

MESTRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Interações linguísticas em diferentes momentos lúdicos: associações com a autorregulação

Maria Mendes Peres

M

2025



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação

**INTERAÇÕES LINGÜÍSTICAS EM DIFERENTES MOMENTOS LÚDICOS:
ASSOCIAÇÕES COM A AUTORREGULAÇÃO**

Maria Mendes Peres

Junho 2025

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia [Área de Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano], Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professor/a Doutor/a Joana Cadima (FPCEUP).

Avisos Legais

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

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

Agradecimentos

Aos meus pais, por serem aqueles que tornaram possível este percurso académico de cinco anos. Obrigada pelo amor incondicional, pela confiança e suporte. Obrigada por todo o esforço, serei eternamente grata por tudo o que fizeram e fazem por mim diariamente.

Ao meu irmão, companheiro de casa e de vida, que celebrou comigo todas as conquistas e me confortou em todas as derrotas.

À minha família, avós, tios e primos, porque mesmo estando a um oceano de distância, se mantiveram presentes e me apoiaram em tudo.

Aos amigos que fiz ao longo desta jornada, que partilharam comigo esta experiência e me proporcionaram momentos bonitos e memórias que viverão para sempre.

Em especial, à minha amiga Catarina, que se tornou casa. Obrigada por tudo, serás para sempre aquilo que de melhor este percurso me deu. Obrigada por estares sempre comigo quando mais precisei e por tornares tudo muito mais divertido.

À minha orientadora, Professora Doutora Joana Cadima, por esta oportunidade, pelo acompanhamento próximo e pela orientação dedicada e preocupada. Foi um gosto trabalhar consigo.

A todos, muito obrigada, são a lembrança de que não estou sozinha.

Resumo

Alguns estudos têm sugerido que as interações com os pares podem ser importantes para a autorregulação nas crianças nas situações de jogo livre. O presente estudo pretende analisar as interações linguísticas em diferentes situações de jogo e explorar a sua relação com os níveis de autorregulação das crianças. Mais especificamente, pretende-se compreender se as interações linguísticas variam de acordo com situações de jogo distintos e se essas diferenças podem explicar as variações nos níveis de autorregulação observadas. Os participantes foram 43 crianças, 18 meninas e 23 meninos (*M*idade = 59.74 meses, *DP* = 11.11). Para analisar a diversidade de interações linguísticas entre pares construiu-se uma grelha de observação com base num esquema de categorias, tendo sido observadas as interações verbais de cada criança em duas situações: jogo simbólico e construção. Para observar a autorregulação, utilizou-se as subescalas controlo da atenção e controlo inibitório da Medida de Habilidades Relacionadas à Regulação.

Os resultados sugerem diferenças significativas nas interações verbais entre as duas situações de jogo, nomeadamente, nas categorias Imitação Dentro De Uma História Construída e Linguagem Descontextualizada. Para além disso, observaram-se diferenças significativas relativamente ao recurso ao pensamento simbólico entre as duas situações de jogo. Por fim, verificou-se uma correlação positiva entre as interações verbais e os níveis de autorregulação, na situação de jogo simbólico.

Palavras-chave: interações linguísticas, momentos lúdicos, jogo simbólico, autorregulação

*O projeto QualityMatters foi financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (PTDC/MHCCED/5913/2014) e Centro de Psicologia da Universidade do Porto (FCTUIDB/00050/2020)

Abstract

Some studies have suggested that interactions with peers may be important for children's self-regulation in free play situations. The present study aims to analyze linguistic interactions in different play situations and explore their relationship with children's self-regulation levels. More specifically, we aim to understand whether linguistic interactions vary according to different play situations and whether these differences can explain the variations in the levels of self-regulation observed. The participants were 43 children, 18 girls and 23 boys (M age = 59.74 months, SD = 11.11). To analyze the diversity of linguistic interactions between peers, an observation grid was constructed based on a category scheme, and the verbal interactions of each child were observed in two situations: pretend and construction. To observe self-regulation, the attention control and inhibitory control subscales of the Regulation-Related Skills Measure were used. The results suggest significant differences in verbal interactions between the two game situations, namely in the categories Imitation Within a Constructed Story and Decontextualized Language. In addition, significant differences were observed regarding the use of symbolic thinking between the two game situations. Finally, a positive correlation was found between verbal interactions and self-regulation levels in the symbolic game situation.

Keywords: linguistic interactions, playful moments, pretend play, self-regulation

*The QualityMatters project was funded by the Foundation for Science and Technology (PTDC/MHCCED/5913/2014) and the Psychology Center of the University of Porto (FCTUIDB/00050/20

Introdução

A teoria Socio-Interacionista de Vygotsky é um quadro teórico de referência para toda a investigação que se debruça sobre a relevância da interação social no desenvolvimento de uma criança (Amante, 2004). Para o teórico, é retirado o inatismo às características tipicamente humanas que agora são fruto de trocas decorrentes do ambiente social onde o sujeito está inserido. O autor descreve o sujeito como interativo, pois são as suas interações com mundo que viabilizam o desenvolvimento (Rabello & Passos, 2010).

