

MESTRADO EM PSICOLOGIA  
PSICOLOGIA CLÍNICA E DA SAÚDE

# Olhar as interações sociais pré-escolares: o que as inicia, mantém e finaliza?

Joana Alves Araújo

**M**

**2023**



**Universidade do Porto**  
**Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação**

**OLHAR AS INTERAÇÕES SOCIAIS PRÉ-ESCOLARES:  
O QUE AS INICIA, MANTÉM E FINALIZA?**

**Joana Alves Araújo**

Outubro 2023

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, área de Psicologia Clínica e da Saúde, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora *Teresa Leal* (FPCEUP).

## AVISOS LEGAIS

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

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

## Agradecimentos

À Professora Doutora Teresa Leal. Pelos momentos de partilha e de conhecimento sábio. Pelo incentivo e pelo suporte. Por ter acreditado em mim e no meu projeto, sem nunca duvidar. Obrigada pelos momentos de exigência, de sensibilidade e de presença.

À Carolina Guedes. Pela disponibilidade de integração no seu Projeto de Doutorado. Pela sua empatia e sentido de responsabilidade ao abraçar conosco este caminho. Pela sua capacidade de ajudar e simplicidade. Que tenhas sempre muito sucesso.

À professora Joana Cadima. Pela sua entrega e presença. Obrigada pela partilha de aprendizagens e experiência profissional.

A todas as crianças. À sua magia e ao seu robusto conhecimento. À forma bonita como olham a vida, os contextos e as interações sociais. Obrigada por me fazerem refletir e aprender.

À Catarina e à Inês. Elas foram um verdadeiro suporte na elaboração deste trabalho. Agradeço-lhes, muito, por me terem apoiado e ouvido nos momentos de maior angústia, mas por partilharem, sempre, a alegria de vivermos esta experiência juntas. A vocês, que serão excelentes profissionais e grandes amigas.

À minha família. Eles que são a minha base e a minha fonte de inspiração. Eles que acreditam em mim e me motivam a lutar pelos meus sonhos. Eles que são o abraço mais apertado nos dias mais difíceis e o sorriso nos momentos de conquista. Obrigada por serem O exemplo da minha vida e o, maior e melhor, símbolo de Amor. Obrigada pela vossa sensibilidade nos dias de mau humor e de compreensão nos momentos de maior ausência.

Aos meus amigos (da faculdade e fora dela). A todos os que permanecem nos momentos mais e menos difíceis. Obrigada por partilharem da minha felicidade e serem o suporte e o aconchego nas situações de maior medo e frustração. A vida com vocês é muito melhor!

Aos meus avós paternos. Às minhas estrelas-guias. À minha avó, exemplo de força e amor, e que partiu no meu percurso académico. Ao meu avô, que não cheguei a conhecer, mas que desejo que esteja orgulhoso. Isto é para e por vocês.

A todos vós. Obrigada por serem uma base sólida. Obrigada por fazerem este projeto acontecer. Obrigada, por tudo e por tanto!

## Resumo

O presente estudo pretende investigar o modo como as interações sociais entre pares se estabelecem numa situação de jogo livre com blocos. No total, participaram 47 crianças de cinco salas do pré-escolar, contabilizando-se um total de dez grupos. Apenas quatro dos grupos foram alvo de uma análise sequencial, com o intuito de explorar as estratégias utilizadas pelas crianças para iniciar, manter e finalizar as interações. Os dados foram recolhidos com recurso à gravação de vídeos e, posteriormente, transcritos *verbatim*, avaliados e interpretados segundo uma análise de conteúdo temática, resultando numa abordagem mista na operacionalização das categorias e das subcategorias. Os resultados encontrados refletem a importância do contexto de brincadeira no estabelecimento de interações sociais entre pares, bem como na coconstrução de conhecimentos e aprendizagens em diferentes áreas do desenvolvimento. Particularmente, salientam o papel da linguagem no desenvolvimento prático das ações, da importância de um equilíbrio entre Conotações positivas/negativas e Corroborar/Recusar e da influência das crianças no comportamento dos outros (Influenciar). Além disso, demonstram os desafios que se impõem nos contextos sociais e a complexidade inerente aos momentos de antecipação e Resolução de problemas. Situações de Fantasia e de Reprodução de sons parecem ser valorizadas na manutenção das interações. Por sua vez, os resultados aludem à necessidade de estabelecimento de competências motivacionais para tomar iniciativa na procura dos pares e da iniciação das brincadeiras (Afirmção de iniciativa e Convites).

*Palavras-chave:* Pré-escolar, Brincar, Interações sociais, Agência, Linguagem, Aprendizagem

## Abstract

The present study aims to investigate how social interactions between peers are established in a free play situation with blocks. In total, 47 children from five preschool classrooms participated, making a total of ten groups. Only four of the groups were subject to a sequential analysis, with the aim of exploring the strategies used by children to initiate, maintain and end interactions. Data were collected using video recording and subsequently transcribed *verbatim*, evaluated and interpreted according to a thematic content analysis, resulting in a mixed approach in the operationalization of categories and subcategories. The results reflect the importance of the play context in establishing social interactions between peers, as well as in the co-construction of knowledge and learning in different areas of development. In particular, they highlight the role of language in the practical development of actions, the importance of a balance between positive/negative Connotations and Corroborate/Refuse and the influence of children on the behavior of others (Influence). Furthermore, they demonstrate the challenges that arise in social contexts and the complexity inherent in moments of anticipation and Problem resolution. Fantasy situations and Sound reproduction seem to be valued in maintaining interactions. In turn, the results allude to the need to establish motivational skills to take initiative in looking for peers and initiating play (Affirmation of initiative and Invitations).

*Keywords:* Preschool, Play, Social interactions, Agency, Language, Learning

## Résumé

La présente étude vise à étudier comment les interactions sociales entre pairs s'établissent dans une situation de jeu libre avec des blocs. Au total, 47 enfants de cinq classes préscolaires ont participé, soit un total de dix groupes. Seuls quatre des groupes ont fait l'objet d'une analyse séquentielle, dans le but d'explorer les stratégies utilisées par les enfants pour initier, maintenir et mettre fin aux interactions. Les données ont été collectées à l'aide d'un enregistrement vidéo puis transcrites textuellement, évaluées et interprétées selon une analyse de contenu thématique, ce qui a abouti à une approche mixte dans l'opérationnalisation des catégories et sous-catégories. Les résultats trouvés reflètent l'importance du contexte de jeu dans l'établissement d'interactions sociales entre pairs, ainsi que dans la co-construction de connaissances et d'apprentissages dans différents domaines de développement. Ils mettent notamment en avant le rôle du langage dans l'élaboration pratique des actions, l'importance d'un équilibre entre connotations positives/négatives et Corroborer/Refuser et l'influence des enfants sur le comportement des autres (Influence). De plus, ils démontrent les défis qui surviennent dans les contextes sociaux et la complexité inhérente aux moments d'anticipation et de Résolution de problèmes. Les situations de Fantaisie et la Reproduction sonore semblent valorisées dans le maintien des interactions. À leur tour, les résultats font allusion à la nécessité d'établir des compétences de motivation pour prendre des initiatives dans la recherche de pairs et dans le lancement de jeux (Affirmation d'initiative et Invitations).

*Mots-clés:* Préscolaire, Jeu, Interactions sociales, Agence, Langage, Apprentissage

## Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>9</b>
1. Conceitos de agência, subjetividade e intersubjetividade .....	9
2. O contexto de brincadeira .....	10
3. Função social da linguagem .....	12
4. Competências pró-sociais em idade pré-escolar .....	14
5. Reflexão final .....	15
<b>Método.....</b>	<b>16</b>
1. Questões de investigação .....	16
2. Contexto e participantes .....	16
3. Procedimento de recolha de dados .....	18
4. Procedimento de análise de dados.....	18
<b>Resultados .....</b>	<b>19</b>
<b>1. Resultados I.....</b>	<b>19</b>
1.1. Contextualizar as ações no passado .....	20
1.2. Contextualizar as ações no presente.....	20
1.3. Contextualizar as ações no futuro .....	20
1.4. Esclarecimento .....	20
1.4.1. Pedido de explicação.....	20
1.4.2. Explicação de factos.....	21
1.5. Conotações positivas.....	21
1.6. Conotações negativas .....	21
1.7. Corroborar .....	21
1.8. Recusar.....	21
1.9. Procura de aprovação .....	22
1.10. Competição .....	22
1.11. Influenciar .....	22
1.11.1. Sugestões.....	22
1.11.2. Ordens .....	22

1.11.3. Instruções .....	22
1.11.4. Pedidos .....	23
1.12. Ajudar.....	23
1.12.1. Pedido de ajuda .....	23
1.12.2. Oferecer ajuda .....	23
1.13. Pedido de aproximação .....	23
1.13.1. Afirmção de iniciativa .....	23
1.13.2. Convite .....	24
1.14. Chamada de atenção.....	24
1.15. Fantasiar .....	24
1.16. Reproduzir sons.....	24
1.17. Resolução de problemas.....	24
1.18. Pedido de autorização.....	25
1.19. Outros .....	25
<b>2. Resultados II.....</b>	<b>25</b>
2.1. O que inicia as interações? .....	25
2.2. O que mantém as interações? .....	28
2.3. O que finaliza as interações? .....	35
<b>Discussão .....</b>	<b>38</b>
1. Nota introdutória .....	38
2. O que inicia as interações? .....	38
3. O que mantém as interações? .....	39
4. O que finaliza as interações? .....	44
Conclusão .....	46
Limitações e implicações .....	47
Referências bibliográficas .....	49
<b>Anexos .....</b>	<b>53</b>
1. Anexo 1: Consentimento informado - encarregados(as) de educação .....	53
2. Anexo 2: Consentimento informado - educadoras de infância .....	55
3. Anexo 3: Materiais utilizados no processo de recolha de dados.....	57

## **Introdução**

### **1. Conceitos de agência, subjetividade e intersubjetividade**

O contexto pré-escolar pode ser considerado fundamental para a promoção do desenvolvimento integral das crianças. Na verdade, esse contexto pode ser pensado como um lugar onde as crianças podem ser agentes ativos, ao vivenciar e ao providenciar experiências, ao influenciar e ao deixar-se influenciar, contribuindo para o desenvolvimento desse espaço, no seio de práticas e interações sociais (Markström & Halldén, 2009).

Nesse contexto, as crianças abrem caminho para a descoberta de novos estímulos e experiências, enquanto procuram iniciar e estabelecer interações sociais com os pares. Nesse sentido, as crianças podem expressar a sua agência individual e trabalhar para um objetivo coletivo comum (Markström & Halldén, 2009). Na realidade, os momentos de interação compartilhada e de comunicação aberta com os outros são fundamentais para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, pelo que a formação da identidade decorre de um processo de coconstrução social, em que as crianças se permitem moldáveis às diferentes perspectivas (Miehls, 2001).

Assim sendo, e por forma a expressar a sua agência individual e interagir ativamente no seu ambiente, as crianças devem reconhecer-se como autores, seres pensantes e emocionais, dando conta e expressando os seus interesses, as suas ideias e as suas emoções, por exemplo, em brincadeiras livres. Ao mesmo tempo, estas devem reconhecer que as outras apresentam, também, o seu senso de subjetividade individual. Por isso, quando são capazes de compreender os estados mentais dos outros, aceitar que podem ser diferentes dos seus e contribuir para momentos de interação compartilhada e negociada, apresentam, simultaneamente, o senso de subjetividade e de intersubjetividade. Com as interações sociais e o estabelecimento de relações de amizade, os contextos de socialização da criança estendem-se além da família, tendo a possibilidade de se colocar no lugar do outro e adotar diferentes perspectivas (Anderson, 2018). Na mesma linha de pensamento, segundo Vygotsky (1978), à capacidade e natureza humana, encontram-se inerentes o modo como os indivíduos, com características singulares e pessoais, suscitam influências nos seus contextos e, por intermédio dos mesmos, mudam individualmente as suas ações e os seus comportamentos, adquirindo controlo.

Se, por um lado, a criança se deixa influenciar, por outro, influencia o seu contexto, contribuindo para a sua modificação, pela expressão da sua agência. Dessa forma, a expressão de agência pode passar pela imposição de limites, pela recusa na participação da brincadeira, pela inclusão e/ou exclusão dos pares, pela identificação de interesses particulares, pelo questionamento, pela criação e alteração de regras, pela procura de ordem e/ou desordem, entre outros (Wood, 2014).

Sumariamente, parece importante mencionar o modo como o processo de aprendizagem das crianças ocorre por intermédio de mecanismos individuais e sociais, para os quais os adultos devem ser sensíveis (Brooker, 2011). Ou seja, as crianças contribuem amplamente para o seu próprio crescimento, com base nas suas perspetivas, nos seus ideais, nos seus interesses, nos seus questionamentos e no seu incentivo para evoluir e agir com competência (Department for Children, Schools and Families [DCSF], 2009).

## **2. O contexto de brincadeira**

O contexto de brincadeira entre pares revela-se crucial na promoção de competências socioemocionais em idade pré-escolar, bem como na estimulação do seu desenvolvimento e aprendizagem (Coelho et al., 2017; Treasure, 2018), sendo mais frequente o estabelecimento de grupos compostos por duas crianças, que poderá aumentar o seu número, com o avançar da idade (Parten, 1933). Simultaneamente, os momentos de brincadeira proporcionam uma oportunidade de construção e de transformação da realidade, adotando um comportamento cooperativo e contribuindo para a evolução das competências de agência das crianças (Stetsenko & Ho, 2015). Nos momentos de interação lúdicos, dão uso ao seu corpo e exploram os seus pensamentos e sentimentos (DCSF, 2009), enquanto estimulam competências cognitivas e socioemocionais e desenvolvem a sua capacidade criativa e imaginativa (Wood, 2022).

