

MESTRADO EM PSICOLOGIA

PSICOLOGIA

# **Competências linguísticas e interações entre pares em crianças de 2 anos**

Ana Margarida da Cunha Faria Correia  
Ferreira

**M**

2024



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

**COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS E INTERAÇÕES ENTRE PARES EM  
CRIANÇAS DE 2 ANOS**

**Ana Margarida da Cunha Faria Correia Ferreira**

Outubro, 2024

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia da Educação e do Desenvolvimento Humano, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora *Joana Cadima* (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 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, 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

Finalizo mais uma etapa...que assustador!

Quem diria que a vida me levaria por aqui, em criança quis ser muitas coisas e nenhuma delas se aproximou da que por fim escolhi. No entanto, se penso objetivamente sobre o assunto, constato que a escolha final muito teve a ver com a criança que fui e com a jovem que sou. A Psicologia veio nutrir a minha curiosidade pelas relações humanas, pela forma complexa como as estabelecemos e como isso joga a favor ou a desfavor do nosso próprio desenvolvimento.

Assim, estes cinco anos alimentaram os meus interesses e fascínios a todos os níveis, fazendo-me oscilar entre o stress, a frustração e a alegria num milésimo de segundo. Levo deles não só o conhecimento circunspecto ao curso, como também um incontável número de vivências e pessoas que me auxiliaram nesta jornada, acredito que esteja na hora de lhes agradecer adequadamente por todo o apoio e motivação recebidos.

Deste modo, gostaria de começar por agradecer à Professora Doutora Joana Cadima por toda a orientação, paciência e incentivos ao longo da criação deste projeto. Estes meses foram custosos e desafiantes, mas a sua disponibilidade em me auxiliar fez com que a concretização desta dissertação fosse possível, assim, o meu mais sincero obrigada por me ter acompanhado e contribuído para a minha formação.

De certo, esta aventura não teria sido a mesma se não tivesse cruzado caminho com cinco pessoas fantásticas, as quais tornaram a minha experiência académica menos cansativa e muito mais divertida. Bea Barroso, a dualidade entre o rigor e o carinho, a ajuda permanente, obrigada por dares os melhores abraços de sempre. Bea Torres, a pessoa mais parecida comigo que eu conheço, exceto no requisito mensagens, gostava de ter a capacidade de mandar textos tão bonitos como mandas, obrigada. Iara, aquela que consegue sempre me colocar um sorriso no rosto, a alma da festa e a melhor *cheerleader*, obrigada por alegrares até os momentos mais deprimentes. Leonor, uma das almas mais responsáveis que eu conheço, obrigada pelas verdades que nem sempre quis ouvir, pelo carinho oculto por detrás das ações mais simples e por seres a melhor professora particular de estatística que eu podia pedir. Mónica, a minha companheira de séries, a melhor contadora de histórias que eu conheço, obrigada por todos os áudios sobre teorias partilhados, os momentos de alegria que me proporcionaram deviam ser estudados. Assim, com a vossa ajuda (Bea Barroso, Bea Torres, Iara, Leonor, Mónica), sobrepuseram-se às desilusões e ao cansaço, as piadas, os risos e as histórias que compartilhamos, vou ser eternamente grata pelo compilado de memórias que criámos e que espero que continuemos a criar.

Aos meus amigos de infância, Inês e Francisco, obrigada por todo o apoio, por todos os *daily checks* (como estás?, como está a correr a tese?, liguei-te para saber como está a correr!), pelas palavras de incentivo (vais conseguir!, tens de te segurar!, estás no bom caminho!) e sobretudo, por aceitarem a minha maneira de ser (juro que vou ter tempo para ir jantar, gosto muito de vocês).

E como não poderia deixar de ser, tenho que agradecer às pessoas que despertaram o meu interesse pelas ligações afetivas, por serem um exemplo do que para mim é a sintonia e a reciprocidade humana que faz com que tudo isto faça sentido, a minha família. Aos meus avós, Arminda e Armindo, o meu mais sincero obrigada por me acompanharem em todos os momentos, pelas palavras de incentivo e pelo olhar repleto de carinho que espelha o aconchego de ações da mais pura afeição. Ao meu irmão, a minha pessoa preferida, obrigada por seres o alguém chato que desperta a minha irritabilidade como ninguém, o ponto alto do meu dia é importunar-te e fica sabendo que não daria esse privilégio a outro alguém, espero importunar-te para sempre. Por fim, aos meus pais, as pessoas que mais acreditam em mim, obrigada por serem o meu porto seguro, o colo que erradica os problemas e alimenta os meus sonhos. De certo, nunca conseguirei pôr em palavras o quanto significam e o quão agradecida estou, mas acho que sabem, pois são as duas pessoas das quais as palavras não são precisas, porque a linguagem é transmitida pela ligação única de um olhar e um toque, que tudo diz pela inigualável relação pais-filha.

Mais uma vez, obrigada a todos, espero que este trabalho ajude alguém como muitos outros me ajudaram. Boas leituras!

## Resumo

A aquisição de linguagem e vocabulário demonstra estar sujeita às interinfluências do contexto no qual a criança se insere e das interações que estabelece. No entanto, poucos são os estudos que analisam as interseções entre esta aquisição e a qualidade da interação entre pares em crianças nos primeiros anos de vida. Assim, o presente estudo visa analisar as associações entre a aquisição de competências linguísticas individuais (vocabulário expressivo e recetivo), a interação entre pares e as competências de linguagem expressiva dos pares em crianças de 2 anos. A amostra é constituída por 268 crianças, tendo sido recolhida em creche, como parte do projeto Quality Matters<sup>1</sup> (2016-2019). Foram utilizadas a Subescala de Linguagem Griffiths, para avaliação individual do vocabulário e o *Individualized Classroom Assessment Scoring System – Toddler version* (inCLASS Toddler), para observação da qualidade das interações entre as crianças em contexto natural. Os principais resultados evidenciaram uma associação entre o vocabulário expressivo individual e o conflito entre pares, demonstrando que crianças com níveis mais baixos de linguagem apresentam piores relações entre pares. Ademais verificou-se uma associação entre a competência de linguagem expressiva dos pares e a interação que a criança tem com estes. Estudos futuros e implicações são discutidos.

**Palavras-chave:** Linguagem, Interação entre Pares, Crianças em creche, Vocabulário Expressivo, Vocabulário Recetivo

---

<sup>1</sup> O projeto QualityMatters (2016-2019) 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

The acquisition of language and vocabulary is shown to be subject to the interinfluences of the context in which the child is placed and the interactions they establish. However, few studies have analyzed the intersections between this acquisition and the quality of peer interaction in children in the first years of life. This study therefore aims to analyze the associations between the acquisition of individual language skills (expressive and receptive vocabulary), peer interaction and the expressive language skills of peers in 2-year-old children. The sample consisted of 268 children and was collected in daycare centers as part of the Quality Matters<sup>1</sup> project (2016-2019). The Griffiths Language Subscale was used to assess individual vocabulary and Individualised Classroom Assessment Scoring System- Toddler version (inCLASS Toddler) was used to observe the quality of interactions between children in a natural context. The main results showed an association between individual expressive vocabulary and conflict between peers, demonstrating that children with lower levels of language have worse relationships with peers. Furthermore, there was an association between the expressive language competence of peers and the interaction the child has with them. Future studies and implications are discussed.

**Keywords:** Language, Peer Interaction, Children in daycare, Expressive Vocabulary, Receptive Vocabulary

---

<sup>1</sup> The QualityMatters project (2016-2019) was funded by the Foundation for Science and Technology (PTDC/MHCCED/5913/2014) and the Psychology Centre of the University of Porto (FCTUIDB/00050/2020).

## **Introdução**

A primeira infância, período desenvolvimental desde o início de vida até aos 6 anos (Comissão Europeia, 2024), tem sido considerada como uma fase especialmente crucial do desenvolvimento humano (Meriem et al., 2020). Este período é demarcado pela rápida evolução da criança e aquisição de competências que se estenderão até à sua vida adulta (Black et al., 2016). Em particular, o período por volta dos dois anos caracteriza-se por desenvolvimentos acentuados nos domínios linguístico e social (Carpendale & Lewis, 2015; Dosman et al., 2012; Kent, 2023).

### **Aquisição de competências linguísticas nos primeiros anos de vida**

Os primeiros três anos de vida têm sido apontados como o pico da sensibilidade cerebral, período no qual o cérebro apresenta uma maior plasticidade que permite o desenvolvimento de diversas áreas cerebrais (Council for Early Child Development, 2010; Naudeau et al., 2011; Sprenger, 2013). Esta maleabilidade está, no entanto, conectada com as experiências vividas e com a estimulação que o meio proporciona à criança, sendo que os seus padrões de desenvolvimento cerebral vão ser influenciados pelo contexto onde esta se insere (Brown & Jernigan, 2012; Stiles et al., 2015). Assim, se o ambiente envolvente for deficitário de estimulação ou cuidado, o cérebro da criança desenvolver-se-á não normativamente (Stiles et al., 2015). Uma das competências adquiridas neste processo de maturação do cérebro é a linguagem (Brown & Jernigan, 2012; Sprenger, 2013). Destarte, a neurobiologia do desenvolvimento demonstrou que esses períodos sensíveis decorrem de forma sequencial, sendo que as áreas que se desenvolvem primeiro vão afetar as subsequentes (Council for Early Child Development, 2010; Stiles et al., 2015). Assim sendo, visto que as áreas visuais e auditivas do cérebro antecedem a maturação dos sistemas de linguagem receptiva, então vão influenciar o desenvolvimento destes que, por sua vez, influenciam os sistemas de linguagem expressiva que os vão proceder (Council for Early Child Development, 2010; Sprenger, 2013).