Para além disso, Vygotsky (1984) postula que toda interação social emprega em si um processo de mediação que possibilita a construção de conhecimento, atribuindo enorme destaque à linguagem enquanto mediadora na relação do sujeito com o mundo. Através da linguagem ocorre um processo de interiorização de conceitos construídos em ambiente social, permitindo a significação de experiências que modulam a forma de pensar e agir.

Bakhtin (1999 como citado por Piva & Freitas, 2010) reforça este pensamento, trazendo a sua visão dialógica da linguagem. O autor considera que o conhecimento não se constrói individualmente, mas sim através da interação, sendo a linguagem a principal mediadora da relação do sujeito com o mundo. Para este autor, as interações linguísticas que ocorrem em contextos socioculturais não acompanham uma organização monológica e unilateral da linguagem que se estreita apenas à transmissão de informação. Pelo contrário, as interações linguísticas que emergem destes contextos assumem uma organização dialógica. Nesta perspetiva, as interações são sempre intencionalmente dirigidas ao outro. Para Bakhtin “qualquer enunciado - oral ou escrito - faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, pressupondo, além da presença concomitante de um ser falante e de um ser ouvinte, aqueles enunciados que o antecederam e todos os que o sucederão” (Piva & Freitas, 2010, p.1220). Ou seja, todas as interações linguísticas são o produto de interação entre os sujeitos (Almeida et al., 2021), uma resposta resultante de discursos anteriores e o estímulo para discursos futuros.

Esta visão vai ao encontro do conceito de diálogo colaborativo desenvolvido por Mercer (2000). Ao contrário de outros tipos de diálogo, o diálogo colaborativo permite a partilha e construção conjunta de significados. Por isso, a autora defende que o conhecimento é construído coletivamente através das interações linguísticas realizadas entre os sujeitos.

Todas estas perspectivas apelam à valorização da linguagem, reforçando que esta é em simultâneo o próprio meio e o fim: a base da interação social e uma ferramenta essencial ao desenvolvimento.

Interações linguísticas

A literatura oferece uma divisão da qualidade da linguagem que facilita a distinção e compreensão dos diferentes tipos de interações linguísticas.

A qualidade das interações linguísticas caracteriza-se como o vocabulário utilizado, os estilos de interação e as estratégias utilizadas para manter os diálogos interativos com as crianças (Rowe, 2012). Assim, as interações linguísticas podem ser compreendidas através de três dimensões: dimensão interativa, dimensão linguística e dimensão conceptual (Rowe & Snow, 2019).

Em primeiro lugar, a dimensão interativa inclui as interações onde exista responsividade, atenção partilhada e diálogo colaborativo. Inclui aspetos como *turn-taking* (quem fala e quando), a entoação, gestos e expressões faciais. Esta dimensão reforça a ideia de que a linguagem não é apenas uma ferramenta de transmissão de informações e constitui-se fundamental para o desenvolvimento de habilidades sociais e a capacidade de adaptação (Rowe & Snow, 2019).

Relativamente à dimensão linguística, destacam-se os níveis de complexidade linguística refletidos nas características fonológicas, lexicais e gramaticais das interações. O contacto frequente com estes diferentes elementos auxilia a criança na associação entre a linguagem falada e a linguagem escrita (Rowe & Snow, 2019).

Por fim, a dimensão conceptual prende-se com utilização da linguagem como recurso para a expressão de conceitos abstratos e ideias complexas. Esta dimensão da linguagem permite a comunicação não apenas sobre objetos e situações concretas, mas também sobre ideias, crenças, emoções e experiências subjetivas. Envolve o uso de metáforas, analogias e outras formas de linguagem figurativa para transmitir conceitos que vão além do observável (Rowe & Snow, 2019).

Momento Lúdico e linguagem

Conhecidas as dimensões da qualidade da linguagem, torna-se imperativo analisar os momentos de interação entre pares. Isto porque apurar de onde a linguagem emerge e como é utilizada permite apreender os processos pelos quais as competências cognitivas, sociais e emocionais são co-construídas num momento de interação social entre pares.

Uma das maiores oportunidades de interação social entre pares é o momento lúdico (Lin et al. 2019). Este está presente na vida de uma criança desde tenra idade e aparece geralmente associado a um momento de brincadeira com outras crianças (Sousa, 2020). Na sua grande maioria, o momento lúdico é motivado pela presença de brinquedos. Lima et al. (2021 como citado em Lopes et al., 2022) referem que os brinquedos são ferramentas estimuladoras da imaginação da criança e do desenvolvimento cognitivo. Recorrendo aos materiais que revestem o espaço físico onde acontece o momento lúdico e por negociação de ideias, as crianças representam personagens, concedem significados a situações e objetos, construindo coletivamente as brincadeiras. Desta forma, compreende-se que o momento lúdico é um espaço seguro e livre para construção do próprio ser (Niles & Socha, 2014), uma vez que, confere à criança liberdade para imaginar e explorar múltiplos papéis e versões de si própria (Nicolielo & Sommerhalder, 2017).