Nessa sequência, importa referir como a imaginação se revela um meio importante pelo qual as crianças organizam os contextos de brincadeira e de interação, considerando as duas fases que caracterizam os processos imaginários: 1) *formular uma ideia* e 2) *desenvolver um plano para executar a ideia*. A imaginação pode, ainda, distinguir-se entre imaginação cognitiva (e.g., alimentar um boneco, dormir) e imaginação afetiva (e.g., expressar situações geradoras de medo). Na primeira, as crianças podem representar a realidade, criando uma imagem abrangente de um mundo imbuído em significados. Na segunda, podem expressar

e regular as suas emoções, atuando como um mecanismo de defesa da personalidade, ao promover a resolução de conflitos e a diminuição de situações geradoras de frustração (Diachenko, 2011).

Mais especificamente, o estabelecimento de interações sociais com pares pode associar-se à possibilidade de as crianças identificarem gostos particulares, de explorarem, de serem criativas na procura de alternativas e na resolução de problemas, de participarem ativamente na realização das atividades, mesmo quando mais desafiantes, de negociarem e cooperarem, de gerirem as ações e os comportamentos individuais e de outros e de desenvolverem competências socioemocionais e de resiliência (DCSF, 2009; Ridgway et al., 2020). Segundo Wood (2010), o contexto de jogo envolve e desenvolve competências de atenção (e.g., observar, demonstrar interesse, apresentar pensamento reflexivo e compreensão cognitiva), competências emocionais (e.g., gerir emoções e estados de humor, ser resiliente), competências motivacionais (e.g., atribuir sentido e significado ao mundo, enfrentar desafios, agir ativa e ludicamente), competências relacionais e de jogo (e.g., apresentar autoconfiança, trabalhar autonomamente, negociar, interagir reciprocamente, experienciar), competências comunicacionais (e.g., falar e ouvir, estar disponível, coconstruir objetivos e significados compartilhados, ser flexível), competências imaginativas (e.g., recorrer à memória e às rotinas, concretizar ideias) e competências para lidar com a frustração e resolver problemas (e.g., fazer escolhas, procurar alternativas).

Adicionalmente, ao brincarem, as crianças são capazes de dar resposta a um dos desafios mais exigentes da natureza humana: ser um indivíduo singular, com características únicas e particulares, que se relaciona permanentemente num contexto social, num *continuum de* interações e objetivos compartilhados. Na realidade, o contexto de brincadeira providencia uma experiência de integração da individualidade e da conexão social, caracterizando-se pela sua abertura, flexibilidade e criatividade e, por isso, coconstruído a cada momento, por cada criança (Stetsenko & Ho, 2015).

Em acrescento, ao interagirem por intermédio da brincadeira, as crianças podem alternar o seu comportamento entre momentos de cooperação e de negociação, de cumprimento e de aceitação das regras e da sua recusa, de diálogo conjunto e de silêncio, de construção de figuras, objetos e brincadeiras e da sua destruição. Assim sendo, os contextos de jogo, que estão na base da construção de significados, devem ser ordenados e desordenados. Por um lado, ordenados quando correspondem ao esperado e as crianças se sentem confiantes do seu papel na brincadeira e na aceitação dos objetivos compartilhados. Por outro lado,

desordenados quando as crianças enfrentam desafios, situações de frustração e impõem as suas perspectivas (Henricks, 2009).

Particularmente, as brincadeiras livremente escolhidas permitem que as crianças expressem a sua agência, pela manifestação das suas preferências, das suas motivações, das suas decisões e dos seus questionamentos (Anderson, 2018; Wood, 2022). Gradualmente, vão sendo capazes de manifestar, nos momentos de escolha, processos de pesquisa sustentada e a motivação necessária para se tornarem mais competentes do ponto de vista social e contextual. Ao mesmo tempo, com o evoluir das exigências da brincadeira, demonstram-se competentes para avaliar e contextualizar a utilidade das suas partilhas e ideias, compartilhar experiências, perspectivas e recursos, aprimorar as suas competências de jogo lúdico, resolver conflitos e gerir as suas emoções (Wood, 2022).

Numa situação de jogo livre com blocos, contexto de brincadeira do presente estudo, as crianças têm ao seu dispor um conjunto de blocos e outros materiais que podem manipular e explorar, por intermédio de ações e da linguagem. Nessas situações, envolvem-se num contexto social, com a possibilidade de experimentarem diferentes papéis sociais e de desenvolverem competências pró-sociais. Paralelamente, a permanência nas brincadeiras com blocos contribui para a promoção da linguagem das crianças, pelo estabelecimento de comunicação nos momentos de interação, com necessidade de negociação verbal e de contextualização das experiências (Cohen & Uhry, 2007).

Assim, brincar é um fenómeno conjunto e partilhado, ou seja, as crianças contribuem para a aprendizagem umas das outras, em várias áreas da vida (Williamson et al., 2020).

### **3. Função social da linguagem**

A linguagem revela um papel crucial na gestão e organização das funções cognitivas superiores, intervindo no estabelecimento de interações sociais entre pares. Na realidade, quando a linguagem é pensada e incluída na ação, a mesma modifica-se e estrutura-se de maneira diferente (Vygotsky, 1978). Isto porque, o recurso à linguagem falada, permite que as crianças sejam capacitadas a manifestar as suas perspectivas, os seus contributos, bem como antecipar ou dar resposta a problemas mais complexos e exigentes. Tal contribui para o reconhecimento das crianças enquanto seres com pensamento crítico, compreensivo e inovador (DCSF, 2009).

Deste modo, parece importante que as crianças recorram à linguagem falada enquanto praticam as suas ações, uma vez que, ao falarem, não descrevem apenas o que estão a fazer, como podem orientar o rumo das suas ações, pela possibilidade de planeamento. Dessa forma, à medida que a ação se torna mais exigente, nomeadamente na procura de alternativas e na descoberta de soluções, mais impactante se revela o papel da fala na gestão do processo como um todo. Na mesma linha de pensamento, reflete-se sobre uma mudança de paradigma no que concerne a utilização da fala. Ou seja, a linguagem falada, ao invés de seguir as ações, passa a anteceder, a organizar, a delinear e a definir o rumo da ação. Resumidamente, importa mencionar o modo como a fala constitui um suporte no planeamento para gestão dos problemas e na procura de soluções alternativas e um auxílio na regulação de emoções e de respostas impulsivas (Vygotsky, 1978).

Partindo da utilização da linguagem, as crianças podem reestruturar o espaço visual e desenvolver uma noção temporal compreensível, isto é, analisar as mudanças observadas de uma situação passada no momento presente, e atuar no momento presente, tendo em consideração o momento futuro (Vygotsky, 1978).

Em simultâneo, importa analisar o modo como as crianças vão sendo capazes de, progressivamente, internalizar os mecanismos de linguagem e do discurso social. Se, numa fase inicial, a criança dirige o seu discurso para o adulto (domínio interpessoal), numa fase posterior, recorre, também, a si própria (domínio intrapessoal). Dessa forma, quando as crianças se revelam capazes de conduzir as ações, previamente voltadas para o exterior, e de coordenar as atividades, as mesmas contribuem para o processo de internalização do discurso social e para a complexificação das funções cognitivas superiores. De um modo geral, o processo de aprendizagem contribui para a formação da zona de desenvolvimento proximal, em que vários mecanismos atuam nos momentos em que as crianças se encontram em interação social com os seus pares. Não obstante, à medida que esses mecanismos são internalizados, os mesmos dão forma ao desenvolvimento autónomo das crianças (Vygotsky, 1978).

Destaca-se, ainda, a ligação que se estabelece entre os momentos de diálogo e a realização de interpretações, a par de um comportamento de negociação de significados, que ajuda as crianças na elaboração de conhecimento e desenvolvimento de aprendizagens (Wood, 2010). As crianças manifestam esse comportamento na sua tentativa de, por intermédio da comunicação, regular as ações das outras crianças, enquanto refletem sobre o modo como as suas ações são analisadas pelos outros (Mead, 1934). Na realidade, quando comunicam verbalmente, as crianças em idade pré-escolar começam a evidenciar sinais de

escutar e melhor compreender as ideias, as emoções e as necessidades dos outros, o que implica uma maior sensibilidade pelo senso de intersubjetividade, uma capacidade de se colocar no lugar do outro e de se distanciar de si próprios, de empatizar e de respeitar (Sun et al., 2020; Wood, 2010). Nesse sentido, em contexto de grupo, onde as crianças se vão conhecendo e integrando, a linguagem verbal permite estruturar e conduzir as atividades (Quiñones et al., 2020). Nesta base, parece útil estimular o desenvolvimento e as competências de linguagem das crianças nos momentos de brincadeira (DCSF, 2009).

#### **4. Competências pró-sociais em idade pré-escolar**

O contexto de interação entre pares revela-se crucial, em particular, na gestão dos mecanismos necessários para a construção e a manutenção de um relacionamento positivo e construtivo (Hollingsworth, 2005). Ao mesmo tempo, esses contextos estimulam as crianças ao trabalho conjunto dentro de um grupo, no sentido de alcançarem significados compartilhados (Ridgway et al., 2020). Nesse sentido, num contexto social, reconhece-se, por intermédio de uma compreensão compartilhada e de uma troca de experiências e de perspetivas, a possibilidade de aprendizagem contínua e sustentada (Williamson et al., 2020). Em simultâneo, o reconhecimento e a aceitação emocional, cognitiva e comportamental são premissas fundamentais no estabelecimento das interações sociais em idade pré-escolar (Coelho et al., 2017).

Segundo Landy (2002, citado por Hollingsworth, 2005), na base do estabelecimento das interações sociais entre pares estão presentes três capacidades distintas, mas de cariz complementar: 1) *capacidade para ingressar na atividade*, isto é, de observar, de refletir sobre a melhor forma de entrar na atividade e de solicitar a sua participação; 2) *capacidade para dar continuidade à atividade*, isto é, de escutar e falar com os pares, de regular as emoções e os pensamentos, de negociar, de pensar em alternativas e encontrar respostas para os desafios e de evitar agressões físicas e verbais; e 3) *capacidade para cooperar*, isto é, de experimentar diferentes papéis e atividades, de pedir e fornecer ajuda e de partilhar objetos.

Em acrescento, já em idade pré-escolar, as crianças demonstram ações pró-sociais e de cariz positivo. Ao mesmo tempo, as crianças que manifestam comportamentos de cooperação, capacidade de negociação, frequência reduzida de comportamentos negativos e que coconstruem atividades intencionais e positivas, são tendencialmente mais aceites num grupo social (Rubin et al., 2006, citado por Coelho et al., 2017).

Em suma, salienta-se, por um lado, o papel do adulto na organização e dinamização das atividades e, por outro, o papel das crianças, a importância de promover o seu desenvolvimento e de estimular um comportamento livre (Markström & Halldén, 2009).

## **5. Reflexão final**

Tomando por referência as informações anteriores, salienta-se a pertinência e a inovação do presente estudo, no aprofundamento das interações entre pares, num contexto de jogo livre, procurando analisar aquilo que inicia, mantém e finaliza essas mesmas interações. O mesmo é suportado pela importância desse contexto no desenvolvimento integral das crianças, na sua aprendizagem e na procura de entendimentos compartilhados.

## Método

### 1. Questões de investigação

O presente estudo apresenta três questões de investigação: 1) *De que forma, as crianças em idade pré-escolar, iniciam as suas interações com os pares numa situação de jogo livre e em pequeno grupo?*; 2) *De que forma, as crianças em idade pré-escolar, desenvolvem e mantêm as suas interações com os pares numa situação de jogo livre e em pequeno grupo?*; 3) *De que forma, as crianças em idade pré-escolar, finalizam as suas interações com os pares numa situação de jogo livre e em pequeno grupo?*.

### 2. Contexto e participantes

O presente estudo enquadra-se no Projeto de Doutoramento “Crossing the Boundaries between Toddlerhood and Preschool: Cross-domain Effects of Self-regulation, School Readiness and Quality of Play with Peers” (SFRH/BD/138821/2018). Participaram, neste estudo, cinco salas de educação pré-escolar, tendo sido selecionados dois grupos de crianças em cada sala, sendo a composição do grupo entre quatro e cinco crianças. Os grupos formados foram selecionados pelas educadoras de cada sala do pré-escolar, mediante pedido por parte da equipa de investigação para formar grupos compostos por crianças que, no seu quotidiano, se organizavam frequentemente de forma espontânea para brincar juntas durante momentos de jogo livre. Assegurou-se que as crianças selecionadas tinham autorização prévia dos/as seus/suas encarregados/as de educação (Anexos 1 e 2). Contabilizou-se um total de dez grupos e de 47 crianças. Mais concretamente, 29 crianças do sexo masculino e 18 crianças do sexo feminino, com uma média de idades de 61.2 meses e um intervalo de idades entre 38 e 75 meses. Numa fase inicial, foram analisados dez vídeos e, numa segunda fase, procedeu-se a uma análise sequencial, em que foram analisadas apenas quatro das situações. O Projeto de Doutoramento obteve um parecer favorável pela Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Ref.<sup>a</sup> 2019/11-01). De salientar a salvaguarda da confidencialidade dos dados recolhidos, bem como do assentimento das crianças, ou seja, de participarem livremente no projeto, podendo interromper a sua participação em qualquer momento, sendo a sua vontade respeitada.

Apresenta-se, em seguida, uma tabela com a informação relativa à constituição dos grupos, crianças participantes, e duração de cada situação analisada. De salientar que, resultado de uma segunda etapa, em que se efetuou uma análise sequencial das interações com apenas quatro das dez situações, foram atribuídas designações a essas mesmas situações, com o objetivo de simplificar a sua identificação posterior: *O dinoparque*, *À caça dos dinossauros*, *A brincadeira entre duas das cinco crianças* e *Vamos fantasiar*.