Com efeito, o processo de aquisição de linguagem e vocabulário demonstrou deter um papel fundamental no desenvolvimento da criança nos seus primeiros anos de vida (Girard et al., 2016; Hoff, 2006; Hoff, 2009). De facto, apenas por volta dos cinco anos é que esta aparenta adquirir supremacia sobre o sistema de sons e de gramática da sua língua materna, construindo um vocabulário mais rico e variado (Hoff, 2009, Meriem et al., 2020; Yıldırım, 2020).

Por seu turno, parece existir uma associação entre as capacidades linguísticas e o sucesso académico e interpessoal (Da Silva Santos et al., 2021; Yildirim, 2020). Assim sendo, o desenvolvimento desta competência mostra-se como um processo fundamental para a integração da criança na sociedade (Girard et al., 2016; Yildirim, 2020).

No entanto, é de se destacar que, embora todas as crianças em contextos normativos desenvolvam habilidades de linguagem, a idade desta aquisição varia mediante as próprias capacidades da criança (Hoff, 2006; Hoff, 2009; Poll, 2011). Assim sendo, é essencial compreender a variabilidade no processo desenvolvimental das competências linguísticas normativas, de forma a se compreender os mecanismos de aquisição da mesma e a sua influência no desenvolvimento da criança (Aguilar-Mediavilla et al., 2022; Hoff, 2009; Yildirim, 2020).

A literatura aponta para a existência de subdomínios linguísticos interdependentes que se interligam para promover a aprendizagem de vocabulário e de competências de linguagem (Hoff, 2009). O primeiro diz respeito à capacidade fonológica, que envolve os sistemas de produção e perceção de sons e as regras para combinação dos mesmos (Ratner & Gleason, 2017). Os recém-nascidos parecem manifestar algum desenvolvimento neste subdomínio, uma vez que se demonstram capazes de ouvir e discriminar sons (Hoff, 2009; Tristão & Feitosa, 2003). Com efeito, os primeiros sons reproduzidos pelos bebés são ruídos que nada se assemelham à fala, passando para a produção de sílabas canónicas e posteriormente para a construção das primeiras palavras (Hoff, 2009; Shigetomi, 2004).

O segundo subdomínio, no qual o presente estudo se vai focar, diz respeito ao desenvolvimento léxico. Este é definido como sendo um composto de todas as palavras que estão ao dispor do indivíduo, excluindo aquelas a que a criança não teve contacto (Armonia et al., 2015). Assim, o léxico suporta os processos de análise e produção de linguagem falada ou escrita (Nirenburg et al., 2003). Por seu turno, o vocabulário representa a amostra individual do léxico da pessoa, ou seja, o conjunto de palavras usadas pelo indivíduo no ato da fala (Armonia et al., 2015). Assim sendo, parecem existir dois tipos de vocabulário, o vocabulário expressivo e o vocabulário recetivo (Armonia et al., 2015; Ferracini et al., 2006). O primeiro é relativo ao léxico proferido pela criança e é avaliado pelo número de palavras que a mesma consegue exprimir (Armonia et al., 2015, Ferracini et al., 2006; Nóro et al., 2015 ). Isto posto, o vocabulário expressivo começa a se desenvolver no segundo ano de vida, com uma enorme evolução ao longo dos anos pré-escolares e escolares (Ferracini et al., 2006). Com efeito, este parece ser fundamental para a expressão da criança, pelo que défices no seu desenvolvimento poderão levar a problemas sociais (Van Der Wilt et al., 2018).

O segundo, o vocabulário recetivo, é fundamental para o processamento e recepção da informação (Armonia et al., 2015; Capovilla & Prudêncio, 2006; Ferracini et al., 2006;). Este constitui uma das medidas mais importantes para a avaliação das capacidades intelectuais, e inicia-se por volta do primeiro ano de idade (Armonia et al., 2015; Capovilla & Prudêncio, 2006; Ferracini et al., 2006; Huttenlocher & Smiley, 1987). Por seu turno, o vocabulário recetivo encontra-se na base do desenvolvimento do vocabulário expressivo, uma vez que a compreensão das palavras precede a sua produção (Armonia et al., 2015). Estudos demonstram uma correlação entre o vocabulário recetivo e o vocabulário expressivo, ou seja, este primeiro pode vir a predizer o segundo (Hawa & Spanoudis, 2013; Weismer 2017). Assim, uma criança que demonstre défices na recetividade terá dificuldades na compreensão da linguagem e consequentemente mostrará menor capacidade de sustentar uma conversa e se exprimir (Hawa & Spanoudis, 2013; Nóro et al., 2015).

Portanto, as primeiras palavras das crianças são adquiridas entre o nono e o décimo segundo mês, ocorrendo uma expansão do vocabulário quando alcançam entre vinte a quarenta palavras, podendo atingir as quinhentas palavras durante os primeiros dois anos (Armonia et al., 2015; Nóro et al., 2015). Ressalva-se que o desenvolvimento do léxico está interligado com as experiências relacionais da própria criança, pelo que a aquisição das competências linguísticas é interinfluenciada pelas oportunidades de conversa e estimulação do meio envolvente (Armonia et al., 2015; Sprenger, 2013; Traugott, 2011).

Por último, o terceiro subdomínio diz respeito ao desenvolvimento morfossintático, que se define pelas regras da língua para a formação de palavras (Bauer & Huddleston, 2002). Por volta dos 24 meses de idade, verifica-se este desenvolvimento morfossintático dado que as crianças começam a construir frases curtas (Hoff, 2009). No entanto, estas primeiras frases demonstram ser bastante simples, visto que não são gramaticalmente estruturadas nem fazem uso de palavras com função gramatical, como as preposições ou os artigos (Hoff, 2009). Por seu turno, à medida que a criança ganha domínio sobre a gramática, torna-se cada vez mais apta na comunicação, reproduzindo afirmações gramaticais (Hoff, 2009).

Assim, a aquisição linguística apresenta-se como um processo complexo que está sujeito às influências e interferências do contexto no qual a criança se insere e, particularmente, à qualidade das interações que neste estabelece (Burchinal et al., 2015; Gaskell & Ellis, 2009). Ademais as características singulares de cada indivíduo (e.g., funções executivas, memória), parecem influenciar o desenvolvimento linguístico (Gaskell & Ellis, 2009).

## **O impacto do contexto e da interação entre pares**

Segundo o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1999), o desenvolvimento é adquirido através da interconexão entre o contexto e o indivíduo, num processo bidirecional. Assim sendo, o desenvolvimento humano sucede mediante a gradual complexidade de uma interação recíproca entre um agente ativo, o seu contexto e as pessoas inseridas neste (Bronfenbrenner, 2004). A este processo de reciprocidade dá-se o nome de processo proximal que deve ocorrer de forma regular durante um período de tempo para influenciar o desenvolvimento (Bronfenbrenner, 2004). Destarte, Bronfenbrenner (2004) define o conceito de desenvolvimento como sendo a realização conjunta entre um processo proximal, as características particulares do indivíduo, o seu contexto e a quantidade/frequência de tempo em que a pessoa foi exposta a este conjunto de processos, o chamado modelo P-P-C-T (Processo-Pessoa-Contexto-Tempo).

Deste modo, o envolvimento ativo ou a mera exposição frequente a uma determinada situação influencia o indivíduo a imitar as competências observadas. Por exemplo, existe uma maior probabilidade de uma criança começar a falar se as pessoas ao seu redor estiverem a fazê-lo e principalmente se a ação for direcionada a ela (Bronfenbrenner, 1979). Neste sentido, a variabilidade ambiental aparenta ter um papel importante no processo de aquisição da linguagem, sendo que as oportunidades de experiência social que o contexto proporciona influenciam a forma como a criança aprende a falar a língua (Hoff, 2006; Rowe & Weisleder, 2020). Para mais, tanto a quantidade como a qualidade das interações sociais da criança parecem modelar o curso da aquisição de competências linguísticas desta (Rowe & Weisleder, 2020).

Historicamente, a família é reconhecida como sendo o principal ambiente de desenvolvimento de uma criança. Todavia, demarca-se a importância dos demais contextos, salientando-se que os processos que decorrem nos diversos ambientes são interdependentes e recíprocos (Bronfenbrenner, 1986). Neste sentido, as relações interpessoais influenciarão diretamente a criança e a evolução desenvolvimental da mesma (Bronfenbrenner, 1986). Como tal, o estudo de Romeo e colaboradores (2018) demonstrou que as trocas comunicacionais recíprocas entre pais-criança, propicia um maior desenvolvimento da área cerebral da Broca, área responsável pela produção da fala. Para além disso, as relações estabelecidas num determinado contexto (e.g., casa) irão influenciar a forma como a criança cria laços e comunica noutros contextos (e.g., escola) (Bronfenbrenner, 1986).

A escola representa um dos ambientes, no qual as crianças passam mais tempo (Washington-Nortey et al., 2020), contribuindo para a extensão da sua paleta social, até então reduzida ao ambiente familiar (Chen, 2024). A exemplo disso, as salas de aula são contextos

estímulantes, apoiando o desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças, através de atividades estruturadas e interações responsivas com os seus diversos interlocutores (e.g., educadores, pares) (La Paro & Gloeckler, 2015).