O momento lúdico entre pares exige inevitavelmente interação linguística, uma vez que, a brincadeira construída é usualmente resultante da gestão de ideias de vários intervenientes. Por sua vez, essa gestão realiza-se através da linguagem. A utilização da linguagem no momento lúdico promove o treino contínuo de competências linguísticas e regulatórias.

As competências linguísticas são promovidas, uma vez que, no momento lúdico existe a exposição a vocabulário diversificado, permitindo a significação de novos conceitos e associação entre nomes e objetos (de Barros Santos et al., 2023), os quais podem ser utilizados no decorrer da brincadeira. Para tal ser possível, são necessárias competências comunicativas como a capacidade de expressar oralmente as ideias, de forma organizada e concordante com a brincadeira construída (Han, 2024). Existe, por isso, a exigência de uma comunicação eficiente imputada aos intervenientes do momento lúdico (Goodacre et al., 2023).

Ora, a comunicação eficiente que se pretende alcançar integra um processo que envolve competências de autorregulação. Esta é explicada como a habilidade de controlo da atenção, das

emoções e dos comportamentos (McClelland & Cameron, 2012). Através de funções executivas como a flexibilidade atencional, controlo inibitório e memória de trabalho, as crianças conseguem manter o foco da atenção, inibir respostas e comportamentos menos positivos de forma imediata (McClelland & Tominey, 2014). Estas competências cognitivas são ferramentas preciosas no momento lúdico, uma vez que, o foco da atenção recai sobre a brincadeira construída. A investigação tem demonstrado que crianças com melhores competências de autorregulação participam em brincadeiras positivas com os seus pares (Hamamcı & Balaban Dagal, 2022).

Vários estudos demonstram que as competências de autorregulação são frequentemente aprendidas em momentos lúdicos de elevada qualidade como situações de jogo simbólico (Bredikyte & Brandisauskiene, 2023). Durante a situação de jogo simbólico, as crianças organizam a história ou narrativa e gerem os papéis de cada criança, recorrendo à linguagem para o fazer (Vygotsky, 1986). Por isso, neste tipo de momento lúdico, as interações linguísticas não são apenas o reflexo do pensamento das crianças, mas também um mecanismo privilegiado para sustentar o foco da atenção e inibir elementos distratores, regulando o seu comportamento e o comportamento dos outros (Sawyer & Brooks, 2021).

Assim, entende-se ser importante analisar outros momentos lúdicos que promovam diferentes interações linguísticas entre as crianças. Esta análise pode-se caracterizar como uma contribuição útil na explicação das diferenças observadas nos níveis de autorregulação em diferentes situações de jogo.

O presente estudo visa explorar a relação entre as interações linguísticas e a autorregulação em diferentes situações de jogo. Pretende, por isso, compreender se as interações linguísticas são diferentes em situações de jogo distintas e se ajudam a explicar as diferenças nos níveis de autorregulação das crianças.

Método

Participantes

Os participantes eram 18 meninas e 23 meninos. A média de idade é 59.74 meses ($DP = 11.11$), tendo as idades variado entre 36 e 74 meses.

Procedimento

O presente estudo recorreu a dados secundários e a vídeos realizados no âmbito de um projeto de doutoramento, o “Self-regulation from Toddlerhood to Preschool Cross-Domain Associations, School Readiness, and Peer Influences”. O projeto teve como um dos objetivos analisar os níveis de autorregulação em diferentes momentos lúdicos em contexto de sala de aula no ensino pré-escolar, recorrendo à observação da autorregulação. Neste estudo mais amplo, foram filmadas três situações de jogo.

A primeira situação tinha como espaço utilizado a zona da casinha na sala de aula, composta por diversos brinquedos tipicamente pertencentes a esta divisão, onde as crianças usualmente brincam de forma livre. A segunda situação consistiu em jogo livre com blocos e pequenos brinquedos (por exemplo, dinossauros, pequenos animais de estimação) onde as crianças se encontravam reunidas em círculo, recorrendo aos blocos para brincarem. Por fim, na terceira e última situação, as crianças brincaram com os mesmos materiais da segunda situação, no entanto receberam uma breve instrução dada pelo investigador. Cada situação de jogo foi filmada aproximadamente durante 10 minutos e envolveu 4 ou 5 crianças que frequentemente brincavam em conjunto.

No presente estudo, recorreu-se à utilização dos vídeos previamente gravados, especificamente aos vídeos correspondentes à casinha (situação 1) e jogo livre com blocos (situação 2), tendo cada criança sido observada durante 5 minutos de vídeo com o recurso à grelha de observação das interações linguísticas que foi desenvolvida no âmbito do presente estudo. Todos

os vídeos foram visualizados o número de vezes correspondente ao número de crianças participantes no vídeo.

O projeto mais amplo foi submetido à Comissão de Ética da FPCEUP, tendo sido aprovado. Os diretores, professores e pais foram informados detalhadamente sobre os objetivos do projeto, prestando o seu consentimento informado.