**Tabela 1**

*Constituição dos grupos, caracterização dos participantes, e duração dos vídeos*

Grupo	Composição do grupo	Sexo	Idade (meses)	Intervalo de idades (meses)	Média de idades (meses)	Duração do vídeo (minutos)
O dinoparque	Criança 1	Masculino	62	56-69	62.2	10:02
	Criança 2	Feminino	64			
	Criança 3	Masculino	60			
	Criança 4	Feminino	69			
	Criança 5	Masculino	56			
À caça dos dinossauros	Criança 1	Masculino	40	38-45	40.8	10:00
	Criança 2	Masculino	41			
	Criança 3	Masculino	40			
	Criança 4	Feminino	38			
	Criança 5	Masculino	45			
A brincadeira entre duas das cinco crianças	Criança 1	Masculino	67	64-71	67	15:00
	Criança 2	Masculino	64			
	Criança 3	Masculino	65			
	Criança 4	Masculino	68			
	Criança 5	Masculino	71			
Vamos fantasiar	Criança 1	Masculino	62	62-74	69	19:00
	Criança 2	Masculino	74			
	Criança 3	Feminino	72			
	Criança 4	Feminino	67			
	Criança 5	Feminino	70			
Sala 100G1	Criança 1	Feminino	54	47-54	50.8	08:57
	Criança 2	Masculino	52			
	Criança 3	Masculino	52			
	Criança 4	Masculino	49			
	Criança 5	Masculino	47			
Sala 100G2	Criança 1	Feminino	69	65-72	68.6	10:00
	Criança 2	Feminino	72			
	Criança 3	Masculino	70			
	Criança 4	Masculino	67			
	Criança 5	Masculino	65			
Sala 101G1	Criança 1	Masculino	72	65-72	68.4	10:34
	Criança 2	Feminino	65			
	Criança 3	Feminino	69			
	Criança 4	Feminino	71			
	Criança 5	Masculino	65			
Sala 101G2	Criança 1	Masculino	62	62-73	67.5	10:02
	Criança 2	Feminino	73			
	Criança 3	Feminino	71			
	Criança 4	Feminino	64			

Sala 116G1	Criança 1	Feminino	71	38-75	63	15:01
	Criança 2	Masculino	75			
	Criança 3	Masculino	68			
	Criança 4	Masculino	38			
Sala 116G2	Criança 1	Masculino	47	44-64	54.8	14:00
	Criança 2	Masculino	64			
	Criança 3	Feminino	64			
	Criança 4	Feminino	44			

### 3. Procedimento de recolha de dados

O período de observação decorreu de fevereiro a março de 2020 e, para a recolha e gravação dos vídeos, foi utilizada uma câmara com tripé e microfone, com uma posição fixa. Os vídeos tiveram uma duração média de 12 minutos e 26 segundos. Na situação analisada, as crianças foram convidadas a brincar de forma livre, sem intervenção do adulto (embora o mesmo estivesse presente), com 200 blocos de madeira e pequenos bonecos (Anexo 3). As situações foram filmadas em salas contíguas às salas de atividades das crianças, e com as quais tinham bastante familiaridade (e.g., zona de refeição, sala polivalente).

### 4. Procedimento de análise de dados

O procedimento de análise de dados apresentou, assim, duas etapas. Numa primeira fase, pretendeu-se analisar o tipo de interações estabelecidas entre as crianças. Para tal, procedeu-se a uma análise de conteúdo temática, seguindo uma metodologia mista. Por um lado, a análise dedutiva, onde o processo de codificação seguiu contributos teóricos pré-existentes e, por outro, a análise indutiva, onde o processo de codificação seguiu as pistas evidenciadas pelos dados, sem os enquadrar em quadros teóricos pré-existentes. Neste sentido, foram seis as fases que sustentaram a análise de conteúdo da presente investigação, de acordo com a metodologia utilizada pelas autoras Braun e Clarke (2006). Numa segunda fase, pretendeu-se analisar de que forma as crianças iniciam, desenvolvem e mantêm, e finalizam as suas interações com os pares. Procedeu-se a uma análise sequencial de comunicação dos momentos de interação entre as crianças, procurando identificar as principais categorias e subcategorias que iniciam, mantêm e terminam as interações.

## Resultados

Os resultados apresentados serão divididos em duas partes distintas. Os Resultados I, que apresentam as categorias/subcategorias emergentes da análise temática e os Resultados II que, partindo da análise anterior, apresentam os resultados de uma análise sequencial de comunicação, em três partes distintas: o que inicia, o que mantém e o que finaliza as interações entre crianças em idade pré-escolar.

### 1. Resultados I

Numa primeira fase da análise de conteúdo temática elaborada, partindo da observação dos dez vídeos e do contacto prévio com a literatura, emergiram 19 categorias principais: *Contextualizar as ações no passado*, *Contextualizar as ações no presente*, *Contextualizar as ações no futuro*, *Esclarecimento*, *Conotações positivas*, *Conotações negativas*, *Corroborar*, *Recusar*, *Competição*, *Procura de aprovação*, *Influenciar*, *Ajudar*, *Pedido de aproximação*, *Chamada de atenção*, *Fantasiar*, *Reproduzir sons*, *Resolução de problemas*, *Pedido de autorização* e *Outros*. Cada uma das categorias será, em seguida, apresentada em conjunto com as suas subcategorias numa tabela. Posteriormente, as mesmas serão operacionalizadas e apresentados os seus exemplos ilustrativos.

#### Tabela 2

##### *Apresentação das Categorias e das suas Subcategorias*

Categorias	Subcategorias
1.1. Contextualizar as ações no passado	
1.2. Contextualizar as ações no presente	
1.3. Contextualizar as ações no futuro	
1.4. Esclarecimento	1.4.1. Pedido de explicação 1.4.2. Explicação de factos
1.5. Conotações positivas	
1.6. Conotações negativas	
1.7. Corroborar	
1.8. Recusar	
1.9. Procura de aprovação	
1.10. Competição	
1.11. Influenciar	1.11.1. Sugestões 1.11.2. Ordens 1.11.3. Instruções 1.11.4. Pedidos
1.12. Ajudar	1.12.1. Pedido de ajuda 1.12.2. Oferecer ajuda

1.13. Pedido de aproximação	1.13.1. Afirmção de iniciativa
	1.13.2. Convite
1.14. Chamada de Atenção	
1.15. Fantasiar	
1.16. Reproduzir sons	
1.17. Resolução de problemas	
1.18. Pedido de autorização	
1.19. Outros	

### **1.1. Contextualizar as ações no passado**

Implica que as crianças forneçam informação acerca das ações, das brincadeiras e/ou do contexto de brincadeira (ou de outros elementos) em que estiveram envolvidas num momento passado (adapt. McWilliam et al., 1998, citado por Aguiar & McWilliam, 2013) (e.g., Criança 4 – “Eu tinha uma casa mesmo mini”, Criança 3 – “(...) nós já fizemos este”).

### **1.2. Contextualizar as ações no presente**

Implica que as crianças forneçam informação acerca das ações, das brincadeiras e/ou do contexto de brincadeira (ou de outros elementos) em que estiveram envolvidas no momento presente (adapt. McWilliam et al., 1998, citado por Aguiar & McWilliam, 2013) (e.g., Criança 2 – “Estamos a brincar aos dinossauros”, Criança 5 – “Eu tou a fazer um muro”).

### **1.3. Contextualizar as ações no futuro**

Implica que as crianças forneçam informação acerca das ações, das brincadeiras e/ou do contexto de brincadeira (ou de outros elementos) em que planeavam envolver-se no futuro (adapt. McWilliam et al., 1998, citado por Aguiar & McWilliam, 2013) (e.g., Criança 5 – “Eu vou fazer a minha torre”, Criança 3 – “A minha casa vai ser verde e amarelo”).

### **1.4. Esclarecimento**

Implica que as crianças forneçam contexto e elaborem as ideias sobre os objetos, os eventos, as ações, as atividades, os indivíduos e as circunstâncias, no passado e no presente (adapt. Jacobs & Kline Liu, 1996). Esta categoria inclui, ainda, duas subcategorias: o *Pedido de explicação* e a *Explicação de factos*.

#### **1.4.1. Pedido de explicação**

Diz respeito aos momentos em que as crianças procuram obter mais informação junto de outras crianças e/ou do examinador (e.g., Criança 2 – “O que é isso?”, Criança 2 – “Quem é o Zangão?”).

#### **1.4.2. Explicação de factos**

Diz respeito aos momentos em que as crianças procuram fornecer esclarecimentos em resposta a dúvidas e/ou questões colocadas pelas outras crianças (e.g., [Criança 2 - “Quem é o Zangão?”] Criança 3 – “*Este, muito fraco e o outro muito brincalhão*”).

#### **1.5. Conotações positivas**

Implica que as crianças transmitam a ideia de encanto e de satisfação seja pelo trabalho, pelas ideias e/ou pelas brincadeiras em relação a si próprias e/ou em relação às outras crianças (adapt. Leal, 2002; McWilliam et al., 1998, citado por Aguiar & McWilliam, 2013) (e.g., Criança 2 – “*Está muito giro, J.*”, Criança 1 – “*Uau que giro. Olha que fofinho*”).

#### **1.6. Conotações negativas**

Implica que as crianças transmitam a ideia de desagrado, de insatisfação, seja pelo trabalho, pelas ideias e/ou pelas brincadeiras em relação a si próprias e/ou em relação às outras crianças (adapt. McWilliam et al., 1998, citado por Aguiar & McWilliam, 2013) (e.g., [Criança 2 – “*Tu estás a usar peças iguais...*”] ... *e isso não é divertido*”, Criança 2 – “*Invejosa*”).

#### **1.7. Corroborar**

Implica que as crianças confirmem a informação, a ideia, a ação e/ou a brincadeira transmitida pelas outras crianças (adapt. Leal, 2002) (e.g., [Criança 1 – “*Não, não, não. Eu digo-te onde é que pões os dinossauros. Primeiro construo e tu ficas a ver e depois pões os dinossauros, ok?*”] Criança 3 – “*Está bem*”, [Criança 3 – “*M., queres fazer (...)*”] Criança 2 – “*Sim, eu quero*”).

#### **1.8. Recusar**

Implica que as crianças recusem a informação, a ideia, a ação e/ou a brincadeira transmitida pelas outras crianças (adapt. Leal, 2002) (e.g., [Criança 4 – “*M., podes-me fazer?*”] Criança 2 – “*Não, que eu estou a fazer o meu*”, [Criança 5 – “*Vale, vale*”] Criança 3 – “*Não vale não*”).

### **1.9. Procura de aprovação**

Implica que as crianças realizem questionamentos e/ou afirmações acerca das suas ideias, das suas brincadeiras e/ou das suas construções, com o intuito de obterem aprovação por parte das outras crianças (e.g., Criança 1 – “G., estás a gostar do meu túnel?”, Criança 1 – “Olha, está giro?”).

### **1.10. Competição**

Implica que as crianças realizem comparações entre si, em relação ao número de objetos e/ou bonecos disponíveis, bem como à qualidade da execução e do produto das suas construções (e.g., Criança 1 – “Eu tenho três dinossauros e vocês não têm”, Criança 1 – “Temos mais um. Temos mais um”).

### **1.11. Influenciar**

Implica que as crianças, implícita ou explicitamente, influenciem o comportamento das outras, procurando produzir alterações no seu comportamento (adapt. Jacobs & Kline Liu, 1996; Leal, 2002; McWilliam et al., 1998, citado por Aguiar & McWilliam, 2013). Esta categoria inclui, ainda, quatro subcategorias: as *Sugestões*, as *Ordens*, as *Instruções* e os *Pedidos*.

#### **1.11.1. Sugestões**

Diz respeito aos momentos em que as crianças elaboram, por exemplo, sugestões de como alguma brincadeira e/ou uma construção pode ser realizada (e.g., Criança 3 – “MJ., põe assim em baixo com a cabeça”, Criança 1 – “Só se juntarmos os quadrados”).

#### **1.11.2. Ordens**

Implica uma imposição obrigatória e verbalmente mais brusca de uma ideia, de um objeto, de uma ação e/ou de uma brincadeira (e.g., [Criança 4 – “Au. Estava ao meu lado porque eu precisava”; Criança 2 – “Invejosa ...] ... *dá-me. Dá-me o que eu queria*”, [Criança 2 – “Não. Ele está a destruir (chora). Ele está a destruir] *Saiam daqui. Saiam daqui*”).

#### **1.11.3. Instruções**

Implica que as crianças indiquem as etapas que uma atividade deve seguir a outras crianças (e.g., Criança 1 – “Eu digo-te onde é que pões os dinossauros. Primeiro construo e

tu ficas a ver e depois pões os dinossauros, ok?”, Criança 3 – “(...) nós ficamos os dois. Tu vais para aquele lado, eu vou para este”).

#### **1.11.4. Pedidos**

Diz respeito aos momentos em que as crianças procuram que outras crianças façam algo por si e para o seu benefício pessoal (e.g., [Criança 1 quer um dinossauro] Criança 2 – “*Esperas? Esperas um bocadinho?*”, [Criança 2 reproduz sons: “Ei, (...) preeee”] Criança 4 – “*Ei, apitador, podes fazer mais pouco barulho?*”).

#### **1.12. Ajudar**

Implica que as crianças recorram às diferentes manifestações da dimensão da ajuda (adapt. Jacobs & Kline Liu, 1996). Esta categoria inclui, ainda, duas subcategorias: o *Pedido de ajuda* e o *Oferecer ajuda*.

##### **1.12.1. Pedido de ajuda**

Diz respeito aos momentos em que as crianças procuram pedir ajuda a outras crianças e/ou ao examinador, sendo a fonte de ajuda no exterior (e.g., Criança 4 – “M. podes-me fazer?” e Criança 1 – “L., ajuda-me”).

##### **1.12.2. Oferecer ajuda**

Diz respeito aos momentos em que as crianças oferecem ajuda a outras crianças, sendo a fonte de ajuda a sua motivação interna (e.g., Criança 3 – “Eu consigo ajudar”).

#### **1.13. Pedido de aproximação**

Implica que as crianças procurem partilhar a brincadeira e/ou as ações com as outras crianças. Esta categoria inclui, ainda, duas subcategorias: a *Afirmação de iniciativa* e o *Convite*.

##### **1.13.1. Afirmação de iniciativa**

Diz respeito aos momentos em que as crianças apresentam iniciativa própria para interagirem com outras crianças, como se de um dado adquirido se tratasse (e.g., Criança 3 – “T., vamos brincar”, Criança 2 – “Vamos construir a casa em conjunto”).