Segundo a teoria de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky, a entrada na escola introduz novos componentes desenvolvimentais. Assim, o autor salienta a importância das interações sociais no processo de educação, uma vez que esta última só se realiza através de transições qualitativas de um estado de aprendizagem para outro (Coelho & Pisoni, 2012). Com efeito, foram definidos dois níveis de desenvolvimento: 1) o desenvolvimento real, que diz respeito às competências realizadas sozinhas pela criança e já consolidadas; e 2) o desenvolvimento potencial, relativo às habilidades que a criança pode adquirir com auxílio de outro alguém (Bodrova, 1997; Coelho & Pisoni, 2012; McLeod, 2024). Assim, o autor definiu o intervalo entre estes dois processos desenvolvimentais, como zona de desenvolvimento proximal, um período no qual a criança recorre a um “mediador” até que controle determinada competência. Partindo do princípio que o “apoio” auxilia a materialização do desenvolvimento próximo, convertendo o desenvolvimento potencial em real (Bodrova, 1997; Coelho & Pisoni, 2012; McLeod, 2024). Daí a importância de uma aprendizagem cooperativa e colaborativa entre as crianças e os seus pares (McLeod, 2024).

Assim, a interação de pares pode ser definida como sendo a relação comunicacional realizada entre indivíduos da mesma idade (Pepler & Craig, 1998). Esta inicia-se a partir do momento em que os bebés começam a tentar interagir entre si por meio de gestos, sorrisos e vocalizações (Brownell, 1986; Eckerman & Whitehead, 1999). Daí os primeiros anos de educação de infância se revelarem tão importantes, uma vez que instituem os contextos primários da interação de pares, permitindo o estabelecimento de relações e a desenvoltura de competências sociais (Williams et al., 2006; Ladd & Coleman, 2010). Ademais, salienta-se que o desenvolvimento deste processo parece ser concomitante com o desenvolvimento das demais competências cognitivas, linguísticas e físicas, convertendo gradualmente as interações em algo mais complexo (Brownell & Hazen, 1999).

Deste modo, nos primeiros anos de vida o processo de interação de pares demonstra características bastante distintas das demais interações devido à idade dos interlocutores. Crianças mais novas, apresentam níveis de autorregulação e de entendimento entre os seus limites e os dos outros distintos (Brownell & Hazen, 1999). Para mais, as diferentes características individuais (e.g., serem ou não sociáveis) podem influenciar a capacidade de relacionamento entre estas crianças (Bronfenbrenner, 1995; Brownell & Hazen, 1999). O género também parece impactar as interações entre pares, existindo uma preferência pela

interação com crianças do mesmo gênero, quando se tem em consideração crianças mais novas (Singer, 2016). Meninas e meninos do pré-escolar aparentam apresentar diferentes estilos de interação, pelo que as crianças do gênero feminino são descritas como utilizando estratégias de comunicação mais colaborativa (e.g., dar sugestões), enquanto as crianças do gênero masculino tendem a utilizar uma abordagem mais competitiva e confrontativa (e.g., dar ordens) (Nakamura, 2001).

Com efeito, a principal barreira à comunicação entre as crianças em idades precoces parece ser as competências linguísticas das mesmas (Brownell & Hazen, 1999; Chen et al., 2020). Diversos autores sugerem que crianças com competências linguísticas mais baixas possuem um maior risco de desenvolver relações menos positivas com outros indivíduos, incluindo os seus pares (Brownlie et al., 2004; Girard et al., 2015; Menting et al., 2010; Van Der Wilt et al., 2018). Assim, parece que a dificuldade relacional das crianças se encontra associada à menor capacidade de interpretar e comunicar eficazmente, o que leva a comportamentos externalizantes e a conflitos (Brownlie et al., 2004; Girard et al., 2015; Menting et al., 2010;).

Deste modo, aquando do primeiro ano de vida, as crianças interagem entre si a partir de gestos (Hay et al., 2004) e de vocalizações, sendo que a partir do segundo ano adquirem competências comportamentais que permitem o desenvolvimento das interações entre pares (Brownell, 1986). Segundo Katz (2006), o processo de desenvolvimento comunicativo torna-se mais fácil quando este se dá em contexto de interação entre pares, uma vez que as crianças mais novas apreendem mais rapidamente quando detêm um papel ativo na interação. Este tipo de relação acarreta um maior nível de complexidade para a criança comparativamente com a troca estabelecida com um adulto, uma vez que os pares apresentam na relação um papel semelhante, enquanto que na relação com um adulto, é este que, por norma, detém o papel mais ativo (Ashley & Tomasello, 1998). Assim sendo, a cooperação entre pares parece ter um forte contributo para a aquisição de diversas competências desenvolvimentais, nomeadamente a linguagem, contribuindo para expansão do processo comunicativo (Warneken & Tomasello, 2007).

### **As competências linguísticas e a interação de pares**

Os pares são caracterizados por influenciarem o desenvolvimento de um indivíduo (Chen et al., 2020; Mashburn et al., 2009). Como tal, as interações entre pares podem ser observadas através das teorias de Bandura, Vygotsky e Bronfenbrenner (Chen et al., 2020). Segundo a teoria da aprendizagem social de Bandura (1971) a aprendizagem de uma criança

realiza-se por intermédio da observação e imitação dos seus pares, já na teoria de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky (1979), a criança aprende no decorrer das atividades que efetiva com os seus colegas. No modelo bioecológico (Bronfenbrenner, 1999), o desenvolvimento sucede por meio das interações em contexto, sendo a escola um ambiente proximal da criança, as interações entre pares são um elo importante para a realização deste desenvolvimento (Chen et al., 2020; Washington-Nortey et al., 2020). Assim, estas teorias estabelecem as interações entre pares como um fator relevante para o desenvolvimento de crianças em idades precoces (Chen et al., 2020).

Deste modo, estudos demonstraram que as interações entre pares assistem a aquisição de competências linguísticas (Huttenlocher et al., 2002; Jones, 2002; Washington-Nortey et al., 2020; Van Der Wilt et al., 2018). O estudo de Schuele e Rice (1995) realça o início destas interações como sendo um dos precursores para a aquisição de habilidades de linguagem. Para mais, com base em Van Der Wilt e colaboradores (2018) uma comunicação eficiente representa um pré-requisito para a formação de interações positivas entre os pares. Assim, crianças apresentam uma preferência por pares com competências linguísticas mais elevadas, uma vez que lhes concede uma interação mais suportada e estimulante (Menting et al., 2010). Como tal, o estudo de Aikens e colaboradores (2010) demonstrou que apesar de todas as crianças se subvencionarem ao disporem de pares com competências linguísticas mais elevadas, as que mais se beneficiaram foram as que estavam a aprender a língua. Com efeito, as interações entre pares desempenham um papel fundamental para o desenvolvimento das crianças e, por sua vez, trocas comunicacionais explícitas entre os diversos pares, auxiliam na promoção e qualidade do processo desenvolvimental (Chen, 2024).

Assim sendo, apesar das descritas considerações empíricas, são poucos os estudos que analisam as associações entre a interação entre pares e a aquisição da linguagem em crianças na faixa dos 2 anos de idade, daí a importância do presente estudo.

### **Questões de investigação**

Este estudo pretende contribuir para compreender a interface entre a linguagem e as interações de pares nos primeiros anos de vida, procurando realizar a ponte entre estas duas áreas muito exploradas individualmente e ligadas a outros campos (e.g., vínculo adulto-criança), mas pouco investigadas em conjunto, particularmente, na faixa etária dos 2 anos. Assim, tenta-se investigar a existência desta potencial ligação, delineando-se as seguintes questões de investigação:

1. De que forma as competências linguísticas contribuem para as interações de pares?

2. De que forma as interações de pares contribuem para a aquisição de competências linguísticas?
3. De que forma a competência de linguagem expressiva dos pares tem influência nas interações da criança com estes?

## Método

O presente estudo deriva de um projeto financiado pela FCT (PTDC/MHC-CED/5913/2014), o QualityMatters, que visa investigar o impacto da qualidade da educação, dos cuidados de infância e das interações sociais no desenvolvimento da criança. Este projeto fez uso de uma abordagem intercultural, tendo recolhido dados em quatro países europeus, um dos quais Portugal, no qual este estudo se foca.

## Participantes

A amostra do estudo foi constituída por 268 crianças (48.1% do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 16 e 47 meses ( $M = 29.63$ ,  $DP = 4.18$ ) num primeiro momento de recolha de dados, e entre os 23 e 53 meses ( $M = 35.14$ ,  $DP = 4.02$ ) num terceiro momento. A Tabela 1 apresenta os dados sociodemográficos.

**Tabela 1.**

*Dados sociodemográficos*

	<i>n</i>	%
<b>Género</b>		
Feminino	129	48.1
Masculino	139	51.9
<b>Vive s/família</b>		
Sim	1	0.4
Não	230	85.8
<b>Nacionalidade</b>		
Português	168	62.7
Dupla	4	1.5
Outro/a	3	1.2
<b>Situação profissional mãe</b>		
Trabalhar	195	72.8
Desempregada	16	6.0

<b>Nível de Educação mãe</b>		
5°-6°ano	2	0.7
7°-9°ano	16	6.0
10°-12°ano	28	10.4
Ensino profissional	7	2.6
Ensino superior	174	64.9
<b>Situação profissional pai</b>		
Trabalhar	205	78.0
Desempregado	9	3.4
<b>Nível de Educação pai</b>		
1°-4°ano	2	0.7
5°-6°ano	6	2.2
7°-9°ano	14	5.2
10°-12°ano	33	12.3
Ensino profissional	9	3.4
Ensino superior	155	57.8

---

## Variáveis de medida

No presente estudo foram analisadas as variáveis do vocabulário expressivo e recetivo, bem como as variáveis de competência de interação entre pares (sociabilidade, comunicação, assertividade e conflito) e a de competência de linguagem expressiva dos pares. Assim, o presente estudo fez uso de dois instrumentos de avaliação, nomeadamente, a Escala de Desenvolvimento Mental Griffiths (Griffiths, 1996) e o *Individualized Classroom Assessment Scoring System – Toddler version* (inCLASS Toddler; Slot et al., 2016), com o objetivo de analisar as variáveis de interesse e desta forma responder às questões de investigação.