Observação das interações linguísticas entre as crianças

Para categorizar e analisar a diversidade linguística nas interações entre as crianças em contexto pré-escolar, desenvolveu-se um esquema de categorias segundo uma abordagem metodológica mista, combinando procedimentos dedutivos e indutivos. Inicialmente, procedeu-se à criação de categorias, tendo por base um esquema de códigos funcional, *Function Coding Scheme for Educators' Child-Directed Speech* (Swearingen et al., 2024) que visa analisar a qualidade e diversidade das interações linguísticas entre adultos e crianças.

De seguida, iniciou-se a observação organizada de um conjunto de vídeos, com recurso ao esquema de categorias dedutivamente criadas. A aplicação deste esquema permitiu realizar posterior revisão mediante as especificidades observadas no material videográfico, resultantes da interação entre pares. Mais especificamente, decorrente da observação, procedeu-se ao ajuste de algumas definições de categorias de forma a aproximá-las aos dados empíricos. Ainda na vigência do processo inicial de observação dos vídeos, identificou-se interações linguísticas recorrentes entre as crianças que não se encontravam contempladas pelas categorias definidas a priori. Desta forma, através de um método indutivo adicionou-se novas categorias emergentes dos dados empíricos. Surgiu também da primeira observação, a necessidade de criar subcategorias que melhor concretizassem interações específicas do contexto empírico. Verificou-se ainda a inexistência de determinadas categorias explanadas no esquema utilizado, tendo sido eliminadas.

O esquema final resultou da combinação entre categorias dedutivas e indutivas que se mostram sensíveis ao contexto de análise e permite apreender com maior precisão a diversidade das interações linguísticas em vídeo (ver Tabela 1).

Tabela 1*Esquema de categorias relativas às interações linguísticas*

Categoria	Subcategoria	Descrição	Exemplo
Questões	Questões Abertas	Questões que requerem resposta elaborada com nova informação	“Qual é o palhaço?” “O que estão a fazer?”
	Questões Fechadas	Questões respondidas com sim ou não	“Posso tirar uma fotografia?” “Posso entrar?”
Reprodução Sonora		A criança reproduz sons/ruídos	“Na na na na”
Afirmação/Intenção	Linguagem Descontextualizada	A criança verbaliza sobre algo ausente do contexto	“O céu está muito bonito” “Tenho de ir ao treino”
	Intenção	A criança verbaliza a intenção de fazer algo/ser algo	“Vou fazer pizza” “Eu vou dançar”
“Faz de conta”	Faz de conta e/ou imitação de algo dentro de uma história construída	A criança finge que está a ser alguém/algo numa história imaginada	“Filha, a mãe está a fazer o jantar” “O médico vai ver o que se passa”
	Interjeições de fantasia	A criança faz gestos ou sons a imitar algo/alguém	“Mham mham mham” [enquanto faz o gesto de que está a comer uma fruta] “Co co ro co co”
Conversas		A criança mantém um diálogo enquanto está a brincar	“A minha mãe é mais velha que a tua (...) e o meu mais novo que o teu”
Instruções		A criança dá instruções explícitas	“Vamos fazer assim” “Vamos construir um castelo”

Com base no esquema de categorias desenvolvido, construiu-se uma grelha de observação com a finalidade de cotar as interações verbais de cada criança durante as duas situações de jogo.

Para além das categorias linguísticas de análise foram criadas três categorias de contexto – fantasia, par e objeto – que visam contextualizar as interações linguísticas observadas, uma vez que, se apresentam como fatores potenciadores e moduladores da linguagem no momento lúdico. A categoria Fantasia identifica interações linguísticas em contexto de jogo simbólico, isto é, permite identificar se a criança está envolvida numa situação de fantasia no momento da interação linguística. A categoria Par é necessária para a identificação de trocas comunicativas entre pares onde as interações linguísticas se configuram como os elementos mediadores das situações de jogo. Por fim, a categoria Objeto permite compreender se o uso da linguagem está associado à utilização de objetos ou brinquedos.

Os comportamentos das crianças foram analisados em intervalos de 30 segundos. Cotou-se todas as interações linguísticas presentes no respetivo intervalo de tempo para futura contabilização.

Observação da Autorregulação nas crianças

O presente estudo recorreu aos dados secundários do projeto de doutoramento mais amplo (cf. Guedes et al., 2025) em que foi utilizada a medida Regulation-Related Skills Measure (McCoy et al., 2022). Este é um instrumento que pretende observar a autorregulação das crianças em interações com pares. O instrumento é composto por duas subescalas, o controlo da atenção (4 itens) e controlo inibitório (6 itens). Análises realizadas no contexto do estudo mais amplo mostraram que este instrumento possuía boas qualidades psicométricas, incluindo validade de construto, validade convergente e consistência interna (Guedes et al., 2025). No presente estudo, utilizou-se os resultados obtidos nas duas subescalas e para as duas situações lúdicas, casinha (situação 1) e jogo livre com blocos (situação 2), para cada criança participante.