### **1.13.2. Convite**

Diz respeito aos momentos em que as crianças fazem um convite, direto e explícito, para realizarem uma ação e/ou uma brincadeira em conjunto (e.g., Criança 1 – “Queres fazer comigo o dinoparque?”, Criança 2 – “Queres fazer um aqui?”).

### **1.14. Chamada de atenção**

Implica que as crianças direcionem a atenção das outras crianças e/ou do examinador para si, para uma construção, uma ação e/ou uma brincadeira sua e/ou para estímulos de particular interesse para si (e.g., Criança 3 – “Olha estes G.”, Criança 3 – “Olha, esta era a minha casinha”).

### **1.15. Fantasiar**

Implica que as crianças recorram a diferentes dimensões relacionadas com o poder da imaginação, nomeadamente a brincadeira do faz-de-conta e a elaboração de teatros (adapt. Jacobs & Kline Liu, 1996) (e.g., Criança 3 – “Olha, eu sou um *T-Rex*”, Criança 1 – “Eu acho que vou comer. Isto é uma salsicha”).

### **1.16. Reproduzir sons**

Implica que as crianças cantem canções conhecidas, construam canções e/ou rimas inventadas e/ou reproduzam sons sem significado concreto (e.g., Criança 2 – “CA-ME, CA-ME, CA-ME, CA-ME, BO-BO-BO-BO, PI-PI-PI”, Criança 4 – “(...) aí não vou entrar, não podem ver, se é a menina que tem de ser, mas haverá, mas vai lembrar (...) já passou, já passou, não vivo mais com temor, já passou, já passou”).

### **1.17. Resolução de problemas**

Implica que as crianças procurem resolver situações de frustração e/ou de conflito que se geram entre si, procurando o desenvolvimento de alternativas (face ao conflito instalado e/ou às atividades desenvolvidas) e evidenciando uma noção de justiça (adapt. Jacobs & Kline Liu, 1996) (e.g., [Criança 4 – “M., podes-me fazer?”; Criança 2 – “Não, que eu estou a fazer o meu”] Criança 4 – “*Então vou fazer outro*”, Criança 5 – “Eu não gosto do laranja” (...)] Criança 4 - “*Queres que eu fique com este, que este é laranja?*”).

### 1.18. Pedido de autorização

Implica que as crianças direcionem um pedido a outras crianças para utilizar os materiais disponibilizados no contexto de brincadeira e/ou para participarem numa brincadeira (adapt. Jacobs & Kline Liu, 1996; Leal, 2002; McWilliam et al., 1998, citado por Aguiar & McWilliam, 2013) (e.g., Criança 1 – “Dás-me este para fazer o dinoparque?”, Criança 4 “Posso mexer no teu?”).

### 1.19. Outros

Implica que as crianças verbalizem conteúdo com significado social e intencional, mas que não abrange as restantes categorias e/ou subcategorias (e.g., Criança 5 – “Porque é que a vida é tão cruel?”).

## 2. Resultados II

Com o objetivo de identificar as categorias que iniciam, mantêm e finalizam as interações entre as crianças, foi efetuada uma análise sequencial da interação em quatro dos dez vídeos previamente analisados (*O dinoparque*, *À caça dos dinossauros*, *A brincadeira entre duas das cinco crianças*, *Vamos fantasiar*). Para tal, foi definido que um momento de interação corresponde ao conjunto de interações que têm o seu início quando as crianças escolhem e centram a sua atenção numa atividade a realizar e/ou num tema verbal de interação e terminam quando as crianças interrompem ou mudam de atividade e/ou de tema de interesse.

Apresentam-se, em seguida, as frequências obtidas em cada uma das categorias e subcategorias, nos quatro vídeos, por forma a identificar o que inicia, mantêm e finaliza as interações.

### 2.1. O que inicia as interações?

**Tabela 3**

*Análise sequencial: o que inicia as interações*

Vídeos	O dinoparque	À caça dos dinossauros	A brincadeira entre duas das cinco crianças	Vamos fantasiar
Contextualizar as ações no presente	1	2	2	2

Contextualizar as ações no futuro	3		
Esclarecimento – Pedido de explicação		2	1
Recusar			1
Procura de aprovação	6		1
Competição	1		
Influenciar – Sugestões	1	2	
Influenciar – Pedidos			1
Pedido de aproximação – Afirmação de iniciativa			1
Chamada de atenção	3	1	
Fantasiar		1	1
Resolução de problemas	1		
Pedido de autorização	1		

No que concerne à dimensão “Inicia” parece consistente, nos quatro grupos, a necessidade das crianças *Contextualizar as ações no presente*:

- *O dinoparque* (1): e.g., Criança 2 - “Eu fico com estes” (dirige-se para o grupo no geral);
- *À caça dos dinossauros* (2): e.g., Criança 2 - “Tou a fazer a minha casa” (dirige-se para o grupo no geral);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (2): e.g., Criança 5 - “Eu tou a fazer a casinha” (dirige-se à Criança 3);
- *Vamos fantasiar* (2): e.g., Criança 3 - “Agora vou construir uma casa” (dirige-se para o grupo no geral).

Destacar, em seguida, que em metade dos grupos, as crianças parecem iniciar as suas interações pelo recurso ao questionamento, isto é, pela categoria *Esclarecimento*, em particular, a subcategoria *Pedido de explicação*:

- *À caça dos dinossauros* (2): e.g., Criança 2 - “Porque é que fechaste a porta?” (dirige-se ao examinador);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (1): e.g., Criança 5 - “Mehh, porque tá sempre aqui?” (dirige-se à Criança 3).

Seguidamente, o mesmo acontece na categoria à *Procura de aprovação*:

- *O dinoparque* (6): e.g., Criança 1 - “G., gostas do meu carro?” (dirige-se à Criança 5);
- *Vamos fantasiar* (1): e.g., Criança 3 - “Estás a gostar?” (dirige-se ao examinador).

No que concerne à categoria *Influenciar*, mais concretamente à subcategoria *Sugestões*, dois dos grupos utilizam-na com o objetivo de iniciar as interações:

- *O dinoparque* (1): e.g., Criança 3 - “Põe assim, põe assim, MJ.. MJ., põe assim, põe assim, em baixo com a cabeça” (dirige-se à Criança 4);
- *À caça dos dinossauros* (2): e.g., Criança 1 - “Queres este?” (dirige-se à Criança 3, mostrando um dinossauro vermelho).

Na mesma linha de pensamento, metade dos grupos dão ênfase à necessidade de *Chamada de atenção*:

- *O dinoparque* (3): e.g., Criança 4 - “Olha M.” (dirige-se à Criança 2);
- *À caça dos dinossauros* (1): e.g., Criança 4 - “Olha um cãozinho. Olha, olha um cãozinho” (dirige-se à Criança 5).

Importa, também, mencionar que a categoria *Fantasiar* pode ser utilizada como um mecanismo de iniciação das interações nos seguintes grupos:

- *À caça dos dinossauros* (1): e.g., Criança 1 e Criança 3 imitam um dinossauro. - “RARRR”);
- *Vamos fantasiar* (1): e.g., Criança 4 - “Quem é que está em cima de nós?” (dirige-se à Criança 3).

Finalmente, em especificidade, o grupo *O dinoparque*, parece recorrer, em exclusivo, à categoria *Competição* (1) para iniciar as suas interações (e.g., Criança 2 - “Eu tenho ainda mais” (dirige-se à Criança 4)). Ao mesmo tempo e, em complementaridade, são o único grupo que se revela capaz de recorrer às categorias *Resolução de problemas* (1) (e.g., [A Criança 2 e a Criança 4 envolveram-se num conflito durante a brincadeira e, durante um período de tempo, ficaram sem abordar esse assunto, mas depois voltam a abordá-lo, o que se traduz na iniciação pela Criança 4] Criança 4 - “M., tu não precisavas” (dirige-se à Criança 2)) e *Pedido de autorização* (1) (e.g., Criança 1 - “Posso este?” (dirige-se à Criança 5)) para dar início às suas interações.

## 2.2. O que mantém as interações?

**Tabela 4**

*Análise sequencial: o que mantém as interações*

Vídeos	O dinoparque	À caça dos dinossauros	A brincadeira entre duas das cinco crianças	Vamos fantasiar
Contextualizar as ações no passado	2			6
Contextualizar as ações no presente	17	12	19	20
Contextualizar as ações no futuro	5		8	7
Esclarecimento – Pedido de explicação	4	1	4	7
Esclarecimento – Explicação de factos		2	2	3
Conotações positivas	4	1	1	5
Conotações negativas	2		1	7
Corroborar	12	1	3	8
Recusar	5	11	8	20
Procura de aprovação	5			1
Competição	6			
Influenciar – Sugestões	1	1		5
Influenciar – Ordens	3	1	1	2
Influenciar – Instruções	3		4	4
Influenciar – Pedidos	2	6	5	15
Ajudar – Pedido de ajuda	2			1
Ajudar – Oferecer ajuda	1			
Pedido de aproximação – Afirmação de iniciativa			2	2
Pedido de aproximação – Convite	1		1	
Chamada de atenção	4	6	3	15
Fantasiar		2	44	156
Reproduzir sons	2		1	53
Resolução de problemas	2	7		
Pedido de autorização	2	1		
Outros			1	

Relativamente à dimensão “Mantém” parece consistente, mais uma vez, entre os quatro grupos, a necessidade das crianças *Contextualizar as ações no presente*:

- *O dinoparque* (17): e.g., [Criança 4 – “O que estás a fazer, M.?” (dirige-se à Criança 2) Criança 2 – “*Eu estou a fazer uma coisa*”];
- *À caça dos dinossauros* (12): e.g., [Criança 2 – “Tou a fazer a minha casa” (dirige-se para o grupo no geral)] Criança 1 – “*E esta é a minha casa dos dinossauros*” (na sequência do comentário da Criança 2);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (19): e.g., [Criança 3 – “Eu vou brincar contigo” (dirige-se à Criança 5)] Criança 5 – “*Eu estou a fazer uma casa para os pterossauros*” (dirige-se à Criança 3);
- *Vamos fantasiar* (20): e.g., [Criança 4 – “A minha casa vai estar pronta daqui a bocado” (dirige-se para o grupo no geral)] Criança 5 – “*A minha já está pronta*” (dirige-se à Criança 3 e 4).

Neste âmbito e, ainda que ausente do grupo *À caça dos dinossauros*, as crianças parecem manter as suas interações ao *Contextualizar as ações no futuro*:

- *O dinoparque* (5): e.g., [Criança 1 – “Vou fazer o dinotolosaki” (dirige-se para o grupo no geral)] Criança 2 – “*E eu vou fazer uma torre para os Smurfinhos*” (em resposta à Criança 1);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (8): e.g., [Criança 3 – “Eu tou à procura de uma verde. Ah, tá aqui” (dirige-se à Criança 5)] Criança 5 – “*Eu vou usar essa aqui*” (dirige-se à Criança 3);
- *Vamos fantasiar* (7): e.g., [Criança 3 – “Agora vou construir uma casa” (dirige-se para o grupo no geral)] Criança 4 – “*Vai ser esta afinal*” (dirige-se à Criança 3).

Paralelamente, em todos os grupos, a necessidade de questionamento, isto é, de *Esclarecimento*, mais particularmente de *Pedido de explicação*, parece dar seguimento à comunicação estabelecida entre as crianças:

- *O dinoparque* (4): e.g., [Criança 1 – “J., vou fazer uma prisão dino enorme” (dirige-se à Criança 3)] Criança 3 – “*Dino?*” (dirige-se à Criança 1);
- *À caça dos dinossauros* (1): e.g., [Criança 3 – “Esta é a minha casa. A minha casinha” (dirige-se para o grupo no geral)] Criança 1 – “*O que é isso?*” (dirige-se à Criança 3);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (4): e.g., [Criança 3 – “(...) fica com quatro” (dirige-se à Criança 5)] Criança 5 – “*O quê?*” (dirige-se à Criança 3);

- *Vamos fantasiar* (7): e.g., [Criança 1 – “*Fuuuuuuuu, fuuuuuuuuu*” (enquanto simula voar com o dinossauro)] Criança 4 – “*O dinossauro consegue voar, o dinossauro?*” (dirige-se à Criança 1, 3 e 5).

Ainda assim, a capacidade de resposta, isto é, de *Esclarecimento*, mais particularmente de *Explicação de factos*, não é transversal a todos os grupos e parece manifestar-se em menor escala, face ao anterior, estando apenas presente em três dos grupos:

- *À caça dos dinossauros* (2): e.g., [Criança 1 – “O que é isso?” (dirige-se à Criança 3)] Criança 5 – “*É uma casa*” (dirige-se à Criança 1);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (2): e.g., [Criança 5 – “O quê? (dirige-se à Criança 3)] Criança 3 – “*Quatro*” (dirige-se à Criança 5);
- *Vamos fantasiar* (3): e.g., [Criança 4 – “Porque é que vocês não fazem a porta?” (dirige-se à Criança 3 e 5)] Criança 3 – “*Eu já estou a fazer*” (dirige-se à Criança 4).

Reforçar, também, que em todos os grupos as crianças parecem manter a comunicação com base nos momentos em que são apreciadas, ou seja, pelo recurso à categoria *Conotações positivas*:

- *O dinoparque* (4): e.g., [Criança 1 – “III, está aqui o comboio dos dinossauros” (dirige-se para o grupo no geral)] Criança 5 – “*Boa!*” (dirige-se à Criança 1, elogiando a sua construção);
- *À caça dos dinossauros* (1): e.g., [Criança 1 – “Não quero este”] Criança 2 – “*O dinossauro. Eu gosto deste dinossauro*” (não se dirige para nenhum elemento do grupo, em particular);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (1): e.g., [Criança 5 – “(...) X., não caiu” (dirige-se à Criança 3)] Criança 3 – “*Ok, ainda bem*” (dirige-se à Criança 5);
- *Vamos fantasiar* (5): e.g., [Criança 3 – “Esse é o cãozinho...”] ... *muito bonitinho*” (referindo-se ao cão)].