### ***Vocabulário expressivo e recetivo: Escala de desenvolvimento mental Griffiths***

A Escala de Desenvolvimento Mental de Griffiths (Griffiths, 1996) avalia sequências do desenvolvimento indicativas do crescimento mental, em diversas áreas. Esta é constituída por seis subescalas: 1) a Subescala A, Locomoção, que avalia o controlo dos movimentos, a coordenação motora e o equilíbrio; 2) a Subescala B, Pessoal-Social, que tem em vista as competências da criança ao nível da sua autonomia na realização das tarefas quotidianas, da sua independência e do seu nível social; 3) a Subescala C, Audição e Linguagem, que analisa a linguagem expressiva e a recetiva; 4) a Subescala D, Coordenação Olho-Mão, que explora a motricidade fina e as habilidades viso-motoras; 5) a Subescala E, Realização, que avalia as

competências viso-espaciais; e 6) a Subescala F, Raciocínio prático, tem em vista a capacidade de resolução de problemas, a ordenação de sequências e questões morais (Griffiths, 1996).

No presente estudo apenas se utilizou a subescala da linguagem, mais precisamente os itens de nomeação e de vocabulário expressivo. Relativamente à nomeação, apresenta-se à criança uma caixa com 18 objetos (e.g., boneca, gato, bola), deixando-a explorar e manipular os mesmos. De seguida, pede-se para esta apontar para o objeto nomeado pelo investigador, dando-se a cotação do item se esta conseguir nomear 12 dos objetos (Griffiths, 1996). Este item permite, assim, avaliar a compreensão linguística da criança e analisar o seu vocabulário recetivo. No tocante ao vocabulário expressivo, é pedido à criança que nomeie 20 cartões com imagens de objetos (e.g., colher, cama), estando estas ordenadas numa sequência crescente de grau de dificuldade. Para o item ser cotado, a criança tem que nomear corretamente pelo menos 12 das imagens (Guedes & Cadima, 2022).

### ***Competência de linguagem expressiva de pares***

A variável de competência de pares foi obtida através do cálculo da média de vocabulário expressivo das crianças com a qual a criança-alvo interagiu. Assim sendo, esta média não inclui as competências da criança-alvo.

### ***Competência de interação entre pares: InCLASS Toddler***

O *Individualized Classroom Assessment Scoring System – Toddler version* (inCLASS Toddler; Slot et al., 2016), é um instrumento observacional concebido para avaliar as interações das crianças, em contexto sala de aula, com os educadores, com os pares e com as tarefas ou atividades de aprendizagem que realizam. De facto, as oportunidades sociais e de aprendizagem concebidas pela escola parecem fomentar a interação entre as crianças (Slot et al., 2016). Assim, as suas competências de inter-relacionamento parecem ser melhor estudadas através da observação dos indicadores comportamentais conforme estes são exibidos, ao contrário de procedimentos menos diretos que levam à desassociação entre a avaliação das competências e das situações em que estas são evocadas (Slot et al., 2016).

No respeitante ao domínio das interações entre pares, este instrumento permite avaliar quatro dimensões (Slot et al., 2016): 1) a sociabilidade; 2) a comunicação; 3) a assertividade; e 4) o conflito. A primeira mede em que medida a criança experimenta emoções e realiza comportamentos positivos face a outra criança, isto inclui (Slot et al., 2016): 1) busca de proximidade, que engloba tanto o contacto físico e visual, como a comunicação; 2) afeto positivo, que incorpora a afeição, o *matching* e a reciprocidade; 3) relações sociais, que envolve

a observação, partilha, resposta a sugestões e imitação; e 4) aceitação, que diz respeito ao tratamento pelos pares. Por seu turno, a comunicação tem em conta a iniciação conversacional, as próprias interações e os propósitos comunicativos. Quanto à assertividade, esta envolve a iniciativa na integração das atividades com os pares. No que diz respeito ao conflito, este engloba: 1) a negatividade, que pode ser verbal, física ou de não cooperação; 2) o afeto negativo, que inclui expressões faciais, reclamações, linguagem corporal e resistência ao contacto; e 3) a procura de atenção, que compreende reclamações, insatisfação e intrusão (Slot et al., 2016).

Cada dimensão foi avaliada por dois investigadores, que atribuíram uma cotação de 1 a 7 relativamente à adequação dos comportamentos observados, tendo por base o alcance, a frequência, a consistência e a qualidade das interações entre as crianças (Slot et al., 2016). Denota-se que pontuações de 1-2 são consideradas baixas, de 3-5 são classificadas como intermédias, 6-7 são tidas como altas (Guedes et al., 2020).

Os procedimentos de aplicação deste instrumento podem ser adaptados consoante as necessidades de cada estudo, no entanto deve-se atentar o seguinte: 1) quanto maior o número de observações feitas por criança, maior a fidelidade da medição; e 2) todos os contextos que ocorrem ao longo do dia, sejam eles estruturados ou não estruturados, detêm importância para a observação. Assim, nos vídeos para análise são gravadas quatro atividades (brincadeiras, uma atividade académica, uma atividade artística e uma refeição), em que a criança para ser avaliada tem que aparecer neste pelo um período mínimo de oito minutos (Guedes et al., 2020).

## **Procedimentos**

Para a realização do presente estudo, foi recebida a base de dados final relativa ao QualityMatters. No âmbito deste projeto foram recolhidos os consentimentos informados dos diretores das creches, dos educadores e dos encarregados de educação. De maneira a certificar a adequação das medidas e dos procedimentos propostos, foi realizado, antes do início da recolha de dados, um estudo piloto com duas crianças (para uma descrição mais detalhada ver Guedes & Cadima, 2022 e Guedes, 2020).

A avaliação das crianças deu-se em três momentos. Num primeiro (T1; outubro a dezembro de 2016) administrou-se, entre outros, a Subescala de Linguagem Giffiths junto de cada criança participante, numa sala à parte. As medidas foram aplicadas de forma individual, com uma duração aproximada de 25 minutos. Num segundo momento (T2; de janeiro a abril de 2017), foram filmadas cada sala de creche por duas vezes, em dois dias consecutivos. Cada

observação tinha uma duração aproximada de duas horas, nas quais quatro das atividades que tipicamente as crianças realizavam em grupo foram filmadas por 15 a 20 minutos. Os vídeos foram posteriormente analisados, tendo sido visualizados quantas vezes o número de crianças selecionadas. No terceiro momento (T3; maio a julho 2017) aplicaram-se os mesmos instrumentos de linguagem do primeiro momento, tendo novamente sido realizadas as avaliações numa das salas das creches, com duração de 25 minutos, geralmente realizadas numa única sessão.

### **Análise de dados**

Os dados foram analisados com recurso ao programa de estatística *IBM SPSS Statistics* versão 29. Inicialmente, realizaram-se análises descritivas para sumarizar as características da amostra. De forma a se testar se as crianças se encontravam acima ou abaixo do valor médio de referência (valor 12) em termos de vocabulário recetivo e expressivo, nos dois momentos de avaliação, realizaram-se análises Testes *t* para uma amostra. A análise de correlação de Pearson serviu para avaliar as associações entre as variáveis de interesse, isto é, entre os quatro domínios do inCLASS Toddler, o vocabulário expressivo, o vocabulário recetivo e a competência de linguagem expressiva entre pares.

De forma a averiguar a influência da linguagem na interação de pares, foi realizada uma regressão linear hierárquica, na qual se considerou o “conflito entre pares” como a variável dependente e o “vocabulário expressivo T1” como preditor. A idade e o género da criança foram usados como variáveis de controlo nesta análise.

Por último, ocorreram as análises de regressão múltipla para cada uma das dimensões do inCLASS Toddler, sociabilidade (modelo 1), comunicação (modelo 2), assertividade (modelo 3) e conflito (modelo 4). Para cada um dos modelos foram usadas as variáveis competência de linguagem dos pares, idade, género e competência de linguagem da criança como predictoras.

De ressaltar que participantes com omissão de dados numa determinada variável não foram excluídos da amostra, sendo apenas excluídos das análises que utilizaram essa variável.

## **Resultados**

### **Análises preliminares**

Na Tabela 2 estão apresentadas as análises descritivas. Relativamente às interações de pares, foi possível observar que em média as crianças apresentam, com os seus pares, uma sociabilidade moderada ( $M = 4.16$ ,  $DP = 1.01$ ), enquanto a comunicação ( $M = 2.69$ ,  $DP = 1.12$ ), a assertividade ( $M = 2.69$ ,  $DP = 1.08$ ) e o conflito ( $M = 1.15$ ,  $DP = 0.29$ ) apresentam valores baixos.

A análise de T-test revela que, no primeiro momento de avaliação, as crianças em termos de vocabulário recetivo ( $M = 11.9$ ,  $DP = 4.07$ ) encontram-se na média de referência,  $|t| < 1$ , enquanto a nível de vocabulário expressivo ( $M = 10.46$ ,  $DP = 4.03$ ) encontram-se abaixo da mesma –  $t(218) = -5.66$ ,  $p < .001$ ,  $d$  de Cohen =  $-0.38$ . Em contraponto, no terceiro momento de avaliação, quer o vocabulário recetivo ( $M = 13.83$ ,  $DP = 3.27$ ) quer o vocabulário expressivo ( $M = 12.82$ ,  $DP = 3.06$ ) encontram-se acima da média –  $t(247) = 8.83$ ,  $p < .001$ ,  $d$  de Cohen =  $0.56$  e  $t(247) = 4.24$ ,  $p < .001$ ,  $d$  de Cohen =  $0.27$ , respetivamente. No que concerne à competência linguística expressiva dos pares, os mesmos apresentam estar abaixo da média no primeiro momento de recolha de dados ( $M = 10.46$ ,  $DP = 1.85$ ) –  $t(267) = -13.65$ ,  $p < .001$ ,  $d$  de Cohen =  $-.83$ .