Resultados

Para responder ao primeiro objetivo apresenta-se a Tabela 2. Ao analisar a tabela verifica-se que para a situação da casinha (situação 1), as interações das crianças foram caracterizadas por Interjeições De Fantasia (21%) (ex.: criança enquanto imita conversa ao telemóvel “Olha vou desligar o telemóvel”) e por Imitação Dentro De Uma História Construída (19%). Na situação de jogo 2, observa-se uma maior percentagem de Linguagem Descontextualizada (22%) (ex.: eu quero comer peixe”) e Intenção (10%) (ex.: “eu vou fazer uma casa para os dinossauros”). Relativamente às categorias de contexto, verificou-se, ao nível da categoria Fantasia, uma maior percentagem na situação de jogo 1 comparativamente à situação de jogo 2. No que concerne às categorias Objeto e Par, a percentagem de ocorrência é ligeiramente superior na situação de jogo 1 do que na situação de jogo 2.

Tabela 2

Descritivas relativamente às interações linguísticas em cada situação de jogo

	Casinha		Blocos	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Questões Abertas	2%	0.41	1%	0.41
Questões Fechadas	3%	0.59	6%	0.77
Reprodução Sonora	3%	0.81	4%	0.82
Linguagem Descontextualizada	9%	1.26	22%	1.61
Intenção	8%	1.11	10%	1.07
Imitação Dentro de Uma História Construída	19%	3.01	2%	0.85
Interjeições de fantasia	21%	2.15	9%	1.17
Conversas	8%	1.53	11%	1.71
Instruções	2%	0.60	3%	0.59
Fantasia	42%	2.84	8%	1.20
Objeto	47%	2.60	45%	3.07
Par	48%	2.80	43%	2.92

Por forma a responder ao segundo objetivo do presente estudo - comparar os níveis de interação linguística entre as duas situações de jogo - foi realizado um teste t para amostras emparelhadas. Os resultados encontram-se apresentados na Tabela 3.

Ao analisar a Tabela 3, observa-se a presença de diferenças estatisticamente significativas entre as duas situações de jogo em determinadas interações linguísticas categorizadas. Na

subcategoria Imitação Dentro De Uma História Construída observou-se diferenças significativas entre a situação de jogo 1 ($M = 1.01$, $DP = 3.01$) e a situação de jogo 2 ($M = 0.19$, $DP = 0.85$) $t(43) = 4.123$, $p < .001$. O mesmo padrão foi encontrado na subcategoria Interjeições de fantasia, obtendo-se uma frequência significativamente maior na situação 1 ($M = 2.09$, $DP = 2.15$) do que na situação 2 ($M = 0.86$, $DP = 1.17$) $t(43) = 3.688$, $p < 0.001$. Por sua vez, na subcategoria Linguagem Descontextualizada os resultados revelaram existir mais tipos desta interação linguística na situação de jogo 2 ($M = 2.19$, $DP = 1.61$) em comparação com a situação de jogo 1 ($M = 0.88$, $DP = 1.26$) $t(43) = -4.361$, $p < .001$. Por outro lado, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as duas situações nas restantes categorias e subcategorias: Questões Abertas, Questões Fechadas, Reprodução Sonora, Intenção, Conversa e Instruções.

Os resultados demonstraram, à semelhança de algumas categorias, diferenças estatisticamente significativas entre as duas situações de jogo relativamente aos momentos de fantasia. Estes são significativamente mais frequentes na situação de jogo 1 ($M = 4.21$, $DP = 2.84$) do que na situação de jogo 2 ($M = 0.81$, $DP = 1.20$), $t(43) = 7.361$, $p < .001$. Na relação entre pares e a utilização de objetos, por sua vez, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre as duas situações de jogo.

Tabela 3*Resulta do Teste t para Amostras Emparelhadas Entre Pré-Teste e Pós-Teste*

	Diferenças emparelhadas		t(43)	p	Cohen's <i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Questões Abertas_casinha- Questões Abertas_blocos	.070	0.593	0.771	0.445	0.118
Questões Fechadas_casinha – Questões Fechadas_blocos	-.279	0.959	-1.908	0.063	-0.291
Reprodução Sonora_casinha – Reprodução Sonora_blocos	-0.070	1.121	-0.408	0.685	-0.062
Linguagem Descontextualizada_casinha – Linguagem Descontextualizada_blocos	-1.302	1.958	-4.361	<.001	-0.655
Intenção_casinha - Intenção_blocos	-0.209	1.103	-1.244	0.220	-0.190
Imitação dentro de uma História_casinha – Imitação dentro de uma História_blocos	1.721	2.737	4.123	<.001	0.629
Interjeições Fantasia_casinha – Interjeições Fantasia_blocos	1.233	2.191	3.688	<.001	0.562
Conversas_casinha - Conversas_blocos	-0.302	2.144	-0.925	0.360	-0.141
Instruções_casinha - Instruções_blocos	-0.070	0.799	-0.573	0.570	-0.087
Fantasia_casinha - Fantasia_blocos	3.395	3.025	7.361	<.001	1.122
Objeto_casinha - Objeto_blocos	0.116	3.806	0.200	0.842	0.031
Par_casinha - Par_blocos	0.476	4.145	0.744	0.461	0.115

O terceiro objetivo visa analisar as correlações entre os níveis de fantasia, interações linguísticas com os pares e a autorregulação das crianças. Os resultados revelaram correlações estatisticamente significativas entre as interações linguísticas relacionadas com a fantasia e com os pares e as dimensões da autorregulação na situação de jogo 1.

