3), 406–417. doi:10.1037/0012-1649.20.3.406.
- Bibok, M. B., Carpendale, J. I. M., & Müller, U. (2009). Parental scaffolding and the development of executive function. In C. Lewis & J. I. M. Carpendale (Eds.), *Social interaction and the development of executive function: New directions in child and adolescent development* (pp. 17–34). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bornstein, M. H., Haynes, O. M., O’Reilly, A. W., & Painter, K. (1996). Solitary and collaborative pretense play in early childhood: Sources of individual variation in the development of representational competence. *Child Development*, 67(6), 2910–2929. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01895.x.
- Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1995). Parent-child symbolic play: Three theories in search of an effect. *Developmental Review*, 15(4), 382–400. doi:10.1006/drev.1995.1015.
- Bornstein, M. H., Venuti, P., & Hahn, C.-S. (2002). Mother-child play in Italy: Regional variation, individual stability, and mutual dyadic influence. *Parenting: Science and Practice*, 2(3), 273–301. doi:10.1207/S15327922PAR0203_04.
- Bretherton, I. (1989). Pretense: The form and function of make-believe play. *Developmental Review*, 9(4), 383–401. doi: 10.1016/0273-2297(89)90036-1.
- Bruner, J. S. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, 27(8), 687–708. doi:10.1037/h0033144.
- Cielinski, K. L., Vaughn, B. E., Seifer, R., & Contreras, J. (1995). Relations among sustained engagement during play, quality of play, and mother-child interaction in samples of children with down syndrome and normally developing toddlers. *Infant Behaviour and Development*, 18(2), 163–176. doi:10.1016/0163-6383(95)90046-2.
- Curran, J. (1999). Constraints of pretend play: Explicit and implicit rules. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(1), 47–55. doi:10.1080/02568549909594751.
- Falco, S., Esposito, G., Venuti, P., & Bornstein, M. H. (2010). Mothers and fathers at play with their children with down syndrome: Influence on child exploratory and symbolic activity. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(6), 597–605. doi:10.1111/j.1468-3148.2010.00558.x.

- Fiese, B. H. (1990). Playful relationships: A contextual analysis of mother-toddler interaction and symbolic play. *Child Development*, 61(5), 1648–1656. doi:10.1111/j.1467-8624.1990.tb02891.x.
- Hobson, R. P., Patrick, M. P. H., Crandell, L. E., Pérez, R. M. G., & Lee, A. (2004). Maternal sensitivity and infant triadic communication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 470–480. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00238.x.
- Jung, J., & Recchia, S. (2013). Scaffolding infants’ play through empowering and individualizing teaching practices. *Early Education and Development*, 24(6), 829–850. doi:10.1080/10409289.2013.744683.
- Kermani, H., & Brenner, M. (2000). Maternal scaffolding in the child's zone of proximal development across tasks: Cross-cultural perspectives. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 30–52. doi:10.1080/02568540009594774.
- Landry, S. H., Miller-Loncar, C. L., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2002). The role of early parenting in children's development of executive processes. *Developmental Neuropsychology*, 21(1), 15–41. doi:10.1207/S15326942DN2101_2.
- Leslie, A. (1987). Pretense and representation: The origins of “theory of mind”. *Psychological Review*, 94(4), 412–426. doi: 10.1037/0033-295X.94.4.412.
- Lillard, A. S. (1993). Pretend play skills and the child's theory of mind. *Child Development*, 64(2), 348–371. doi:10.1111/j.1467-8624.1993.tb02914.x.
- Mattanah, J. F., Pratt, M. W., Cowan, P. A., Cowan, C. P. (2005). Authoritative parenting parental scaffolding of long-division mathematics, and children’s academic competence in fourth grade. *Applied Developmental Psychology*, 26(1), 85–106. doi:10.1016/j.appdev.2004.10.007.
- McCune-Nicholich, L. (1981). Toward symbolic functioning: Structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development*, 52(3), 785–797.
- Meins, E., & Russell, J. (1997). Security and symbolic play: The relation between security of attachment and executive capacity. *British Journal of Developmental Psychology*, 15(1), 63–76. doi:10.1111/j.2044-835X.1997.tb00725.x.
- Morelock, M., Brown, P., & Morrissey, A. (2003). Pretend play and maternal scaffolding: Comparisons of toddlers with advanced development, typical development, and hearing impairment. *Roepers Review*, 26(1), 41–51. doi:10.1080/02783190309554238.
- Nader-Grosbois, N., Normandeau, S., & Quintal, G. (2008). Mother's, father's regulation and child's self-regulation in a computer-mediated learning situation. *European Journal of Psychology of Education*, 23(1), 95–115. doi: 10.1007/BF03173142.

- Osório, A., Meins, E., Martins, C., Martins, E. C., & Soares, I. (2012). Child and mother mental-state talk in shared pretense as predictors of children’s social symbolic play abilities at age 3. *Infant Behavior & Development*, 35(4), 719–726. doi:10.1016/j.infbeh.2012.07.012.
- Pratt, M. W., Green, D., MacVicar, J., & Bountrogianni, M. (1992). The mathematical parent: Parental scaffolding, parenting style, and learning outcomes in long-division mathematics homework. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13(1), 17–34. doi:10.1016/0193-3973(92)90003-Z.
- Salonen, P., Lepola, J., & Vauras, M. (2007). Scaffolding interaction in parent-child dyads: Multimodal analysis of parental scaffolding with task and non-task oriented children. *European Journal of Psychology of Education*, 22(1), 77–96. doi: 10.1007/BF03173690.
- Slade, A. (1987). Quality of attachment and early symbolic play. *Developmental Psychology*, 23(1), 78–8. doi: 10.1037/0012-1649.23.1.78.
- Smith, K. E., Landry, S. H., & Swank, P. R. (2000). Does the content of mothers’ verbal stimulation explain differences in children’s development of verbal and nonverbal skills?. *Journal of School Psychology*, 38(1), 27–49. doi:10.1016/S0022-4405(99)00035-7.
- Tamis-LeMonda, C. S. (2004) Conceptualizing fathers’ roles: Playmates and more. *Human Development*, 47(4), 220–227. doi:10.1159/000078724.
- Venuti, P., Falco, S., Giusti, Z., & Bornstein, M. H. (2008). Play and emotional availability in young children with down syndrome. *Infant Mental Health Journal*, 29(2), 133–152. doi:10.1002/imhj.20168.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence – Revised Edition (WPPSI-R): Manual*. Cegoc: Lisbon.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.
- Wood, D., & Middleton, D. (1975). A study of assisted problem-solving. *British Journal of Psychology*, 66(2), 181–191. doi:10.1111/j.2044-8295.1975.tb01454.x.
- Wood, D., & Wood, H. (1996). Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford Review of Education*, 22(1), 5–16.

Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66(5), 1472–1492. doi:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00946.x.