### **Correlações de Pearson**

Os resultados das correlações de Pearson estão apresentados na Tabela 2. As análises mostraram existir poucas associações entre as variáveis de interesse. Verificou-se a associação entre a dimensão de conflito do inCLASS Toddler e as subescalas de linguagem, no momento 1, que demonstra que as crianças mais conflituosas possuem níveis de desenvolvimento linguístico mais baixos. Ademais, obteve-se uma associação entre as competências de linguagem expressiva dos pares e as diversas componentes do inCLASS Toddler, à exceção da dimensão do conflito, demonstrando que quanto maior a competência de linguagem expressiva dos pares maior serão as interações positivas que a criança detém com os mesmos.

Tendo em conta estes resultados, procedeu-se à análise de regressão linear tendo como preditor o vocabulário expressivo do momento 1 no conflito entre pares (Questão 1). Por outro lado, não se procedeu à realização da análise de regressão tendo como preditores as variáveis do inCLASS Toddler, dado a ausência de correlações entre as mesmas e o vocabulário expressivo ou recetivo no momento 3 (Questão 2). Por fim, testou-se a influência da competência de linguagem expressiva de pares na interação da criança com os mesmos (Questão 3).

**Tabela 2.**

*Estatísticas descritivas da amostra (média, desvio padrão e tamanho da amostra) e correlações entre o inCLASS Toddler, a linguagem e a competência de linguagem expressiva dos pares*

Variáveis	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>N</i>	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>inCLASS Toddler – T2</b>											
1. Sociabilidade	4.16	1.01	104								
2. Comunicação	2.69	1.12	104	.815**	--						
3. Assertividade	2.69	1.08	104	.670**	.728**	--					
4. Conflito	1.15	0.29	104	-.099	-.055	.104	--				
Interações Média global	3.18	0.97	104	.907**	.936**	.882**	-.017	--			
<b>Linguagem</b>											
6. Vocabulário recetivo – T1	11.99	4.07	222	.135	.127	.137	-.185 <sup>†</sup>	.147	--		
7. Vocabulário expressivo - T1	10.46	4.03	219	.099	.161	.046	-.265*	.115	.796**	--	
8. Vocabulário recetivo – T3	13.83	3.27	248	.115	.033	.081	-.069	.082	.640**	.579**	--
9. Vocabulário expressivo – T3	12.82	3.06	248	.085	.008	.067	-.038	.057	.504**	.576**	.778**
<b>Competência de linguagem expressiva dos pares – T1</b>	10.46	1.85	104	.259**	.306**	.207*	-.092	.284**	--	--	--

*Nota.*

<sup>†</sup> $p < .10$ , \* $p < .05$ , \*\* $p < .001$ .

T1 = momento 1; T2 = momento 2; T3 = momento 3

### **Q1: De que forma as competências linguísticas contribuem para as interações de pares?**

A regressão linear hierárquica, com o conflito entre pares como variável dependente, o vocabulário expressivo em T1 como preditor, e a idade e o género da criança como controlos revelou um modelo significativo –  $F(1,83) = 6.25, p = .014$ , que contribui para 6% da variância explicada (ver Tabela 3). Os resultados mostraram que as crianças que obtiveram valores mais elevados de vocabulário expressivo, apresentaram menos conflito entre pares, quando controlados os efeitos do género e idade.

**Tabela 3.**

*Regressão linear hierárquica do conflito entre pares como variável dependente*

	inCLASS Toddler – Conflito		
	<i>B</i>	<i>Erro Padrão do B</i>	<i>Beta</i>
<b>Modelo 1.</b>			
Vocabulário expressivo – T1	-.019	.008	-.27*
<b>Modelo 2.</b>			
Vocabulário expressivo – T1	-.019	.008	-.27*
Idade (meses)	-.001	.009	-.02
Género	.045	.061	.08

*Nota.*

\* $p < .05$  \*\* $p < .001$ .

### **Q2: De que forma as interações de pares contribuem para a aquisição de competências linguísticas?**

Os resultados demonstram que não existe uma associação entre as interações entre pares e a aquisição de competências linguísticas, como foi possível verificar no padrão de correlações (ver Tabela 2).

### **Q3: De que forma a competência de linguagem expressiva dos pares tem influência nas interações da criança com estes?**

Na Tabela 4 estão apresentados os resultados das análises de regressão realizadas para os vários modelos.

As análises de regressão realizadas revelaram que, o modelo 1, no qual se utilizou como variável dependente a sociabilidade entre pares, foi estatisticamente significativo -

$F(4,80) = 3.14, p = .019$ . Este contribui para 9% da variância explicada, sendo que o vocabulário dos pares mostrou uma influência positiva na sociabilidade.

No tocante ao segundo modelo -  $F(4,80) = 3.30, p = .015$ , que contribui para 10% da variância explicada, verificou-se que o vocabulário dos pares teve efeito estatisticamente positivo a nível da comunicação entre pares.

Relativamente ao terceiro modelo, e de forma semelhante aos modelos anteriores, verificou-se que o vocabulário dos pares teve um efeito estatisticamente significativo na assertividade entre pares -  $F(4,80) = 2.66, p = .038$ , que contribui para 7% da variância explicada. Ademais, verificou-se um efeito do género da criança.

Por fim, o quarto modelo testado não foi estatisticamente significativo -  $F(4,80) = 1.65, p = .169$ . Assim, apesar do efeito do vocabulário expressivo da criança nos níveis de conflito, verificou-se que o vocabulário dos pares não é um preditor estatisticamente significativo deste conflito entre os pares.

Em sumário, os resultados mostram que a competência de linguagem expressiva dos pares prediz a sociabilidade, a comunicação e a assertividade da criança para com estes, no entanto, o mesmo não se verifica com o conflito.

**Tabela 4.***Regressão linear múltipla dos quatro modelos*

	inCLASS Toddler – Sociabilidade (modelo 1)			inCLASS Toddler – Comunicação (modelo 2)			inCLASS Toddler – Assertividade (modelo 3)			inCLASS Toddler – Conflito (modelo 4)		
	<i>B</i>	<i>Erro</i>	<i>Beta</i>	<i>B</i>	<i>Erro</i>	<i>Beta</i>	<i>B</i>	<i>Erro</i>	<i>Beta</i>	<i>B</i>	<i>Erro</i>	<i>Beta</i>
	<i>Padrão</i>			<i>Padrão</i>			<i>Padrão</i>			<i>Padrão</i>		
Idade (meses)	.06	.03	.22	.06	.04	.18	.04	.03	.12	-.00	.01	-.02
Gênero	.16	.21	.09	.15	.25	.07	.55	.23	.26*	.05	.06	.08
Competência individual de linguagem	-.01	.03	-.02	.02	.03	.05	-.02	.03	-.06	-.02	.01	-.27*
Competência de linguagem expressiva dos pares	.12	.06	.23*	.15	.07	.25*	.11	.07	.20 <sup>†</sup>	.00	.02	-.00

*Nota.*<sup>†</sup>*p* < .10, \**p* < .05 \*\**p* < .001.

## **Discussão**

A aquisição de competências linguísticas e a interação entre pares nas crianças são temas frequentemente abordados na literatura (e.g., Washington-Nortey et al., 2020 e Aguilar-Mediavilla et al., 2022) quer seja como conceitos individuais ou associados a outros fatores (e.g., vínculo criança-mãe). No entanto, tanto quanto sabemos parecem existir poucos estudos que investiguem a possível relação entre estes dois elementos em crianças de 2 anos. Deste modo, o presente estudo procura colmatar a lacuna existente ao analisar a associação entre a aquisição de competências linguísticas individuais (vocabulário expressivo e recetivo), as interações entre pares e as competências de linguagem expressiva dos pares em crianças de 2 anos de idade.

Os resultados evidenciaram, contrariamente ao expectável, poucas correlações estatisticamente significativas entre as variáveis de interesse, apenas tendo sido verificado uma associação entre ambas as subescalas de linguagem, no primeiro momento de recolha de dados e a dimensão de conflito do inCLASS Toddler. Para além disso, observou-se uma associação entre as competências de linguagem expressiva dos pares e as diversas componentes do inCLASS Toddler, neste caso, à exceção do conflito.

### **Contribuições das competências linguísticas para a interação de pares**

Os resultados mostram que as crianças que obtiveram valores mais elevados de vocabulário expressivo, apresentaram menos conflito entre pares. De facto, de acordo com a literatura, crianças com atrasos ou comprometimento da linguagem parecem não ser capazes de se expressar adequadamente, o que potencia os sentimentos de frustração e, conseqüentemente, a externalização comportamental (Girard et al., 2015). Este tipo de conduta apresenta um problema dicotómico entre o terem de se expressar e o não deterem as competências necessárias para o fazer, o que culmina numa tentativa extrema e não normativa de comunicação, devido ao facto de o vocabulário ainda estar em subdesenvolvimento (Girard et al., 2015; Van Der Wilt et al., 2018). Assim sendo, é expectável que quanto melhor a capacidade da criança se expressar, maior a facilidade de esta se explicar e comunicar com os pares, levando a um menor número de mal entendimentos e conflitos.