Especificamente, na situação de jogo 1, obteve-se uma correlação positiva moderada entre o envolvimento em interações linguísticas de fantasia e o controlo da atenção da autorregulação, $r = .454$, $p = .017$ e as interações envolvendo pares e o controlo da atenção da autorregulação, $r = .402$, $p = .038$. Por sua vez, não foram encontradas correlações significativas entre as interações linguísticas de fantasia e o controlo inibitório, $r = .116$, $p = .564$. Pelo contrário, na situação de jogo 2, o envolvimento em interações linguísticas de fantasia ou com pares não se correlacionou de forma estatisticamente significativa com nenhuma dimensão da RRSM (ver Tabela 4).

Tabela 4

Correlações fantasia, par, controlo da atenção e controlo inibitório

Variável	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
Situação de jogo 1											
1. Fantasia	43	4.21	2.84		.54**	.45*	.12				
2. Par	43	4.79	2.74			.40**	.98				
3. Controlo atenção	27	3.37	0.72				.25				
4. Controlo inibitório	27	3.67	0.43								
Situação de jogo 2											
5. Fantasia	43	0.81	1.20						.14	.11	.09
6. Par	43	4.30	2.92							-.02	-.09
7. Controlo atenção	39	3.22	0.83								.70**
8. Controlo inibitório	39	3.50	0.54								

* $p < .05$. ** $p < .01$.

Discussão

O presente estudo pretendia explorar a relação entre as interações linguísticas e a autorregulação em diferentes situações de jogo, bem como compreender o papel das interações linguísticas na variação dos níveis de autorregulação de acordo com a situação de jogo. Especificamente, o estudo pretendia compreender o papel das interações linguísticas envolvendo a fantasia e a autorregulação.

Os resultados obtidos apontam para diferenças significativas entre diversas interações linguísticas tais como Imitação Dentro de Uma História Construída, Interjeições de Fantasia e Linguagem Descontextualizada nas duas situações de jogo utilizadas. Os resultados evidenciaram ainda existirem correlações positivas entre mais tempo em interações envolvendo a fantasia e uma das dimensões da autorregulação, o controle da atenção.

Com base nos resultados, compreende-se que a primeira situação de jogo pode constituir um ambiente privilegiado para emergência de interações linguísticas com os pares de elevada qualidade. Aquilo que compõe o contexto parece estimular a realização de brincadeiras colaborativas que implicam a produção e utilização de linguagem mais complexa com vocabulário diversificado. Isto porque existem diversos objetos, nomeadamente brinquedos, utensílios de cozinha e domésticos que parecem promover uma maior interação entre os pares e, conseqüentemente, uma maior utilização de interações linguísticas (Creaghe et al., 2021). Por exemplo, espaços com objetos que remetam a divisões de uma casa como a cozinha ou o quarto, incentivam as crianças a assumirem papéis (ex.: “Eu sou a mãe”; “Eu sou o pai”), a organizarem comportamentos (ex.: “Primeiro comemos, depois lavamos a louça”) e a construírem narrativas coletivamente o que evidencia o uso de linguagem intencional e coordenada. Por outro lado, na segunda situação de jogo, o contexto de brincadeira mais limitativo em termos de imaginação e com menos diversidade de objetos parece favorecer a realização de atividades com recurso a elementos que reduzem a necessidade de interação social e apelam à utilização de linguagem com vocabulário mais pobre e menos intencional (Yang & Pan, 2021). Por exemplo, quando o momento lúdico ocorre com blocos, pode observar-se uma maior tendência para a manipulação individual do brinquedo, com interações linguísticas mais isoladas (ex.: “Vou fazer um castelo”; “Vou pôr [este bloco] em cima”).

Ainda resultante das características da primeira situação de jogo, verifica-se que as interações linguísticas associadas à fantasia são as mais frequentes. Neste contexto, são realizadas entres pares, atividades de jogo simbólico que perduram com a utilização da linguagem. Realizam-se atividades que convidam a comportamentos responsivos por parte dos intervenientes e à organização dialógica da linguagem como mecanismo que assegura a continuidade do momento (Goodacre et al., 2023). A continuidade da história ou enredo parece ser suportada pela interação linguística e gestão dos papéis dos vários intervenientes. Os momentos de fantasia entre pares podem ser encarados como processos dinâmicos e colaborativos onde a linguagem não é apenas mobilizada como ferramenta para transmitir conteúdos informativos, mas também como instrumento que facilita a cooperação e sustenta o jogo. Por isso, as interações linguísticas observadas neste contexto são o exercício das funções comunicativas da linguagem. Estas incluem a partilha de ideias, a negociação de significados, a coordenação de comportamentos e a construção de histórias e narrativas partilhadas (Vygotsky, 1978).

Já na segunda situação de jogo, as atividades realizadas são direcionadas para o campo do concreto (ex.: vamos utilizar os blocos para construir uma ponte”) que parece afastar a construção de narrativas partilhadas e a complementaridade de papéis durante o jogo. Consequentemente, as brincadeiras parecem decorrer sem a exigência de uma comunicação tão frequente entre pares para a garantia da continuidade do momento lúdico.