Em oposição, a categoria *Conotações negativas* não é um recurso utilizado por todos os grupos, apenas para os seguintes:

- *O dinoparque* (2): e.g., [Criança 2 – “Tu estás a usar peças iguais...”] ... *e isso não é divertido*” (dirige-se à criança 4);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (1): e.g., Criança 3 – “Oh...” (enquanto olha a secção dos blocos com poucas opções);
- *Vamos fantasiar* (7): e.g., Criança 3 – “Não estou a achar piada, não estou a achar piada” (em resposta ao comportamento da Criança 4).

Salientar que parece comum o comportamento de *Corroborar* aquilo que é dito e/ou realizado pelas crianças nos diferentes grupos:

- *O dinoparque* (12): e.g., [Criança 5 – “Oh M., tu gostas mais do meu?” (dirige-se à Criança 2)] Criança 2 – “*Gosto*” (dirige-se à Criança 5);
- *À caça dos dinossauros* (1): e.g., [Examinador – “Porque ouvi barulho” (dirige-se à Criança 2)] Criança 2 – “*Para não ouvir barulho lá fora?*” (dirige-se ao Examinador);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (3): e.g., [Criança 3 – “Não vai cair agora mais vezes, pois não?” (dirige-se à Criança 5)] Criança 5 – “*Pois não*” (dirige-se à Criança 3);
- *Vamos fantasiar* (8): e.g., [Criança 3 – “Quero ser esta” (dirige-se à Criança 4)] Criança 4 – “*Ok, então fica com esta casa*” (dirige-se à Criança 3).

Nesse sentido, da mesma forma que as crianças parecem manter as suas interações com base no *Corroborar*, também o *Recusar* parece ser um suporte para a manutenção da comunicação nos quatro grupos:

- *O dinoparque* (5): e.g., [Criança 3 – “Eu consigo ajudar” (dirige-se à Criança 1)] Criança 1 – “*Não, não, não*” (dirige-se à Criança 3);
- *À caça dos dinossauros* (11): e.g., [Criança 1 – “Queres este?” (dirige-se à Criança 3)] Criança 3 – “*Não*” (dirige-se à Criança 1);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (8): e.g., [Criança 5 – “Preciso de outras destas” (dirige-se à Criança 3)] Criança 3 – “*Não, eu estou a usar estas*” (dirige-se à Criança 5);
- *Vamos fantasiar* (20): e.g., [Criança 1 – “Alguém quer este?” (dirige-se ao grupo no geral)] Criança 4 – “*Não*” (dirige-se à Criança 1).

Em paralelo, na categoria *Influenciar*, mais concretamente na subcategoria *Sugestões*, três dos grupos, parecem utilizá-la, também, como uma estratégia que promove a continuidade das interações:

- *O dinoparque* (1): e.g., [Criança 1 – “Sabia” (dirige-se à Criança 3)] Criança 3 – “*Tens de pedir o telemóvel da tua mamã*” (dirige-se à Criança 1);
- *À caça dos dinossauros* (1): e.g., [Criança 1 oferece um dinossauro à Criança 3 e ele recusa, então a Criança 1 volta a apresentar um dinossauro] Criança 1 – “*Queres este?*” (dirige-se à Criança 3);

- *Vamos fantasiar* (5): e.g., [Criança 3 – “Dá cá esta” (dirige-se à Criança 5)] Criança 5 – “*Queres esta? Esta?*” (dirige-se à Criança 3).

Ao mesmo tempo, os resultados parecem, também, indicar que as crianças dos diferentes grupos utilizam mais consistentemente a categoria *Influenciar*, em particular, a subcategoria *Pedidos*, (até porque, no grupo *O dinoparque* a diferença é de apenas um ponto: *Ordens* (3) e *Pedidos* (2)):

- *O dinoparque* (2): e.g., [Criança 2 – “E tu só tens dois” (dirige-se à Criança 4)] Criança 4 – “*Para, M.*” (dirige-se à Criança 2);
- *À caça dos dinossauros* (6): e.g., [Criança 1 – “Não quero” (em recusa, pelo facto de a Criança 4 lhe atirar um dinossauro)] Criança 1 – “*Outro. Eu quero outro*” (dirige-se ao grupo no geral);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (5): e.g., [Criança 5 – “*X., podes meter este cubo?*” (dirige-se à Criança 3)] Criança 5 – “*Preciso de outras destas*” (dirige-se à Criança 3);
- *Vamos fantasiar* (15): e.g., [Criança 4 – “Quem ser esta, vai ter isto, assim” (dirige-se à Criança 3)] Criança 3 – “*Quero ser esta*” (dirige-se à Criança 4).

Tal parece mais consistente na manutenção das interações, quando comparado com a dimensão *Influenciar*, em particular a subcategoria *Ordens*:

- *O dinoparque* (3): e.g., [Criança 2 – “Invejosa...” ... *Dá-me. Dá-me o que eu queria*” (dirige-se à Criança 4);
- *À caça dos dinossauros* (1): e.g., [Criança 1 e Criança 3 destroem a construção da Criança 2] Criança 2 – “*Saiam daqui. Saiam daqui*” (dirige-se à Criança 1 e 3);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (1): e.g., Criança 2 – “*Mais, mais. Vai buscar aquele*” (dirige-se à criança 4);
- *Vamos fantasiar* (2): e.g., [Criança 1 – “E não faz mal eu vou-te dar. Vocês é que estão a brincar” (dirige-se à Criança 3 e 4)] Criança 4 – “*Tira isto. Tira isto*” (dirige-se à Criança 3).

Por fim, três dos grupos recorrem, também, à categoria *Influenciar*, mais particularmente à subcategoria *Instruções* para a manutenção da comunicação:

- *O dinoparque* (3): e.g., [Criança 1 – “Queres fazer comigo o dinoparque?” (dirige-se à Criança 3) Criança 3 – “Hum. Hum” (dirige-se à Criança 1)] Criança 1 – “*Primeiro vamos pôr estas peças*” (dirige-se à criança 3);

- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (4): e.g., [Criança 3 – “Uma casinha. Eu quero fazer uma casinha” (dirige-se à Criança 5)] Criança 5 – “Assim, X.” (dirige-se à criança 3);
- *Vamos fantasiar* (4): e.g., [Criança 3 – “Este era o meu” (face à brincadeira)] Criança 4 – “*Quem ser esta, vai ser isto, assim*” (dirige-se à Criança 3).

Somando-se ao já mencionado, o recurso à *Chamada de atenção*, parece ser uma estratégia que as crianças dos diferentes grupos utilizam para dar continuidade às interações:

- *O dinoparque* (4): e.g., [cai a construção da Criança 4] Criança 3 – “*Olha, se tu fizeres a construção muito alta, ela cai*” (dirige-se à Criança 4);
- *À caça dos dinossauros* (6): e.g., Criança 3 – “*Olha a minha casa*” (dirige-se à Criança 5) Criança 5 – “*Olha, tem ali uma casa*” (dirige-se ao Examinador);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (3): e.g., [Criança 5 – “X., ainda não terminamos” (dirige-se à Criança 3)] Criança 5 – “*Ei, X.*” (dirige-se à Criança 3);
- *Vamos fantasiar* (15): e.g., [Criança 5 destrói a construção da Criança 3] Criança 3 – “*Ohhhh, L., L., agora tu*” (dirige-se à Criança 5).

De uma forma geral, e ainda que ausente do grupo *O dinoparque*, a categoria *Fantasiar*, parece manter, em grande escala, as interações entre as crianças e conduzi-las num comportamento de comunicação compartilhada, como apresentado, particularmente, nos grupos:

- *Vamos fantasiar* (156): e.g., Criança 1 – “*Mas depois, o outro mau apareceu. Apareceu o outro mau*” (dirige-se à Criança 2) Criança 1 – “*Mas depois, temos uma história de gormiti*” (dirige-se à Criança 2);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (44): e.g., Criança 5 – “*Pois, para os amigos, para os amigos*” (dirige-se à Criança 3) Criança 3 – “*Para os que eram bons*” (dirige-se à Criança 5);
- Numa menor dimensão, no grupo *À caça dos dinossauros* (2): e.g., [Criança 1 agarra o dinossauro] Criança 1 e Criança 3 – “*RARRR*”.

Simultaneamente, o *Reproduzir sons* parece dar continuidade às interações, com especial destaque para os seguintes grupos:

- *Vamos fantasiar* (53): e.g., [Criança 5 (canta) – “*De embalar, de embalar*”] Criança 3 (canta) – “*De embalar... o balão cai ao chão e vai fazer mumu*” (na sequência do cântico anterior);

- *O dinoparque* (2): e.g., [Criança 4 – “Olha o que tu fizeste M.” (dirige-se à Criança 2)] Criança 2 – “*TA-TA-TI-RU-RU*” (ignora a Criança 4);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (1) (e.g., [Criança 5 – “Podem brincar connosco se quiserem” (dirige-se à Criança 1, 2 e 4)] Criança 5 – “*AAAA*” (enquanto pega num boneco e fica com um bloco debaixo da perna).

Em apenas metade dos grupos, se verifica o recurso ao *Pedido de aproximação*, enquanto *Afirmção de iniciativa*:

- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (2): e.g., [Criança 5 – “X., eu tou a fazer uma casa” (dirige-se à Criança 3)] Criança 3 – “*Eu vou brincar contigo*” (dirige-se à Criança 5);
- *Vamos fantasiar* (2): e.g., [Criança 3 – “Eu já estou a fazer” (dirige-se à Criança 4)] Criança 2 – “*Vamos construir a casa em conjunto*” (dirige-se para o grupo no geral).

O mesmo acontece ao utilizarem o *Pedido de aproximação*, enquanto *Convite*:

- *O dinoparque* (1): e.g., [Criança 1 – “Vais ver como é que eu faço (...)” (dirige-se à Criança 3)] Criança 1 – “(...) *Queres fazer comigo o dinoparque?*” (dirige-se à Criança 3);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (1): e.g., [Criança 3 – “Pega uma” (dirige-se à Criança 1)] Criança 3 – “Não” (não concordando com a oferta da Criança 5)] Criança 3 – “*Podem brincar connosco se quiserem*” (dirige-se à Criança 1, 2 e 4).

Em simultâneo, metade dos grupos, revelam-se capazes na procura de alternativas, ou seja, na *Resolução de problemas*:

- *O dinoparque* (2): e.g., [Criança 2 – “Não, que eu estou a fazer o meu” (dirige-se à Criança 4)] Criança 4 – “*Então vou fazer outro*” (dirige-se à Criança 2);
- *À caça dos dinossauros* (7) (e.g., [Criança 1 – “Eu quero o dinossauro” (dirige-se para o grupo no geral)] Criança 2 – “*Queres dinossauros e eu já vou-te dar*” (dirige-se à Criança 1).

Finalmente, e em exclusividade do grupo *O dinoparque*, o mesmo é capaz de manter as interações, simultaneamente, pelo *Pedido de ajuda* (2) (e.g., [Criança 2 – “Eu estou a fazer uma coisa” (dirige-se à Criança 4)] Criança 4 – “*M., podes-me fazer?*” (dirige-se à criança 2)) e pela capacidade de *Oferecer ajuda* (1) (e.g., [Criança 1 – “Primeiro vamos pôr as peças” (dirige-se à Criança 3)] Criança 3 – “*Eu consigo ajudar*” (dirige-se à Criança 1)).

### 2.3. O que finaliza as interações?

**Tabela 5**

*Análise sequencial: o que finaliza as interações*

Vídeos	O dinoparque	À caça dos dinossauros	A brincadeira entre duas das cinco crianças	Vamos fantasiar
Contextualizar as ações no presente	2		1	
Contextualizar as ações no futuro	1	1		
Esclarecimento – Pedido de explicação			1	
Esclarecimento – Explicação de factos		1		
Conotações positivas	1	1		
Conotações negativas	1			
Corroborar	4			1
Recusar		1	1	1
Competição	1			
Influenciar – Sugestões		1		
Influenciar – Pedidos	1		1	
Chamada de atenção	1	1		
Fantasiar		2	1	2
Reproduzir sons				1
Resolução de problemas	1			

No que concerne à dimensão “Finaliza”, parece consistente, em três dos grupos, o recurso ao *Recusar* como uma base para o término das interações:

- *À caça dos dinossauros* (1): e.g., Criança 2 – “Nãooooo” (dirige-se à Criança 3, que se aproxima e toca nos blocos junto de si);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (1): e.g., Criança 3 – “Não vale não” (dirige-se à Criança 5);
- *Vamos fantasiar* (1): e.g., Criança 3 – “Nós não somos” (dirige-se à Criança 4).

Na mesma linha de pensamento, o *Fantasiar* surge como um mecanismo responsável pelo término das interações:

- *À caça dos dinossauros* (2): e.g., Criança 3 – “Olha, eu sou um *T-REX*” (dirige-se à Criança 1, interrompendo a interação com essa Criança e dirigindo-se à Criança 2);

- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (1): e.g., [Criança 3 e 5 fantasiam] Criança 5 – “*Pois, estão*” (dirige-se à Criança 3);
- *Vamos fantasiar* (2) (e.g., Criança 2 – “*Nhaaaaaam. Eu tou a brincar. Estou com soninho*” (dirige-se à Criança 1).

Ainda com algum relevo, dois dos grupos finalizam os momentos de interação pelo recurso ao *Contextualizar as ações no presente*:

- *O dinoparque* (2): e.g., Criança 2 – “*É a minha brincadeira. Tu já tens muito*” (dirige-se à Criança 4);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (1): e.g., Criança 5 – “*Preciso de mais dois, para a minha casinha*” (não se dirige para nenhum elemento do grupo, em particular).

O mesmo acontece nos momentos em que as crianças terminam as interações ao *Contextualizar as ações no futuro*:

- *O dinoparque* (1): e.g., Criança 4 – “*Vou fazer como eu quero*” (dirige-se à Criança 2);
- *À caça dos dinossauros* (1): e.g., Criança 2 – “*Vou “curar” a porta* (não se dirige a nenhum elemento do grupo, em particular).