Segundo um estudo longitudinal de Brownlie e colaboradores (2004), no qual foram avaliados a associação entre os défices de linguagem e os problemas de conduta,

delinquência ou agressão, entre as idades de 5, 12 e 19 anos, verificou-se que as competências linguísticas podem afetar as experiências das crianças nos diversos contextos. Assim sendo, crianças com déficit linguístico são comumente rejeitadas pelos seus pares, contribuindo para o desenvolvimento de problemas de conduta, como forma de adaptação à dificuldade ou como meio alternativo de demarcar o seu lugar na interação (Brownlie et al., 2004). Ademais, estes problemas linguísticos tendem a persistir no tempo, bem como as suas consequências sociais, pois 70% das crianças com 5 anos continuaram a apresentar competências linguísticas débeis aos 19 anos. Com efeito, esta carência linguística pode contribuir para o aumento do risco de comportamentos delinquentes e interferir na compreensão da perspectiva que se tem acerca dos outros, impactando o desenvolvimento do indivíduo (Brownlie et al., 2004).

Além disso, as crianças parecem preferir pares com níveis de competência linguística mais elevados, visto que consideram as interações como sendo mais gratificantes e estimulantes (Menting et al., 2010). Neste sentido, pode-se supor que existe uma probabilidade maior de uma criança excluir outra por déficits linguísticos, o que irá contribuir para o escalar de conflitos. Deste modo, a comunicação eficaz apresenta ser um pré-requisito para o estabelecimento de interações positivas entre pares, desempenhando um papel na extensão da rejeição (Van Der Wilt et al., 2018).

### **Contribuições das interações entre pares para as competências linguísticas**

Contrariamente ao expectável, os resultados obtidos demonstraram não existir nenhuma associação entre a interação entre pares e as competências linguísticas. Com efeito, estudos anteriores revelaram que a interação entre pares serve de facilitador para o desenvolvimento da linguagem (Huttenlocher et al., 2002; Jones, 2002; Washington-Nortey et al., 2020; Van Der Wilt et al., 2018). Segundo Katz (2006) a interação entre pares facilita o processo comunicativo, dado que as crianças mais novas absorvem mais rapidamente determinada competência quando possuem um papel ativo na interação. O mesmo é ressaltado no estudo de Schuele e Rice (1995), que considera o início das interações como um indicador decisivo para a aquisição da linguagem. Estes estudos apontam no sentido de a interação entre pares contribuir para a expansão do processo comunicativo (Warneken & Tomasello, 2007).

Deste modo, uma possível explicação para o resultado obtido no presente estudo poderá ser a qualidade dos contextos de interação das crianças da amostra. Tendo por base o modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2004), podemos aferir que a qualidade

do ambiente, ou seja, a forma como este se encontra organizado a nível estrutural e ao nível das suas interações, vai afetar a aquisição de competências linguísticas (Bronfenbrenner, 2004; Washington-Nortey et al., 2020). Por seu turno, em contexto familiar, o desenvolvimento da linguagem tem sido associado ao nível socioeconómico e educacional dos pais, bem como aos recursos de aprendizagem disponíveis e à qualidade/quantidade de interação entre pais e filhos (Washington-Nortey et al., 2020). Segundo o estudo de Romeo e colaboradores (2018), crianças detentoras de um nível de conversação mais elaborado e recíproco com os seus pais, revelaram uma maior atividade cerebral na área da Broca, responsável pela produção da fala. Deste modo, levantamos a possibilidade de o poder de influência dos adultos nos primeiros momentos de vida ser mais forte do que a influência dos pares, uma possibilidade que requer mais investigação com crianças desta faixa etária. Por outro lado, a falta de uma relação interpares e o desenvolvimento do vocabulário pode ter por base as características individuais das crianças que compõem a amostra, nomeadamente no respeitante às capacidades que estas adquiriram, além do inter-relacionamento com os pais ou adultos responsáveis.

Ademais, em ambiente de sala de aula, fatores como a responsividade emocional dos educadores e o ambiente potenciado pela organização escolar demonstram influenciar positivamente o desenvolvimento linguístico (Washington-Nortey et al., 2020). Ressalva-se ainda que os educadores poderão ter um papel importante no tom afetivo do grupo, ou seja, a forma como estes interagem com as crianças contribui para a construção do clima social e emocional da sala de aula (Howes et al., 2011). Por exemplo, no estudo de Cabell e colaboradores (2014), foi examinado o impacto do uso de estratégias responsivas pelos educadores no desenvolvimento da aquisição de vocabulário das crianças em 44 salas de aula do pré-escolar. Os resultados demonstraram que os educadores que participaram nos *workshops* para o desenvolvimento dessas estratégias apresentaram um envolvimento maior com as crianças. Para além disso, as crianças exibiram ganhos significativamente maiores na aquisição do vocabulário. Outro estudo que demarca a importância do contexto é o de Bustamante e Hindman (2018), no qual é explicado como a influência da qualidade da sala de aula, em crianças do pré-escolar, está indiretamente ligado à prontidão e ao sucesso académico. Deste modo, o ambiente da própria sala de aula e o relacionamento das crianças com os educadores podem explicar também a ausência de associações entre a interação entre pares e o desenvolvimento linguístico das crianças.

É ainda relevante referir que o resultado pode ter sido ainda influenciado por características inerentes à faixa etária das próprias crianças, como, por exemplo a sua

variabilidade linguística (Hoff, 2006). As crianças desta faixa etária podem apresentar uma enorme variabilidade na dimensão do seu vocabulário, na complexidade das estruturas frásicas que produzem e na sua competência comunicacional (Hoff, 2006). Seria importante que estudos futuros incluíssem amostras maiores e com menos variabilidade entre si de forma a melhor captar possíveis preditores do desenvolvimento do vocabulário.

### **Contribuições da competência de linguagem expressiva dos pares nas interações da criança com estes**

Os resultados relevaram uma associação entre as competências de linguagem expressiva dos pares e as interações da criança (sociabilidade, comunicação e assertividade) com estes, à exceção da dimensão do conflito. Destarte, o mesmo pode significar que, se numa interação entre um pequeno número de crianças, várias apresentarem dificuldades linguísticas, a qualidade da interação da criança com os pares decresce. Contrariamente, em interações grupais em que os pares exibem um bom domínio de vocabulário, as interações da criança com estes serão de maior qualidade.

Assim, estes resultados estão alinhados com a literatura existente ao reforçarem que as crianças estabelecem interações mais ricas e positivas com os pares quando estes exibem mais competências desenvolvimentais (Warneken & Tomasello, 2007). O estudo de Bronwell (1990, citado em Nichols et al., 2010), com crianças entre os 18 e os 24 meses de idade, veio destacar como as crianças mais novas tendem a imitar e a vocalizar mais quando estão na presença de crianças mais velhas. Assim, é possível que interações entre crianças mais novas e mais velhas possam ser promotoras de interações sociais mais positivas (Nichols et al., 2010). Estes resultados dão suporte à noção de que uma maior variabilidade entre as crianças poderá promover o desenvolvimento das habilidades e competências das crianças, através das interações com pares em níveis desenvolvimentalmente diferentes, ainda que próximos.

Segundo Brownell e colaboradores (2006), crianças com 1 ano de idade poderão ter mais dificuldade em cooperar com os seus pares, tendo em consideração as suas características desenvolvimentais. Assim, se uma criança tiver oportunidade de interagir com uma pessoa “mais capaz” do que ela, as interações poderão ser mais positivas (Brownell et al., 2006). Com base nisto, Brownell (1986) salienta como um par mais experiente possibilita um maior conforto e suporte, reduzindo a exigência da situação e capacitando a criança “menos capaz” a lidar de forma eficaz com o problema.

Deste modo, pode-se aferir que a variabilidade linguística das crianças é um fator positivo para interações sociais positivas, dado que proporciona às crianças com baixo nível de linguagem oportunidades desenvolvimentais mais suportadas. Esta ideia vai ao encontro do estudo de Aikens e colaboradores (2010), no qual os autores analisaram as associações entre as competências de vocabulário expressivo dos pares e as diferentes salas de aula em contexto pré-escolar. Os dados do estudo evidenciaram que apesar de todas as crianças beneficiarem de terem pares com níveis linguísticos superiores, as que mais prosperaram em termos linguísticos foram as que estavam a aprender a língua. Posto isto, percebe-se que quando uma criança com um nível de vocabulário expressivo mais baixo, se encontra em intercooperação com pares com níveis de vocabulário expressivo elevados, tem mais possibilidade de adquirir mais facilmente essa competência. O que vem corroborar a teoria de aprendizagem e desenvolvimento de Vygotsky, na medida em que o “mediador”, neste caso os pares, proporcionam à criança o apoio necessário, até que esta adquira certa habilidade (Bodrova, 1997; Coelho & Pisoni, 2012; McLeod, 2024).

Por fim, é importante referir ainda a associação encontrada no presente estudo, entre a assertividade e o género da criança. Este resultado corrobora a literatura prévia, que demonstra que as meninas apresentam um discurso mais colaborativo, contrariamente aos meninos que utilizam uma abordagem mais confrontativa e competitiva (Nakamura, 2010). Desta forma, é possível que as crianças do género feminino exibam mais assertividade na sua interação com os pares, do que as do género masculino, dado o seu melhor desenvolvimento linguístico.