Desta forma, compreende-se que a utilização da linguagem, em determinadas situações de jogo, não se circunscreve apenas à função funcional. Pelo contrário, pode exercer uma função orientadora da brincadeira. Para além disso, a linguagem intencional subjacente ao momento de brincadeira parece motivar também um processo de co- e autorregulação por parte das crianças. Na situação de jogo simbólico, a criança verbaliza intenções e pensamentos (ex: “Agora eu sou a mãe, tu és a filha”) que pretendem construir expectativas sobre o comportamento do outro e modular a brincadeira. Existe assim, um exercício constante de manutenção de um foco de atenção conjunto que pode apoiar a manutenção da atenção de cada criança.

Para além disso, a própria utilização da linguagem no decurso do jogo simbólico parece operar como mecanismo de favorecimento do controlo da atenção (Carlson et al. 2014). A verbalização contínua de intenções, desejos e representações por parte das crianças pode facilitar a manutenção da narrativa partilhada e promover a continuidade dos papéis simbólicos assumidos

por cada interveniente. Esta função da linguagem permite às crianças manterem-se envolvidas na brincadeira ao mesmo tempo que estão responsivas às interpelações dos pares. Tudo isto requer esforço cognitivo suportado por funções executivas como o controlo da atenção (Bredikyte & Brandisauskiene, 2023).

Desta forma, é possível afirmar que as interações linguísticas parecem exercer um papel significativo na promoção da autorregulação das crianças em contextos de interação social entre pares. A linguagem, enquanto instrumento ao serviço de momentos lúdicos, pode incentivar as camadas mais jovens à consciencialização sobre as reações aos seus comportamentos em tempo real. Tal pode contribuir para o desenvolvimento de competências de autorregulação. Os nossos resultados parecem apontar neste sentido. A análise das correlações obtidas mostra que, na primeira situação de jogo, onde se realizam de forma significativa mais momentos em que as interações linguísticas que envolvem fantasia, estão associados a uma maior autorregulação, nomeadamente na função executiva de controlo da atenção.

Implicações

Com base nos resultados do presente estudo, compreende-se que diferentes momentos lúdicos desempenham papéis distintos no desenvolvimento de uma criança. Desta forma, torna-se imperativo o planeamento e construção de um currículo escolar que integre diferentes momentos de brincadeira e reconheça o propósito pedagógico que podem exercer na promoção de competências diferenciadas.

Para além disso, apreende-se que as crianças apresentam diferentes competências mediante as circunstâncias. Estas diferenças são respetivas às competências intraindividuais, que se refletem no desempenho da mesma criança em diferentes contextos ou tarefas. Por isso, ao construir os momentos lúdicos, é importante considerar a inclusão de diferentes situações que obrigam a diferentes respostas individuais, e por sua vez, à apresentação de diferentes competências. Apenas desta forma se constroem contextos favorecedores da promoção das competências e da resposta às necessidades individuais de cada criança.

Limitações

O presente estudo apresenta algumas limitações. Em primeiro lugar, a utilização de uma amostra reduzida. Para futuras investigações, aconselha-se amostras com um maior número de participantes por forma a verificar as generalizações obtidas.

Para além disso, a observação realizada ocorreu através de conteúdo videográfico e não em tempo real. Pese embora possibilite uma análise mais cuidada e repetida dos comportamentos, pode não captar a totalidade dos elementos presentes no contexto. Por consequência, dificulta a interpretação clara dos comportamentos.

Relativamente ao instrumento utilizado, importa referir que a grelha de observação se encontra numa fase inicial. O presente estudo tem um carácter exploratório, e por isso, entende-se ser fundamental a realização de outros estudos que possam conferir robustez à grelha de análise e garantir a fiabilidade dos resultados obtidos.

Por fim, trata-se de um estudo transversal e não experimental. Investigações futuras com um design longitudinal e com manipulação experimental serão necessárias para melhor compreender o papel da linguagem.

Conclusão

O presente estudo veio enfatizar o papel da linguagem não só como instrumento de comunicação, mas também como ferramenta essencial para o desenvolvimento nas crianças enquanto mediadora entre o momento de jogo simbólico, a co- e a autorregulação. Através das interações linguísticas que ocorrem durante os momentos lúdicos, as crianças aprendem a organizar o pensamento, a controlar o comportamento e a colaborar com os outros, mobilizando recursos cognitivos nomeadamente o controlo da atenção.

O momento lúdico de jogo simbólico não se cinge apenas à sua função recreativa, é um momento propício à construção de conhecimento onde a linguagem emerge de forma espontânea. Assim, a compreensão do papel da linguagem nos momentos lúdicos é fundamental para promover práticas educativas mais sensíveis ao desenvolvimento global da criança, encarando a brincadeira como uma dimensão estruturante da infância.