Dois dos grupos analisados, parecem terminar a interação nos momentos em que são apreciados, ou seja, pelo recurso a *Conotações positivas*:

- *O dinoparque* (1): e.g., Criança 2 – “*Uau*” (dirige-se à Criança 3);
- *À caça dos dinossauros* (1): e.g., Criança 2 – “*Este é mais giro*” (dirige-se à Criança 3).

Em acrescento, dois dos grupos procuram um entendimento com os pares, *Corroborar*, como forma de terminar as interações:

- *O dinoparque* (4): e.g., Criança 3 – “*Está bem*” (dirige-se à Criança 1).

A subcategoria *Pedidos* funciona, também, como um mecanismo de finalização da comunicação em metade dos grupos:

- *O dinoparque* (1): e.g., Criança 4 – “*Para*” (dirige-se à Criança 2);
- *A brincadeira entre duas das cinco crianças* (1): e.g., Criança 3 – “*Alguém tem o verde?*” (dirige-se para o grupo no geral, enquanto procura os blocos).

Finalmente, a *Chamada de atenção* pode finalizar as interações, nos seguintes grupos:

- *O dinoparque* (1): e.g., Criança 3 – “*Olha como eu fiz o meu castelo*” (dirige-se à Criança 4);

- *À caça dos dinossauros* (1): e.g., Criança 4 – “Olha. Olha este cão” (dirige-se ao Examinador).

## Discussão

### 1. Nota introdutória

Indiscutivelmente, o contexto de brincadeira proporciona uma base robusta de conhecimento pessoal e social. Na realidade, as crianças são capazes de coconstruir um sentido identitário, de cariz positivo, por intermédio de interações cooperativas, capacidade de persistência, exploração, medição e gestão de riscos (DCSF, 2009). Nesse sentido, segundo Coelho e colaboradores (2017), esse é um contexto de especial destaque e estudo, considerando o seu papel no desenvolvimento de competências pró-sociais. Ao mesmo tempo, nesses momentos, as crianças expressam a sua agência pessoal (Stetsenko & Ho, 2015).

Na sequência do mencionado, e tomando por referência a perspetiva de Landy (2002, citado por Hollingsworth, 2005), nas situações de interação, há competências que permitem iniciar, manter e trabalhar cooperativamente. Assim, em seguida, serão discutidos os aspetos que iniciam, mantêm e finalizam as interações, com a respetiva referência literária que, em grande medida, complementa o estudo desenvolvido por Anderson (2018).

### 2. O que inicia as interações?

Nos resultados apresentados, é consensual a necessidade das crianças de *Contextualizar as ações*, particularmente no presente, por forma a iniciar as interações. O mesmo sustenta a perspetiva de Vygotsky (1978) acerca do papel da linguagem na organização das ações. Isto é, pelo recurso à fala, as crianças são capazes de expressar, não só aquilo que estão a fazer, como planear aquilo que vão fazer, o que lhe confere um papel organizador e condutor das atividades.

Simultaneamente, as crianças deste estudo recorrem ao questionamento (*Pedido de explicação*) para iniciar as suas interações o que, segundo o DCSF (2009), surge como um ponto de partida para a aprendizagem. Ou seja, as crianças desenvolvem-se e aprofundam os seus conhecimentos por intermédio do questionamento e, em simultâneo, expressam a sua agência individual (Anderson, 2018).

Por sua vez, o ser-se apreciado, a par da expressão da individualidade e do sentido de pertença a um grupo (Stetsenko & Ho, 2015), corroboram os resultados obtidos e o recurso à *Procura de aprovação* para iniciar as interações entre crianças.

Mais se acrescenta que, segundo Wood (2022), à medida que a brincadeira e a interação entre as crianças se vão complexificando, as mesmas vão sendo capazes de tomar consciência da importância das suas partilhas, mais particularmente, dos seus pontos de vista. O mesmo pode justificar a utilização de *Sugestões* pelas crianças, como um importante recurso na iniciação das interações.

Em simultâneo, nos resultados apresentados, as crianças recorrem, igualmente, à *Chamada de atenção* como uma estratégia para iniciar as interações. Segundo Wood (2010), o contexto de brincadeira e o desenvolvimento de relacionamentos entre pares implicam a manifestação de competências de atenção, ou seja, as crianças devem apresentar um olhar atento, analisar, mostrar sinais de algo ser (ou não) cativante e refletir de forma crítica.

Adicionalmente, as crianças dão aso à sua imaginação e criatividade, com o objetivo de iniciar uma comunicação com os pares, pelo que o *Fantasiar* pode ser considerado uma ferramenta útil na organização da brincadeira (Diachenko, 2011).

No presente estudo, e em exclusividade, as crianças do grupo *O dinoparque*, recorrem à *Competição* para iniciar as suas interações o que, em grande medida, apoia o equilíbrio que deve ser estabelecido nos momentos de jogo, ou seja, a procura de ordem e de desordem (Wood, 2014). Mais especificamente, os momentos de desordem que podem despertar sentimentos de frustração, impor obstáculos e manifestar diferentes pontos de vista (Henricks, 2009). Ao mesmo tempo, as mesmas crianças procuram dar conta de situações mais exigentes, que implicam ultrapassar desafios, reduzir sentimentos de frustração, arranjar novas alternativas e procurar novas soluções (Vygotsky, 1978), o que pode justificar a *Resolução de problemas* nos momentos iniciais de comunicação. Paralelamente, ao iniciar as interações com um *Pedido de autorização*, as crianças desse grupo são já capazes de evidenciar sinais de competências relacionais e, também, de lidar com a frustração, numa tentativa de antecipar eventuais problemas (Wood, 2010).

### **3. O que mantém as interações?**

Os resultados apresentados enfatizam a importância de *Contextualizar* as ações, particularmente, presentes e/ou futuras. O mesmo reforça, mais uma vez, o potencial da

linguagem falada na organização das ações. Ou seja, as crianças necessitam de estabelecer noções temporais integradas e contextualizadas dos acontecimentos e, nesse sentido, e pelo recurso à fala, as crianças conseguem focar no aqui e no agora e planejar ações futuras. Na realidade, quando envolvidas em interações sociais e em brincadeiras com objetos, as crianças associam a fala à ação, o que lhes permite alargar as atividades, além dos objetos palpáveis (Vygotsky, 1978).

Os resultados revelam, transversalmente, a necessidade de questionamento, ou seja, de *Pedido de explicação* por parte das crianças, como um mecanismo de manutenção das interações. O mesmo evidencia a perspectiva de Anderson (2018) e Wood (2022) na expressão da agência individual das crianças e, também, de Wood (2010), pela sua vontade de descobrir e de explorar, o que reflete a sua motivação interna para atribuir sentido e significado ao contexto real. Assim, reforça-se o modo como as crianças têm a oportunidade de desenvolver novas competências e aprofundar as suas aprendizagens em diferentes áreas (Treasure, 2018).

Paralelamente, a *Explicação de factos* é utilizada por três dos grupos para manter a comunicação (incluindo o grupo mais novo *A caça dos dinossauros*), o que revela uma complexificação no processo de internalização da linguagem. Isto é, as crianças, nesses momentos, começam a ser capazes de recorrer a si mesmas para dar uma resposta aos seus pares, reduzindo a prevalência do discurso orientado para o exterior, em particular para a figura do adulto. Dessa forma, ao comportamento de organização e coordenação das crianças, associa-se uma complexificação das funções cognitivas superiores e desenvolvimento da sua autonomia (Vygotsky, 1978).

Por sua vez, as interações são mantidas pela referência a *Conotações positivas*, o que apoia as conceções de Coelho e colaboradores (2017). Segundo esses autores, a valorização das crianças, das suas brincadeiras e/ou das suas perspectivas pelos pares e o seu acolhimento emocional, cognitivo e comportamental são ferramentas necessárias no desenvolvimento de interações sociais. Nesse seguimento, não só as apreciações são estratégias de manutenção das interações, mas, também, as *Conotações negativas* são utilizadas. O mesmo parece dever-se ao facto de que, momentos desafiantes e de depreciação, em contexto de brincadeira, desenvolvem competências para lidar com sentimentos de frustração e comunicacionais que permitem uma maior flexibilidade comportamental (Wood, 2010). Mais especificamente, a possibilidade de as crianças reconhecerem e aceitarem outros pontos de vista, colocando-se em perspectiva e disponíveis para aceitar a opinião dos outros, como igualmente válida (Anderson, 2018).

Em acrescento, nos resultados apresentados, as crianças mantêm as suas interações nos momentos em que *Corroboram* e em que *Recusam* (e.g., inclusão/exclusão de crianças, aceitação/recusa das atividades). Esses resultados coadunam com a perspectiva de Henricks (2009) pela necessidade de, nos momentos de brincadeira, as crianças estabelecerem um equilíbrio entre a ordem e a desordem. Ou seja, por um lado, as crianças aceitam e concordam com aquilo que corresponde ao esperado, que as coloca numa posição favorável e agradável, contribuindo para o estabelecimento de entendimentos mútuos. Por outro lado, as crianças não concordam com os acontecimentos e/ou perspectivas e, por isso, lutam pelos seus objetivos, experienciam sentimentos menos positivos e procuram dar voz às suas ideias e expectativas.

Somando-se ao já mencionado, em três dos grupos, as crianças procuram devolver *Sugestões* aos seus pares, por forma a manter as suas interações. Segundo Anderson (2018), durante as interações sociais, nos momentos em que as crianças se envolvem proativamente com os seus pares, as mesmas estão mais disponíveis para, na sua forma de pensar, incluírem as partilhas dos outros. Na realidade, nas situações em que as crianças se revelam disponíveis para isso, as mesmas abrem caminho para um processo de coconstrução e coaplicação dos seus conhecimentos e das suas aprendizagens. Ao mesmo tempo, quando as crianças fazem *Sugestões*, as mesmas atentam à qualidade inerente ao seu discurso, ao ajustamento das suas ideias e ao contributo do seu papel e da sua ação num contexto social (Wood, 2022).

Além disso, quando três dos grupos recorrem à formulação de *Instruções*, junto dos seus pares, parecem realizar aquilo que Wood (2010) aborda, ou seja, uma possível persuasão do comportamento dos pares, pelo recurso à comunicação. Ao mesmo tempo, as crianças poderão começar a ser capazes de se colocar no ponto de vista do outro e com ele estabelecer uma “plataforma” de entendimento comum, evidenciando o seu senso de intersubjetividade (Anderson, 2018).

Nos resultados apresentados, todos os grupos recorrem à elaboração de *Ordens* e de *Pedidos*. Segundo Wood (2014), a agência individual pode ser expressa de maneiras diversificadas e, dessa forma, a imposição de limites e os exercícios de poder podem estar na base da ocorrência de *Ordens*. Não obstante, as crianças dos quatro grupos parecem utilizar, mais consistentemente, a elaboração de *Pedidos* na manutenção da comunicação, o que pode revelar um comportamento com competência social. Segundo Orpinas (2010), a competência social pode ser definida pela capacidade de agir, de forma competente, no seio de interações sociais, isto é, pela capacidade de construir e manter relacionamentos próximos

e positivos, agindo ajustadamente nesses contextos. Na mesma linha de pensamento, segundo Del Prette e Del Prette (2005), a competência social diz respeito à capacidade de ajustar as emoções, os pensamentos e os comportamentos aos objetivos singulares e às exigências situacionais e culturais, tomando em consideração um equilíbrio entre o estabelecimento de interações positivas e os exercícios de poder.

Tal como nos momentos de iniciação, nos momentos de manutenção as crianças recorrem à *Chamada de atenção*. Isto porque, segundo Wood (2010), ao brincarem, as crianças necessitam de permanecer atentas e interessadas, evidenciando sinais de uma observação cuidada, de examinação e de compreensão cognitiva. Em acrescento, de acordo com Vygotsky (1978), e pela menção de vários investigadores, a capacidade de atenção é determinante para o sucesso e/ou fracasso da ação. Desse modo, ao interagirem as crianças podem desenvolver competências de atenção (Wood, 2010), considerando a sua importância no decurso da ação e da associação que se estabelece entre a prática e a percepção (Vygotsky, 1978).

Ainda que ausente do grupo *O dinoparque*, o *Fantasiar* é utilizado amplamente pelas crianças, com o intuito de darem continuidade às interações sociais, reforçando o carácter orientador e estruturante dessa estratégia. Ao mesmo tempo, as crianças encaram esses momentos como uma oportunidade para atribuírem sentido e significado à realidade, bem como de expressarem as suas emoções, as suas fragilidades e apostarem nas suas conquistas (Diachenko, 2011). Nesse sentido, segundo Barboza e Volpini (2015), quando as crianças fantasiam, reforçam os seus processos de aprendizagem, não só ao estimularem competências de criatividade, imaginativas, e de linguagem, como ao expressarem os seus medos e identificarem fontes de ansiedade. Finalmente, importa referir que, ao *Fantasiar*, as crianças revelam ânimo, interesse e gosto pela presença dos pares, o que fortifica o sentido de pertença ao grupo (Quiñones et al., 2020). Finalmente, quando as competências de imaginação são partilhadas no contexto de grupo, a situação torna-se mais complexa, permitindo que as crianças se incorporem na situação imaginária (Quiñones et al., 2020).

Na sequência da ideia anterior, os resultados apontam para o uso de *Reproduzir sons* na manutenção das interações. Tal pode dever-se ao facto dos momentos de interação, com criação e lembrança de sons, proporcionarem às crianças a oportunidade de construir, criar, elaborar e dar aso à sua criatividade (DCSF, 2009; Ridgway et al., 2020). Ao mesmo tempo, tal como elaborado por Wood (2010), no contexto de brincadeira, destacam-se competências motivacionais (e.g., atividade lúdica e dinâmica) e imaginativas (e.g., recurso à memória,

elaboração de ideias). Ao mesmo tempo, segundo Vygotsky (1978), a memória é uma ferramenta fundamental na construção das restantes estruturas.

Nos resultados obtidos, apenas metade dos grupos recorrem à *Afirmção de iniciativa* e ao *Convite*. O mesmo pode ser resultado de competências relacionais (e.g., comportamento recíproco, capacidade de cooperar e negociar, ser autoconfiante), comunicacionais (e.g., estar disponível, agir ativamente, tomar iniciativa, escutar e falar, ser flexível) e motivacionais (e.g., capacidade de enfrentar obstáculos, ser lúdico e ativo), de desenvolvimento mais exigente (Wood, 2010).