### **Limitações e direções para investigação futura**

O presente estudo apresenta limitações que merecem especial atenção. Primeiramente, apesar do estudo ser longitudinal, este segue um plano correlacional e as variáveis de interesse podem ter sido influenciadas por outros fatores não analisados (e.g., contextuais ou temporais). Para além disso, teria sido importante a realização de outro momento de avaliação da interação entre pares, para uma comparação mais fidedigna e refinada do desenvolvimento da criança na linguagem. Outra limitação prende-se com o facto da avaliação do inCLASS Toddler ter sido realizada através da realização de gravações de vídeo. Além de eventuais constrangimentos causados pela presença de um observador externo, nem todas as crianças eram visíveis no vídeo, resultando em perda da amostra. Por último, destaca-se o tamanho amostral consideravelmente pequeno e a

não aleatorização no processo de seleção da amostra, o que levanta questões sobre a generalização destes resultados, dado esta poder não ser representativa da população em creche portuguesa.

Para futuros estudos, seria interessante a realização de investigações com uma metodologia longitudinal com mais momentos de recolha de dados de ambas as variáveis, de forma a se poder analisar com maior precisão o processo de desenvolvimento da linguagem e a interação entre pares. Sugere-se ainda, a conceção de estudos que tenham em conta a possível influência simultânea de pais e educadores de infância na aquisição de competências linguísticas da criança. Seria também interessante estudar a influência de irmãos mais velhos no processo de aquisição da linguagem na sua interface com interações com outros. Por fim, tendo em conta o panorama tecnológico atual, seria uma mais-valia perceber também o papel da tecnologia no desenvolvimento linguístico das crianças, particularmente na aquisição de vocabulário expressivo das mesmas.

### **Conclusão**

Em geral o presente estudo encontrou associações entre o vocabulário expressivo e as interações entre pares, bem como evidenciou a influência das competências de linguagem expressiva dos pares nas interações da criança com estes. Este último resultado destaca-se, particularmente, pelo seu caráter inovador no panorama português, visto este ser, tanto quanto sabemos, o primeiro estudo onde se analisa esta associação em crianças de 2 anos de idade. Posto isto, os resultados deste estudo podem auxiliar o desenvolvimento de programas educacionais, que visem potenciar o desenvolvimento de competências linguísticas pelas crianças em idades anteriores ao início da escolaridade obrigatória. Ademais, estes resultados podem beneficiar os educadores, uma vez que estendem o conhecimento destes profissionais no respeitante aos processos desenvolvimentais das crianças e de interações entre elas. Assim, os educadores beneficiam da utilização deste conhecimento para a criação de estratégias que promovam a interação entre crianças com diferentes níveis de habilidades linguísticas, possibilitando a inclusão daquelas com vocabulário mais baixo.

Finalmente, o presente estudo pode influenciar diretamente as práticas pedagógicas e a criação de novos métodos que visam promover a socialização e a inclusão de crianças com diferentes níveis de linguagem. Além disso, este estudo contribui para o

conhecimento científico na área da aquisição de competências linguísticas e relação entre pares, em crianças na creche.

## Referências

- Aguilar-Mediavilla, E., Pérez-Pereira, M., Serrat-Sellabona, E., & Adrover-Roig, D. (2022). Introduction to Language Development in Children: Description to detect and Prevent Language Difficulties. *Children*, 9(3), 412. <https://doi.org/10.3390/children9030412>
- Aikens, N., Tarullo, L., Hulseley, L., Ross, C., West, J., & Xue, Y. (2010). A Year in Head Start Children Families and Programs (No. 118a1d963bb04e23b24ea60039c88337). Mathematica Policy Research.
- Armonia, A. C., Mazzega, L. C., Pinto, F. C. de A., Souza, A. C. R. F. de, Perissinoto, J., & Tamanaha, A. C. (2015). Relação entre vocabulário receptivo e expressivo em crianças com transtorno específico do desenvolvimento da fala e da linguagem. *Revista CEFAC*, 17(3), 759–765. <https://doi.org/10.1590/1982-021620156214> (Armonia et al., 2015)
- Ashley, J., & Tomasello, M. (1998). Cooperative Problem-Solving and teaching in preschoolers. *Social Development*, 7(2), 143–163. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00059>
- Bauer, L., & Huddleston, R. (2002). Lexical word-formation. In *Cambridge University Press eBooks* (pp. 1621–1722). <https://doi.org/10.1017/9781316423530.020>
- Black, M. M., Walker, S. P., Fernald, L. C. H., Andersen, C. T., DiGirolamo, A. M., Lu, C., McCoy, D. C., Fink, G., Shawar, Y. R., Shiffman, J., Devercelli, A. E., Wodon, Q. T., Vargas-Barón, E., & Grantham-McGregor, S. (2016). Early childhood development coming of age: science through the life course. *The Lancet*, 389(10064), 77–90. [https://doi.org/10.1016/s0140-6736\(16\)31389-7](https://doi.org/10.1016/s0140-6736(16)31389-7)
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bodrova, E. (1997). Key concepts of Vygotsky's Theory of learning and Development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 18(2), 16–22. <https://doi.org/10.1080/1090102970180205>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. [https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf)
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>

- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In *American Psychological Association eBooks* (pp. 3–28). <https://doi.org/10.1037/10317-001>
- Bronfenbrenner, U. (2004). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In *American Psychological Association eBooks* (pp. 619–647). <https://doi.org/10.1037/10176-018>
- Brown, T. T., & Jernigan, T. L. (2012). Brain development during the preschool years. *Neuropsychology Review*, 22(4), 313–333. <https://doi.org/10.1007/s11065-012-9214-1>
- Brownell, C. A. (1986). Convergent Developments: Cognitive-Developmental correlates of growth in Infant/Toddler peer skills. *Child Development*, 57(2), 275. <https://doi.org/10.2307/1130582>
- Brownell, C. A., & Hazen, N. (1999). Early Peer Interaction: a research agenda. *Early Education and Development*, 10(3), 403–413. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1003\\_9](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1003_9)
- Brownell, C. A., Ramani, G. B., & Zerwas, S. C. (2006). Manuscripts accepted for publication. *Child Development*, 77(3), 800–801. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00904.x>
- Brownlie, E. B., Beitchman, J. H., Escobar, M., Young, A., Atkinson, L., Johnson, C., Wilson, B., & Douglas, L. (2004). Early language impairment and young adult delinquent and aggressive behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 453–467. <https://doi.org/10.1023/b:jacp.0000030297.91759.74>
- Burchinal, M., Magnuson, K., Powell, D., & Hong, S. S. (2015). Early Childcare and Education. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 1–45. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy406>
- Bustamante, A. S., & Hindman, A. H. (2018). Classroom quality and academic school readiness Outcomes in Head Start: The Indirect Effect of Approaches to learning. *Early Education and Development*, 30(1), 19–35. <https://doi.org/10.1080/10409289.2018.1540249>
- Cabell, S. Q., Justice, L. M., McGinty, A. S., DeCoster, J., & Forston, L. D. (2014). Teacher–child conversations in preschool classrooms: Contributions to children’s vocabulary development. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.09.004>
- Capovilla, F. C., & Prudêncio, É. R. (2006). Teste de vocabulário auditivo por figuras: normatização e validação preliminares. *DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals)*. <https://doaj.org/article/70b326413e4c4fdab5d1b3278d82b5ad>

- Carpendale, J. I. M., & Lewis, C. (2015). The Development of Social Understanding. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, 1–44. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy210>
- Chen, C. (2024). The influence of peer relationships on children’s social development. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 45(1), 221–225. <https://doi.org/10.54254/2753-7048/45/20230544>
- Chen, J., Justice, L. M., Tambyraja, S. R., & Sawyer, B. (2020). Exploring the mechanism through which peer effects operate in preschool classrooms to influence language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.02.002>
- Coelho, L., & Pisoni, S. (2012). Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. *Revista e-PED*, 2(1), 144-152.
- Comissão Europeia. (2024, abril 11). *Educação pré-escolar e cuidados de infância*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/pt-pt/national-education-systems/portugal/educacao-pre-escolar-e-cuidados-de-infancia>
- Council for Early Child Development (2010). *The science of early child development*. Retrieved from the Council for Early Child Development website: [http://mccahouse.org/wp-content/uploads/2014/12/Brochure\\_Science\\_of\\_ECD\\_June2010.pdf](http://mccahouse.org/wp-content/uploads/2014/12/Brochure_Science_of_ECD_June2010.pdf).
- Da Silva Santos, R., Francisco, G. C., & Lukasova, K. (2021). Expressive and receptive vocabulary in preschool children and socioeconomic factors. *Revista CEFAC*, 23(6). <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20212365921>
- Dosman, C. F., Andrews, D., & Goulden, K. J. (2012). Evidence-based milestone ages as a framework for developmental surveillance. *Paediatrics & Child Health*, 17(10), 561–568. <https://doi.org/10.1093/pch/17.10.561>
- Eckerman, C. O., & Whitehead, H. (1999). How toddler peers Generate Coordinated Action: a Cross-Cultural Exploration. *Early Education and Development*, 10(3), 241–266. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1003\\_2](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1003_2)
- Ferracini, F., Capovilla, A. G. S., Dias, N. M., & Capovilla, F. C. (2006). Avaliação de vocabulário expressivo e receptivo na educação infantil. *Revista Da Associação Brasileira De Psicopedagogia*, 23(71), 124–133. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862006000200006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000200006)