Referências bibliográficas

- Almeida, L. G. dos S., Lima, R. da S., Costa, K. F., & Lucena, J. M.^a F. (2021). Uso de construções linguísticas abstratas na brincadeira entre pares de crianças. *Revista ABRALIN*. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i2.1691>
- Amante, L. (2004). Interação social e utilização do computador no pré-escolar. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 425–450.
- Bredikyte, M., & Brandisauskiene, A. (2023). Pretend play as the space for development of self-regulation: Cultural-historical perspective. *Frontiers in Psychology*, 14, 1186512. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1186512>
- Carlson, S. M., White, R. E., & Davis-Unger, A. C. (2014). Evidence for a relation between executive function and pretense representation in preschool children. *Cognitive Development*, 29, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2013.09.00>
- Creaghe, N., Quinn, S., & Kidd, E. (2021). Symbolic play provides a fertile context for language development: Conversational turn taking, questions and mimetic utterances in symbolic vs. functional play. *Infancy*, 26(2), 1–31. <https://doi.org/10.1111/infa.12422>
- de Barros Santos, M. M., dos Santos Silva, C. F., Melo, S. F. S., dos Santos Holanda, M. J. F., & dos Santos, P. F. (2023). Lúdico na educação infantil: Pontos e contrapontos. *Revista Internacional de Estudos Científicos*, 1(1), 118–132.
- Goodacre, E. J., Fink, E., Ramchandani, P., & Gibson, J. L. (2023). Building connections through play: Influences on children’s connected talk with peers. *British Journal of Developmental Psychology*, 41(3), 203–226. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12443>
- Guedes, C., Marka-Kristiina, L. & Cadima, J. (2025) Early Childhood Research Quarterly Observing Peer Effects on Children’s Self-Regulation Across Play Situations in Preschool Classrooms. *Paper submitted to publication*.

- Hamamcı, B., & Balaban Dagal, A. (2022). Self-regulation and play: How children's play is directed by executive function and emotion regulation. *Early Child Development and Care*, 192(13), 2149–2159. <https://doi.org/10.1080/03004430.2021.1990906>
- Han, P. (2024). Role-play interaction and language improvement: A new language learning strategy for children in large classes. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 56, 107–113.
- Lin, T.-J., Chen, J., Justice, L. M., & Sawyer, B. (2019). Peer interactions in preschool inclusive classrooms: The roles of pragmatic language and self-regulation. *Exceptional Children*, 85(4), 432–452. <https://doi.org/10.1177/0014402919828364>
- Lopes, D. D. L., Lima, E. D. S., & do Vale, M. D. C. F. (2022). Brinquedos não estruturados: Importantes ferramentas para o desenvolvimento cognitivo e o imaginário infantil [Trabalho de conclusão de curso, Centro Universitário Brasileiro – UNIBRA]. *Repositório do UNIBRA*.
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2012). Self-regulation in early childhood: Improving conceptual clarity and developing ecologically valid measures. *Child Development Perspectives*, 6(2), 136–142. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00191.x>
- McClelland, M. M., & Tominey, S. L. (2014). The Development of Self-Regulation and Executive Function in Young Children. *Zero to Three*, 35(2), 2-8.
- Mercer, N. (2000). *Words and minds: How we use language to think together*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203464984>
- Nicoliello, M. E., & Sommerhalder, A. (2017). A exploração de brinquedos por crianças em experiências lúdicas na educação infantil. *Roteiro*, 42(3), 613–634. <https://doi.org/10.18593/r.v42i3.13422>
- Niles, R. P., & Socha, K. (2014). A importância das atividades lúdicas na educação infantil. *Ágora: Revista de Divulgação Científica*, 19(1), 80–94.
- Piva Jr., D., & Freitas, R. L. (2010). Linguagem dialógica instrucional: A (re)construção da linguagem para cursos online. *Anais do XVI Workshop de Informática na Escola (WIE 2010)*, 1216–1224. <https://doi.org/10.5753/wie.2010.25394>

- Rabello, E. T., & Passos, J. S. (2010). Vygotsky e o desenvolvimento humano. *Portal Brasileiro de Análise Transacional*, 1–10.
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-directed speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762–1774.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Rowe, M. L., & Snow, C. E. (2019). Analyzing input quality along three dimensions: Interactive, linguistic, and conceptual. *Journal of Child Language*, 47(1), 5–21.
<https://doi.org/10.1017/S0305000919000655>
- Sawyer, J. E., & Brooks, P. J. (2021). Sociodramatic play enhances preschoolers' private speech and motivation across activities. *Cognitive Development*, 59, 101073.
<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101073>
- Sousa, R., & Tagarro, M. (2020). A importância do uso de materiais lúdicos e jogos na educação de infância. *Revista da UI_IPSantarém*, 8(2), 129–143.
- Swearingen, I., Moros, S., Schaughency, E., & Reese, E. (2024). Quality of educator-toddler conversations varies across activity settings in centre-based ECEC. *International Journal of Early Years Education*. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2389826>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (J. V. Prado, Trad., 4ª ed.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1930)
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). MIT Press. (Obra original publicada em 1934)
- Yang, X., & Pan, Y. (2021). Spatial language of young children during block play in kindergartens in urban China. *Frontiers in Psychology*, 12, 568638.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.568638>