Seguidamente, a *Resolução de problemas* pode, também, surgir como um mecanismo para manter as interações. De facto, à medida que o contexto de brincadeira se torna mais exigente, o mesmo implica o desenvolvimento da linguagem falada e o constante fomento de competências para lidar com a frustração e de procura de alternativas (Vygotsky, 1978; Wood, 2010). Assim, por intermédio da fala, as crianças podem, numa primeira fase, elaborar verbalmente um plano e, numa segunda fase, passar à sua concretização (Vygotsky, 1978). No mesmo sentido, será expectável que as crianças enfrentem desafios em contextos sociais e, conseqüentemente, procurem diferentes opções de solução e se empenhem na sua superação, pela manifestação de um comportamento autónomo (DCSF, 2009). Não obstante, apenas os dois grupos mais novos, *O dinoparque* e *A caça dos dinossauros*, o utilizam. O mesmo pode simbolizar a presença de comportamentos e de consciência pró-sociais, contribuindo para uma maior aceitação social (Rubin et al., 2006, citado por Coelho et al., 2017). Explicar, também, que as crianças recorrem, ainda, à figura do adulto como um auxílio na *Resolução de problemas*, dado que o processo de internalização da linguagem ocorre progressivamente (Vygotsky, 1978). Por sua vez, nos dois grupos mais velhos, *A brincadeira entre duas das cinco crianças* e *Vamos fantasiar*, o recurso à *Resolução de problemas* pode não ser um mecanismo de manutenção das interações tão frequente, pelo facto de as crianças terem maior capacidade de antecipar eventuais obstáculos (DCSF, 2009) e, também, de se colocarem em perspetiva e aceitarem diferentes pontos de vista (Sun et al., 2020; Wood, 2010). Além disso, é de destacar o facto de as crianças do grupo *A brincadeira entre duas das cinco crianças* interagirem, grande parte do tempo, em díade, o que poderá facilitar o estabelecimento de entendimentos partilhados e a manutenção consistente do funcionamento do grupo (Anderson, 2018; Parten, 1933). Em jeito de conclusão, a fala conduz ao planeamento das soluções na procura da *Resolução de problemas*, promovendo um maior controlo comportamental (Vygotsky, 1978).

Finalmente, apenas *O dinoparque* é capaz de recorrer, simultaneamente, à categoria *Ajudar*, reconhecendo a quem poderão recorrer para realizar um *Pedido de ajuda* (DCSF, 2009) e *Oferecer ajuda*. Tal pode exigir competências mais complexas do ponto de vista da cooperação (Landy, 2002, citado por Hollingsworth, 2005). Ao mesmo tempo, perante uma competência social sustentada, as crianças apresentam competências comportamentais, tendo em vista o estabelecimento de relações de amizade e respeito (e.g., pedir e oferecer ajuda, ser grato, manifestar preocupação com os outros) (Orpinas, 2010).

#### 4. O que finaliza as interações?

Efetivamente, três dos grupos, cessam as suas interações ao *Recusar*. Ao não concordar, as crianças são capazes de expressar o seu senso de subjetividade e dar voz àquilo que não lhes agrada (Anderson, 2018).

Mais se acrescenta que as crianças podem dar uso à sua capacidade criativa (*Fantasiar*) e contribuir para o surgimento de soluções alternativas que permitem responder, mais adaptativamente, aos desafios, reduzindo os padrões de frustração e contribuindo para uma resolução construtiva das situações, podendo, assim, finalizar um momento de interação sustentada (Diachenko, 2011).

Novamente, as crianças recorrem ao *Contextualizar as ações no presente e/ou no futuro*, como um mecanismo de finalização das interações. O mesmo parece apoiar as conceções teóricas de Vygotsky (1978), na medida em que, pelo recurso à linguagem falada, as crianças revelam-se competentes para dar resposta a ações mais exigentes, o que permite estruturar as funções cognitivas superiores. Ou seja, quando uma criança fala, ela pode, numa fase inicial, delinear um plano para resolver um problema por intermédio da fala e, numa fase posterior, colocar em prática a solução previamente idealizada de forma verbal, podendo, dessa forma, terminar um momento de interação sustentada (Vygotsky, 1978).

Em acrescento, o estudo de Anderson (2018) conclui que, em situações de celebração, as crianças procuram ser gratuladas, em conjunto, pelo trabalho bem-sucedido. Tal vai ao encontro das conclusões do presente trabalho, que apoia o recurso a apreciações, isto é, *Conotações positivas*, para finalizar um ciclo de interações sustentadas.

Por sua vez, *Corroborar*, nos resultados apresentados, culmina na finalização da interação em dois dos grupos. O mesmo pode simbolizar os momentos em que as crianças atingem um entendimento recíproco, pelo facto de alcançarem aquilo que é esperado

(Henricks, 2009). A mensagem principal é a de que, quando as crianças corroboram, atingem entendimentos compartilhados e, assim, podem fechar um ciclo de interações continuadas, porque já atingiram aquilo que pretendiam e estão prontas para ultrapassar novos desafios.

Referir que, pela utilização de *Pedidos* para cessar a comunicação, as crianças procuram antever possíveis problemas, ou até mesmo, solucionar problemas mais exigentes (DCSF, 2009).

Finalmente, uma *Chamada de atenção* parece terminar as comunicações em dois dos grupos de crianças, dado que, pelo recurso à linguagem falada, as crianças são capazes de se reorientar e construir novos “centros estruturais” (Vygotsky, 1978).

## **Conclusão**

Tomando em consideração a análise anterior, torna-se crucial reforçar a importância do brincar no estabelecimento de interações sociais no pré-escolar (Coelho et al., 2017). O pré-escolar espelha momentos únicos de interação social e de aprendizagem mútua entre as crianças, sendo fundamental reconhecê-las no seu todo e com um papel ativo na modificação dos seus contextos (Markström & Halldén, 2009).

Sumariamente, o presente estudo deu resposta às questões de investigação iniciais sobre os principais mecanismos que iniciam, mantêm e finalizam as interações, dando ênfase à necessidade de explorar esses fenômenos nos contextos de brincadeira livre, sem intervenção do adulto. Tal estabelece uma ponte fundamental no papel da comunicação, como mediador das interações, no desenvolvimento prático das ações, e respetiva sustentação do desenvolvimento intelectual superior (Vygotsky, 1978).

## Limitações e implicações

O critério para a definição de um momento de interação continuada baseou-se no estudo de Wood (2014) e na reflexão conjunta entre a autora da tese e duas investigadoras na área. No entanto, a ausência de um acordo intercotadores no momento da sua aplicação e análise nos quatro grupos, revela conteúdo suscetível a subjetividade e assume-se como uma limitação. Em acrescento, a situação criada, embora próxima de uma situação natural, introduziu alguns fatores que podem ter provocado determinadas alterações nos comportamentos interativos espontâneos das crianças (e.g., solicitar o adulto, desejabilidade).

No que concerne às implicações para a prática, e dado o reduzido número de estudos nesta área (Anderson, 2018), o presente trabalho imprime novidade na exploração das interações sociais, em pequeno grupo e em idade pré-escolar, sem a presença do adulto e num contexto de jogo livre, mais especificamente nas estratégias utilizadas pelas crianças para iniciar, manter e finalizar uma comunicação sustentada. Ao mesmo tempo, reforça a importância do contexto de brincadeira (Coelho et al., 2017), enquanto estimula o estabelecimento de interações sociais entre pares, a coconstrução de objetivos compartilhados (Stetsenko & Ho, 2015) e reduz a conceção da criança enquanto agente passivo (Anderson, 2018). Em particular, este estudo permite refletir sobre o modo como as díades são estruturantes dentro dos pequenos grupos, pela facilidade de estabelecimento de entendimentos compartilhados (Anderson, 2018).

Ao mesmo tempo, a presente investigação evidencia a importância de consciencializar as famílias e os principais agentes educativos sobre a crucialidade de uma comunicação aberta e ajustada acerca da importância do brincar (Brooker, 2010), procurando estabelecer um equilíbrio entre o apoio promovido pelo adulto e a autonomia dada à criança em momentos de brincadeira, sem a participação do adulto. Tal poderá conjugar a utilização de estratégias mediadas pelo adulto e a expressão dos desejos singulares das crianças, otimizando a potencialidade desses contextos para o desenvolvimento integral das crianças (Wood, 2010). Além do mencionado, este estudo salienta, de forma muito clara, os mecanismos utilizados na manutenção das interações (e.g. *Contextualizar, Influenciar, Fantasiar*), valorizando a importância do espaço de interação social para as crianças e, em particular, a necessidade de proporcionar os momentos em que as crianças possam dar aso à sua capacidade criativa e de imaginação.

Em jeito de conclusão, este estudo levanta questões futuras pertinentes – é imperativo compreender o que pode dificultar, não só o estabelecimento, mas em particular, a manutenção das interações entre pares, e quais as estratégias necessárias a implementar, focadas no comportamento das crianças. Salvaguardar a promoção de competências pró-sociais (Hollingsworth, 2005), deve ter em conta o potencial de aprendizagem pessoal e social (Cohen & Uhry, 2007), bem como da internalização progressiva da linguagem e do pensamento compreensivo (Vygotsky, 1978). Além do mencionado, a proposta de um sistema de categorias mais simples, em que algumas categorias fossem “colapsadas”, poderia ser uma proposta interessante para a obtenção de resultados mais consistentes e claros.

## Referências bibliográficas

- Aguiar, C., & McWilliam, R. A. (2013). Consistency of toddler engagement across two settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 102-110. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.04.003>
- Anderson, B. (2018). Young children playing together: A choice of engagement. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(1), 142-155. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2018.1412053>
- Barboza, L., & Volpini, M. N. (2015). O faz de conta: Simbólico, representativo ou imaginário. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2(1), 1-12. <https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200208.pdf>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brooker, L. (2010). Learning to play in a cultural context. In P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years*. Sage Publications.
- Brooker, L. (2011). Taking children seriously: An alternative agenda for research?. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2), 137-149. <https://doi.org/10.1177/1476718X10387897>
- Coelho, L., Torres, N., Fernandes, C., & Santos, A. J. (2017). Quality of play, social acceptance and reciprocal friendship in preschool children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 812-823. <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380879>
- Cohen, L., & Uhry, J. (2007). Young children's discourse strategies during block play: A Bakhtinian approach. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(3), 302-315. <https://doi.org/10.1080/02568540709594596>

- Del Prette, Z. A. P., & Del Prette, A. (2005). *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática*. Editora vozes. [https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3767444/mod\\_resource/content/1/Livro.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/3767444/mod_resource/content/1/Livro.pdf)
- Department for Children, Schools and Families. (2009). *Learning, playing and interacting: Good practice in the early years foundation stage*. Qualifications and Curriculum: Development Agency. [https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/2412/7/85679136be4953413879dc59eab23ce0\\_Redacted.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/2412/7/85679136be4953413879dc59eab23ce0_Redacted.pdf)
- Diachenko, O. M. (2011). On major developments in preschoolers' imagination. *International Journal of Early Years Education*, 19(1), 19-25. <https://doi.org/10.1080/09669760.2011.570996>
- Henricks, T. S. (2009). Orderly and disorderly play: A comparison. *American Journal of Play*, 2(1), 12-40. <https://www.museumofplay.org/app/uploads/2022/01/2-1-article-orderly-disorderly-play.pdf>
- Hollingsworth, H. L. (2005). Interventions to promote peer social interactions in preschool settings. *Young Exceptional Children*, 9(1), 2-11. <https://doi.org/10.1177/109625060500900101>
- Jacobs, G. M., & Kline Liu, K. (1996). Integrating language functions and collaborative skills in the second language classroom. *TESL Reporter*, 29(1), 21-33. [https://www.researchgate.net/publication/265565240\\_Integrating\\_language\\_functions\\_and\\_collaborative\\_skills\\_in\\_the\\_second\\_language\\_classroom](https://www.researchgate.net/publication/265565240_Integrating_language_functions_and_collaborative_skills_in_the_second_language_classroom)
- Leal, T. (2002). *Interações educativas na família e no jardim de infância* [Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto - FPCEUP]. Sigarra FPCEUP. [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=29381](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=29381)
- Markström, A.-M., & Halldén, G. (2009). Children's strategies for agency in preschool. *Children & Society*, 23(2), 112-122. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x>
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. University of Chicago Press: Chicago. <http://tankona.free.fr/mead1934.pdf>

- Miehls, D. (2001). The interface of racial identity development with identity complexity in clinical social work student practitioners. *Clinical Social Work Journal*, 29(3), 229-244. <https://doi.org/10.1023/A:1010455611776>
- Orpinas, P. (2010). Social competence. In I. B. Weiner & W. E. Craighead (Eds.), *The corsini encyclopedia of psychology* (4th ed., Vol. 4, pp. 1623-1625). Wiley. <http://dx.doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0887>
- Parten, M. B. (1933). Social play among preschool children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(2), 136-147. <https://doi.org/10.1037/h0073939>
- Quiñones, G., Ridgway, A., & Li, L. (2020). Holding hands: Toddlers' imaginary peer play. In A. Ridgway, G. Quiñones, & L. Li (Eds.), *Peer play and relationships in early childhood: International research perspectives* (Vol. 30, pp. 77-92). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-42331-5>
- Ridgway, A., Quiñones, G., & Li, L. (2020). International perspectives on peer play and relationships in early childhood settings. In A. Ridgway, G. Quiñones, & L. Li (Eds.), *Peer play and relationships in early childhood: International research perspectives* (Vol. 30, pp. 1-9). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-42331-5>
- Stetsenko, A., & Ho, P.-C., G. (2015). The serious joy and the joyful work of play: Children becoming agentive actors in co-authoring themselves and their world through play. *International Journal of Early Childhood*, 47(2), 221-234. <http://dx.doi.org/10.1007/s13158-015-0141-1>
- Sun, L., Chen, Y., Pan, Y.-J., & Ming, Y.-L. (2020). Meaning construction of rules in peer play: A case study of block play. In A. Ridgway, G. Quiñones, & L. Li (Eds.), *Peer play and relationships in early childhood: International research perspectives* (Vol. 30, pp. 145-160). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-42331-5>
- Treasure, T. (2018). What is play?. In C. Robinson, T. Treasure, D. O'Connor, G. Neylon, C. Harrison, & S. Wynne (Eds.), *Learning through play: Creating a play-based approach within early childhood contexts* (pp. 3-21). Oxford University Press. [https://www.oup.com.au/media/documents/higher-education/he-samples-pages/he-teacher-ed-landing-page-sample-chapters/ROBINSON\\_9780190304829\\_SC.pdf](https://www.oup.com.au/media/documents/higher-education/he-samples-pages/he-teacher-ed-landing-page-sample-chapters/ROBINSON_9780190304829_SC.pdf)

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Williamson, J., Lovatt, D., & Hedges, H. (2020). Looking beyond books and blocks: Peers playing around with concepts. In A. Ridgway, G. Quiñones, & L. Li (Eds.), *Peer play and relationships in early childhood: International research perspectives* (Vol. 30, pp. 197-213). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-42331-5>
- Wood, E. (2010). Developing integrated pedagogical approaches to play and learning. In P. Broadhead, J. Howard, & E. Wood (Eds.), *Play and learning in the early years*. Sage.
- Wood, E. A. (2014). Free choice and free play in early childhood education: Troubling the discourse. *International Journal of Early Years Education*, 22(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830562>
- Wood, E. A. (2022). Play and learning in early childhood education: Tensions and challenges. *Child Studies*, (1), 15-26. <https://doi.org/10.21814/childstudies.4124>

## Anexos

### 1. Anexo 1: Consentimento informado - encarregados(as) de educação

#### Consentimento Livre e Informado

**Caro Pai e/ou Mãe,**

Gostaríamos de pedir o seu consentimento para a participação do(a) seu(sua) filho(a) no projeto de doutoramento *Da Creche ao Jardim-de-Infância: Estudos acerca do Desenvolvimento de Competências de Autorregulação*.