- Gaskell, M. G., & Ellis, A. W. (2009). Word learning and lexical development across the lifespan. *Philosophical Transactions of the Royal Society B Biological Sciences*, *364*(1536), 3607–3615. <https://doi.org/10.1098/rstb.2009.0213>
- Girard, L., Pingault, J., Doyle, O., Falissard, B., & Tremblay, R. E. (2015). Developmental Associations between conduct problems and expressive Language in Early Childhood: A Population-Based Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *44*(6), 1033–1043. <https://doi.org/10.1007/s10802-015-0094-8>
- Girard, L., Pingault, J., Doyle, O., Falissard, B., & Tremblay, R. E. (2016). Expressive language and prosocial behaviour in early childhood: Longitudinal associations in the UK Millennium Cohort Study. *European Journal of Developmental Psychology*, *14*(4), 381–398. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1215300>
- Guedes, C., & Cadima, J. (2022). The bidirectional interplay between self-regulation and expressive vocabulary during toddlerhood. *Developmental Psychology*, *58*(9), 1652–1664. <https://doi.org/10.1037/dev0001062>
- Guedes, C., Cadima, J., Aguiar, T., Aguiar, C., & Barata, C. (2020). Activity settings in toddler classrooms and quality of group and individual interactions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *67*, 101100. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101100>
- Griffiths, R. (1996). *Griffiths mental development scales: 0-2 years*. The Test Agency.
- Hawa, V. V., & Spanoudis, G. (2013). Toddlers with delayed expressive language: An overview of the characteristics, risk factors and language outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, *35*(2), 400–407. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.10.027>
- Hay, D. F., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *45*(1), 84–108. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00308.x>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, *26*(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hoff, E. (2009, October). *DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM e ALFABETIZAÇÃO*. Enciclopédia Sobre O Desenvolvimento Na Primeira Infância. <https://www.encyclopedia-crianca.com/pdf/expert/desenvolvimento-da-linguagem-e-alfabetizacao/segundo-especialistas/desenvolvimento-da-linguagem-nos>
- Howes, C., Guerra, A. W., Fuligni, A., Zucker, E., Lee, L., Obregon, N. B., & Spivak, A. (2011). Classroom dimensions predict early peer interaction when children are diverse in ethnicity, race, and home language. *Early Childhood Research Quarterly*, *26*(4), 399–408. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2011.02.004>

- Huttenlocher, J., & Smiley, P. (1987). Early word meanings: The case of object names. *Cognitive Psychology*, 19(1), 63–89. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(87\)90004-1](https://doi.org/10.1016/0010-0285(87)90004-1)
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., & Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337–374. [https://doi.org/10.1016/s0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/s0010-0285(02)00500-5)
- Jones, I. (2002). Social relationships, peer collaboration and children’s oral language. *Educational Psychology*, 22(1), 63–73. <https://doi.org/10.1080/01443410120101242a>
- Justice, L. M., Petscher, Y., Schatschneider, C., & Mashburn, A. (2011). Peer effects in preschool classrooms: Is children’s language growth associated with their classmates’ skills? *Child Development*, 82(6), 1768–1777. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01665.x>
- Katz, L. G. (2006). *Perspectivas actuais sobre aprendizagem na infância*. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/700>
- Kent, R. D. (2023). *Handbook on Children’s speech: Development, Disorders, and Variations*. Plural Publishing.
- Ladd, G., & Coleman, C. (2010). As relações entre pares na infância: formas, características e funções. In Spodek, B. (org.). (2010) *Manual de investigação em educação de infância*. 2ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 119-157.
- La Paro, K. M., & Gloeckler, L. (2015). The context of Child care for toddlers: the “Experience Expectable Environment.” *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 147–153. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0699-0>
- Mashburn, A. J., Justice, L. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2009). Peer effects on children’s language achievement during Pre-Kindergarten. *Child Development*, 80(3), 686–702. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01291.x>
- McLeod, S. (2024, August). *Vygotsky’s Theory of Cognitive Development*. SimplyPsychology. <https://www.simplypsychology.org/vygotsky.html>
- Menting, B., Van Lier, P. A., & Koot, H. M. (2010). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 72–79. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02279.x>
- Meriem, C., Khaoula, M., Ghizlane, C., Asmaa, M. A., & Ahmed, A. O. T. (2020). Early Childhood Development (0 - 6 Years Old) from Healthy to Pathologic: A Review of the Literature. *Open Journal of Medical Psychology*, 09(03), 100–122. <https://doi.org/10.4236/ojmp.2020.93009>

- Nakamura, K. (2001). Gender and language in Japanese preschool children. *Research on Language and Social Interaction*, 34(1), 15–43. [https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3401\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327973rlsi3401_2)
- Naudeau, S., Kataoka, N., Valerio, A., Neuman, M. J., & Elder, L. K. (2011). Investing in young children. In *The World Bank eBooks*. <https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8526-5>
- Nichols, S. R., Svetlova, M., & Brownell, C. A. (2010). Toddlers' understanding of peers' emotions. *The Journal of Genetic Psychology*, 171(1), 35–53. <https://doi.org/10.1080/00221320903300346>
- Nirenburg, S., Raskin, V., & Sheremetyeva, S. (2003). *Lexical acquisition*. Computing Research Laboratory, New Mexico state University. [https://www.researchgate.net/publication/229024291\\_Lexical\\_Acquisition](https://www.researchgate.net/publication/229024291_Lexical_Acquisition)
- Nóro, L. A., Da Silva, D. D., Wiethan, F. M., & Mota, H. B. (2015). Aquisição lexical inicial e verificação da hipótese do viés nominal. *Revista CEFAC*, 17(suppl 1), 52–59. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201517s14613>
- Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1998). Assessing children's peer relationships. *Child Psychology and Psychiatry Review*, 3(4), 176–182. <https://doi.org/10.1017/s1360641798001737>
- Poll, G. H. (2011). Increasing the Odds: Applying Emergentist Theory in Language Intervention. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(4), 580–591. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0041\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0041))
- Ratner, N. B., & Gleason, J. B. (2017). Psycholinguistics. In *Elsevier eBooks*. <https://doi.org/10.1016/b978-0-12-809324-5.22185-8>
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L., & Gabrieli, J. D. E. (2018). Beyond the 30-Million-Word gap: children's conversational exposure is associated with Language-Related Brain function. *Psychological Science*, 29(5), 700–710. <https://doi.org/10.1177/0956797617742725>
- Rowe, M. L., & Weisleder, A. (2020). Language development in context. *Annual Review of Developmental Psychology*, 2(1), 201–223. <https://doi.org/10.1146/annurev-devpsych-042220-121816>
- Sayer, L. C., Gauthier, A. H., & Furstenberg, F. F. (2004). Educational differences in parents' time with children: Cross-national variations. *Journal of Marriage and Family*, 66(5), 1152–1169. <https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00084.x>
- Schuele, C. M., Rice, M. L., & Wilcox, K. A. (1995). Redirects: a strategy to increase peer initiations. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 38(6), 1319–1333. <https://doi.org/10.1044/jshr.3806.1319>

- Sheldon, A. (1990). Pickle fights: Gendered talk in preschool disputes. *Discourse Processes*, 13(1), 5–31. <https://doi.org/10.1080/01638539009544745>
- Shigetomi, M. K. (2004). Como os bebês aprendem a falar. *Ciências & Cognição*, 3, 69–70. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v3/v3a08.pdf>
- Singer, E. (2015). Theories about young children's peer relationships. Em T. David, K. Gouch, & S. Powell (Eds.), *The Routledge international handbook of philosophies and theories of early childhood education and care* (1<sup>a</sup> ed., pp. 110–118). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315678979>
- Slot, P. L., Bleses, D., & Downer, J. (2016). *The Individualized Classroom Assessment Scoring System. (inCLASS)* [unpublished pilot version for toddlers].
- Sprenger, M. (2013). *The developing brain: Building Language, Reading, Physical, Social, and Cognitive Skills from Birth to Age Eight*. Skyhorse.
- Stiles, J., Brown, T. T., Haist, F., & Jernigan, T. L. (2015). Brain and Cognitive Development. *Handbook of Child Psychology and Developmental Neuroscience*, 1–54. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy202>
- Traugott, E. C. (2011). Linguistics: The study of the language capacity and its functions. *Diogenes*, 58(1–2), 20–34. <https://doi.org/10.1177/0392192112441910>
- Tristão, R. M., & Feitosa, M. a. G. (2003). Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida. *Estudos De Psicologia (Natal)*, 8(3), 459–467. <https://doi.org/10.1590/s1413-294x2003000300013>
- Van Der Wilt, F., Van Der Veen, C., Van Kruistum, C., & Van Oers, B. (2018). Why can't I join? Peer rejection in early childhood education and the role of oral communicative competence. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 247–254. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.007>
- Vygotsky, L. S. (1979). In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warneken, F., & Tomasello, M. (2007). Helping and cooperation at 14 months of age. *Infancy*, 11(3), 271–294. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7078.2007.tb00227.x>
- Washington-Nortey, P., Zhang, F., Xu, Y., Ruiz, A. B., Chen, C., & Spence, C. (2020). The impact of peer interactions on language development among preschool English language learners: a systematic review. *Early Childhood Education Journal*, 50(1), 49–59. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01126-5>

- Weiland, C., & Yoshikawa, H. (2014). Does higher peer socio-economic status predict children's language and executive function skills gains in prekindergarten? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35(5), 422–432.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.07.001>
- Weismer, S. E. (2017). Typical talkers, late talkers, and children with specific language impairment: a language endowment spectrum? In *Psychology Press eBooks* (pp. 83–101).  
<https://doi.org/10.4324/9781315092041-3>
- Williams, S. T., Ontai, L. L., & Mastergeorge, A. M. (2006). Reformulating infant and toddler social competence with peers. *Infant Behavior and Development*, 30(2), 353–365.  
<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2006.10.008>
- Yıldırım, B. D. (2020). Language development in children. *ResearchGate*.  
[https://www.researchgate.net/publication/350950402\\_Language\\_Development\\_in\\_Children](https://www.researchgate.net/publication/350950402_Language_Development_in_Children)

FACULDADE DE **PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