**Investigadora:** Carolina Barros Guedes (endereço eletrónico [carollnaguedes@fpce.up.pt](mailto:carollnaguedes@fpce.up.pt))

**Equipa de Orientação:** Professora Doutora Teresa Leal e Doutora Joana Cadima (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, FPCEUP, Portugal); Professora Doutora Marja-Kristiina Lerkkanen (Universidade de Jyväskylä, Finlândia).

**Financiamento:** Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/138821/2018)

**Objetivos:** I) analisar de que forma o crescimento da autorregulação nos primeiros anos de vida influencia várias competências centrais antes da entrada das crianças para o primeiro ciclo do ensino básico; II) analisar a relação entre a autorregulação em contexto individual e em contexto natural, tentando compreender o papel da qualidade do jogo com os colegas na forma como as crianças exibem as suas competências de autorregulação em situações de jogo. O presente projeto apresenta-se como extensão do projeto Quality Matters (PTDC/MHCCED/5913/2014).

**A realização do referido estudo implicará:**

- A realização de observações e gravação vídeo de duas situações de jogo entre as crianças em contexto de sala de atividades;
- A realização de algumas tarefas para avaliação de competências sociais, de autorregulação, linguagem, literacia e matemática do(a) seu(sua) filho(a);
- A recolha de informações, através do(a) educador(a) de infância, sobre competências de autorregulação do(a) seu(sua) filho(a), a relação da criança com os seus colegas e com o(a) seu(sua) educador(a), bem como a indicação da data de nascimento do(a) seu(sua) filho(a);
- A recolha de informações, através dos pais ou representantes legais, sobre a família das crianças (por exemplo, agregado familiar, escolaridade e situação profissional do pai e da mãe, entre outros).

**Procedimentos:** As observações da autorregulação serão efetuadas entre janeiro e março de 2020 em duas situações de jogo: uma situação de jogo habitual na sala de atividades do(a) seu(sua) filho(a) (na área da cozinha/ faz-de-conta), e uma outra que decorrerá na sala das crianças, mas com material sugerido pela investigadora (blocos). Estas situações serão registadas em formato vídeo para posterior análise. As crianças participantes serão avaliadas individualmente entre os meses de abril e junho de 2020 numa sala disponível no centro educativo ou escola do(a) seu(sua) filho(a). As atividades a realizar com as crianças são jogos especialmente concebidos para as suas faixas etárias. Serão tomadas medidas para assegurar a participação livre e voluntária de todas as crianças.

**Condições:** A sua participação e do seu(sua) filho(a) neste estudo é voluntária. Pode a qualquer momento informar-nos caso não deseje participar, caso deseje desistir da sua participação e anular o seu consentimento, sem qualquer prejuízo para si, o(a) seu(sua) filho(a), o(a) respetivo(a) educador(a), ou para a sua família. Garante-se o seu direito a ser esquecido(a), aplicando-se o mesmo ao seu(sua) filho(a). Não antecipamos riscos acrescidos associados à participação neste estudo e não há quaisquer custos envolvidos. Caso pretenda, ser-lhe-á fornecida uma cópia desta carta de consentimento. Poderá, em qualquer momento, colocar à investigadora acima indicada ou às respetivas orientadoras quaisquer questões relacionadas com este estudo.

**Confidencialidade e anonimato:** Os participantes neste estudo não serão identificados em qualquer relatório ou publicação. A privacidade será protegida através da utilização de códigos não identificáveis e da proteção dos ficheiros de dados por senha. Os dados pessoais e ficheiros serão armazenados nos servidores da FPCEUP, com

acesso protegido por senha, bem como num armário fechado a que apenas a equipa de investigação terá acesso. Os vídeos recolhidos serão guardados em disco externo institucional, protegido por senha. Não está previsto efetuar, em nenhum momento, o upload dos vídeos, que serão visualizados pela investigadora diretamente a partir do disco, em gabinete privado na FPCEUP, sendo tomados os devidos cuidados para salvaguardar o anonimato dos participantes. No final do projeto, os vídeos originais serão destruídos e serão apenas guardados os registos relativos a cada instrumento de observação. Nestes registos não constarão dados que permitam identificar a escola, o educador ou as crianças envolvidas. Todos os restantes ficheiros com dados pessoais serão destruídos após o fim do estudo. Os dados recolhidos neste estudo, sem qualquer informação de identificação, serão mantidos por um período de cinco anos.

**Divulgação dos resultados:** Os resultados gerais do estudo podem ser apresentados em reuniões científicas relevantes e publicados em revistas científicas, sem qualquer informação que permita identificar qualquer um dos participantes. Estes resultados serão divulgados através de brochuras para os pais e público em geral, através de sumários escritos e sessões de discussão com os(as) educadores(as) de infância, e através de um seminário final destinado a todos(as) os(as) interessados(as).

A investigadora compromete-se a cumprir os princípios éticos e normas deontológicas apresentadas no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses e as diretrizes da União Europeia no que respeita à proteção de dados. Este projeto está em conformidade com o Regulamento Geral da Proteção de Dados nº2016/679 de 27 de abril de 2016 (União Europeia) e foi autorizado aprovado pela Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, a qual poderá contactar no caso se ter quaisquer dúvidas em relação aos seus direitos.

#### CONSENTIMENTO

Li a informação que consta deste pedido de consentimento e:

Declaro que autorizo a participação do(a) meu(minha) filho(a) nas filmagens que irão ocorrer na sala de atividades.

Sim  Não

Declaro que autorizo a recolha de dados acerca das competências sociais, de autorregulação, linguagem, literacia e matemática do(a) meu(minha) filho(a).

Sim  Não

Declaro que autorizo a recolha de questionários com informação acerca do(a) meu(minha) filho(a) (junto do(a) seu(sua) educador(a)).

Sim  Não

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pai/mãe

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Investigadora

\_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
Data

Pretende ter acesso aos resultados gerais deste estudo? Sim  Não

Em caso afirmativo, deixe aqui o seu endereço eletrónico (em letras malúsculas e legível)

\_\_\_\_\_@\_\_\_\_\_

## 2. Anexo 2: Consentimento informado - educadoras de infância

### Consentimento Livre e Informado

#### Caro(a) Educador(a),

Gostaríamos de contar com a sua participação no projeto de doutoramento *Da Creche ao Jardim-de-Infância: Estudos acerca do Desenvolvimento de Competências de Autorregulação*.

**Investigadora:** Carolina Barros Guedes (endereço eletrónico [carollnaguedes@fpce.up.pt](mailto:carollnaguedes@fpce.up.pt))

**Equipa de Orientação:** Professora Doutora Teresa Leal e Doutora Joana Cadima (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, FPCEUP, Portugal); Professora Doutora Marja-Kristina Lerkkanen (Universidade de Jyväskylä, Finlândia).

**Financiamento:** Fundação para a Ciência e Tecnologia (SFRH/BD/138821/2018)

**Objetivos:** I) analisar de que forma o crescimento da autorregulação nos primeiros anos de vida influencia várias competências centrais antes da entrada das crianças para o primeiro ciclo do ensino básico; II) analisar a relação entre a autorregulação em contexto individual e em contexto natural, tentando compreender o papel da qualidade do jogo com os colegas na forma como as crianças exibem as suas competências de autorregulação em situações de jogo. O presente projeto apresenta-se como extensão do projeto Quality Matters (PTDC/MHCCED/5913/2014).

#### A realização do referido estudo implicará:

- A realização de observações e gravação vídeo de duas situações de jogo entre as crianças em contexto de sala de atividades;
- A realização de algumas tarefas para avaliação de competências sociais, de autorregulação, linguagem, literacia e matemática das crianças-alvo (i.e., crianças participantes no estudo);
- A recolha de informações, através do(a) educador(a) de infância, sobre competências de autorregulação das crianças-alvo, a relação de cada criança-alvo com os seus colegas e a relação de cada criança-alvo com o(a) seu(sua) educador(a), bem como a indicação da data de nascimento das crianças-alvo;
- A recolha de informações, através dos pais ou representantes legais, sobre a família das crianças (por exemplo, agregado familiar, escolaridade e situação profissional do pai e da mãe, entre outros).

**Procedimentos:** As observações da autorregulação serão efetuadas entre janeiro e março de 2020 em duas situações de jogo livre: uma situação de jogo integrada no quotidiano da sala de atividades (na área da casinha/ faz-de-conta), e uma outra que decorrerá na sala das crianças, mas com material sugerido pela investigadora (blocos). Estas situações serão registadas em formato vídeo para posterior análise. As crianças-alvo, incluindo aquelas presentes nas filmagens, serão avaliadas individualmente entre os meses de abril e junho de 2020 numa sala disponível no centro educativo ou escola. As atividades a realizar com as crianças são jogos especialmente concebidos para as suas faixas etárias. Serão tomadas medidas para assegurar a participação livre e voluntária de todas as crianças.

**Condições:** A sua participação neste estudo é voluntária. Pode a qualquer momento informar-nos caso não deseje participar, caso deseje desistir da sua participação e anular o seu consentimento, sem qualquer prejuízo para si, para o seu exercício profissional, para as crianças do seu grupo, e respetiva família. Garante-se o seu direito a ser esquecido(a). Não antecipamos riscos acrescidos associados à participação neste estudo e não há quaisquer custos envolvidos. Caso pretenda, ser-lhe-á fornecida uma cópia desta carta de consentimento. Poderá, em qualquer momento, colocar à investigadora acima indicada ou às respetivas orientadoras quaisquer questões relacionadas com este estudo.

**Confidencialidade e anonimato:** Os participantes neste estudo não serão identificados em qualquer relatório ou publicação. A privacidade será protegida através da utilização de códigos não identificáveis e da proteção dos ficheiros de dados por senha. Os dados pessoais e ficheiros serão armazenados nos servidores da FPCEUP, com

acesso protegido por senha, bem como num armário fechado a que apenas a equipa de investigação terá acesso. Os vídeos recolhidos serão guardados em disco externo institucional, protegido por senha. Não está previsto efetuar, em nenhum momento, o upload dos vídeos, que serão visualizados pela investigadora diretamente a partir do disco, em gabinete privado na FPCEUP, sendo tomados os devidos cuidados para salvaguardar o anonimato dos participantes. No final do projeto, os vídeos originais serão destruídos e serão apenas guardados os registos relativos a cada instrumento de observação. Nestes registos não constarão dados que permitam identificar a escola, o educador ou as crianças envolvidas. Todos os restantes ficheiros com dados pessoais serão destruídos após o fim do estudo. Os dados recolhidos neste estudo, sem qualquer informação de identificação, serão mantidos por um período de cinco anos.

**Divulgação dos resultados:** Os resultados gerais do estudo podem ser apresentados em reuniões científicas relevantes e publicados em revistas científicas, sem qualquer informação que permita identificar qualquer um dos participantes. Estes resultados serão divulgados através de brochuras para os pais e público em geral, através de sumários escritos e sessões de discussão com os(as) educadores(as) de infância, e através de um seminário final destinado a todos(as) os(as) interessados(as).

A investigadora compromete-se a cumprir os princípios éticos e normas deontológicas apresentados no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses e as diretrizes da União Europeia no que respeita à proteção de dados. Este projeto está em conformidade com o Regulamento Geral da Proteção de Dados nº2016/679 de 27 de abril de 2016 (União Europeia) e foi autorizado aprovado pela Comissão de Ética da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, a qual poderá contactar no caso se ter quaisquer dúvidas em relação aos seus direitos.

#### CONSENTIMENTO

Li a informação que consta deste pedido de consentimento e:

Dedaro que aceito participar no estudo acima descrito.

Sim  Não

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) educador(a)

\_\_/\_\_/\_\_\_\_  
Data

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Investigadora

\_\_/\_\_/\_\_\_\_  
Data

Pretende ter acesso aos resultados gerais deste estudo? Sim  Não

Em caso afirmativo, deixe aqui o seu endereço eletrónico (em letras maiúsculas e legível)

\_\_\_\_\_@\_\_\_\_\_

### 3. Anexo 3: Materiais utilizados no processo de recolha de dados

