



**AS INTERAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO  
DA LINGUAGEM E OS SEUS PARES COM DESENVOLVIMENTO  
TÍPICO NUMA SITUAÇÃO DE JOGO LIVRE**

**Joana Daniela Pereira Guimarães**

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de  
grau de mestre em Intervenção Precoce

**2017**



**AS INTERAÇÕES SOCIAIS DE CRIANÇAS COM PERTURBAÇÃO DA  
LINGUAGEM E OS SEUS PARES COM DESENVOLVIMENTO TÍPICO  
NUMA SITUAÇÃO DE JOGO LIVRE**

**Joana Daniela Pereira Guimarães**

Orientador: Professor Doutor Tiago Almeida

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de  
grau de mestre em Intervenção Precoce

**2017**

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar, o meu sincero agradecimento às direções das instituições envolvidas que permitiram que tudo acontecesse e que sempre colaboraram para o desenvolvimento de todo o trabalho. Às educadoras participantes que, desde o primeiro momento, se disponibilizaram em colaborar ativamente no presente estudo e que, sem exceção, se envolveram e interessaram pela problemática em causa, reconhecendo a pertinência da mesma. Um agradecimento especial às famílias que consentiram a participação das crianças neste trabalho e a estas por tão bem terem colaborado e pela sua prontidão e vontade de mostrarem a sua essência e valor a cada filmagem!

Ao Professor Tiago Almeida por todos os bons momentos, confiança, alento e investimento pessoal e profissional ao longo destes meses de orientação. Às companheiras de percurso Tatiana e Melissa que permitiram o verdadeiro trabalho de equipa e que estiveram sempre presentes. Obrigada pela energia e vontade que trouxeram para esta viagem!

Às que sempre tiveram uma palavra de incentivo e se disponibilizaram para ajudar neste percurso, por vezes, conturbado. Obrigada Gi e Sílvia!

Por fim, um agradecimento especial ao Ricardo por toda a disponibilidade (a qualquer hora!), ajuda prestada e “empurrões” nos momentos mais críticos.

A todos vós o meu obrigada!

## **Resumo**

O desenvolvimento da linguagem e da comunicação são dois dos fatores mais importantes e preditores do desenvolvimento global e social das crianças. Na idade pré-escolar são estabelecidas as primeiras relações sociais com não familiares, sendo esta aquisição igualmente dependente da evolução do tipo de jogo que as crianças apresentam, que deverá ser cada vez mais colaborativo e social. Um dos aspetos mais significativos do jogo são as tarefas sociais necessárias descritas por Guralnick (1992a): a entrada no jogo, a manutenção do jogo e a resolução dos conflitos, as quais envolvem um conjunto de estratégias dependentes das capacidades linguísticas e comunicativas das crianças.

A literatura descreve que crianças com Perturbação da Linguagem (PL) tendem a apresentar-se mais retraídas, mais passivas, com mais comportamentos negativos comparativamente aos seus pares; manifestam mais iniciativa comunicativa na interação com adultos do que com os seus pares, respondem com enunciados mais curtos ou com recurso a respostas não-verbais, são ignoradas com maior frequência pelos pares e são menos responsivas às iniciativas sociais das outras crianças. Tendem ainda a apresentar dificuldade em explicar as regras de um jogo, em fazer reparos ou clarificações e são parceiros de jogo menos preferidos pelos seus pares, em contextos inclusivos.

Este estudo procura analisar as interações de crianças com PL e os seus pares com desenvolvimento típico numa situação de jogo livre e identificar as estratégias utilizadas pelas educadoras, na mesma situação, para mediar a interação.

Para tal, procedeu-se à constituição de três grupos distintos, cada um com três crianças com desenvolvimento típico e PL, na proporção de 2:1. A totalidade das crianças foi previamente submetida a uma avaliação da linguagem, a uma avaliação global do desenvolvimento e a um rastreio audiológico. Seguidamente, foram realizadas três filmagens de cada um dos grupos numa situação de brincadeira na área da casinha, seguidas de três filmagens na mesma situação, mas com a intervenção das educadoras enquanto elemento mediador.

Foi analisado o tipo de jogo adotado pelas crianças na presença e ausência das educadoras, bem como as estratégias utilizadas pelo adulto para mediar e incluir as crianças com PL no jogo.

Os resultados sugerem que as crianças com PL, na presença da educadora, aumentam a sua participação em situações de jogo do tipo paralelo e de grupo. Por outro lado, constata-se que, na ausência da educadora, estas crianças adotam preferencialmente jogo do tipo solitário. No que concerne às estratégias utilizadas pelas educadoras para

incluïrem as crianças com PL numa situação de jogo com os seus pares com desenvolvimento típico, verifica-se que recorrem maioritariamente ao questionamento, mas que são o ensino incidental individual, a modelação e a promoção da linguagem as que demonstram maior eficácia para a participação das crianças com PL em situação de jogo do tipo paralelo e de grupo. Concomitantemente, com o presente estudo foi possível constatar que as educadoras devem ser preferencialmente ativas e não diretivas no jogo. Os resultados alcançados com o presente estudo permitem destacar a pertinência de estes conhecimentos serem incluídos na formação de base ou na formação contínua das educadoras de infância. Adicionalmente, com este estudo  possível destacar a importância da existência de técnicos especializados e devidamente dotados de conhecimentos específicos neste tipo de intervenção que possam trabalhar estes aspetos com as educadoras nos contextos e nas rotinas diárias de uma sala do pr-escolar.

*Palavras-Chave:* perturbação da linguagem, interaçoes sociais, jogo, pares, pr-escolares, estratégias das educadoras, intervenção no jogo

## **Abstract**

Language and communication development are two of the most important factors and predictors of global and social development of children. The first non-family social relationships are established during pre-school age and these relationships are also dependent of the evolution of the type of play that children enrol in, which should become more collaborative and social as they grow. One of the most significant aspects of a play are the social tasks described by Guralnick (1992a): initiating the play, maintaining the play and conflict solving, which require a group of strategies that are dependent on the linguistic and communication skills of the child.

Literature describes that children with Language Impairment (LI) will tend to act more retracted, passive, with more negative behaviours in comparison with their peers; showing more initiative on the interaction with adults than with their peers, answering with shorter statements or non-verbally, being ignored more frequently by peers and less responsive to social initiative from other children. Additionally, they tend to show difficulty expressing the rules of the play, making corrections or clarifications and are seen as less preferable partners by their peers when on an inclusive context.

This study tries to analyse the interactions of children with LI with their typically developed peers while on a situation of free play and identify the strategies used by kindergarten teachers to mediate interaction.

For such purpose, three different groups were put together, each with three children with typical development and LI on a proportion of 2:1. All test subjects were previously submitted to a language evaluation, a global development evaluation and to audiological screening. After such tests, 3 films were recorded of each group in a play situation around a little house, followed by 3 films of the same play with the intervention of the kindergarten teacher as intermediary.

The type of play adopted by the children with and without the presence of the kindergarten teachers was analysed, as well as the strategies used by the adult to mediate and include the child with LI on the play.

The results suggest that children with LI, with the presence of the kindergarten teacher, augmented their participation in play situation of parallel and group types. On the other hand, when the teacher his absent, the children with LI tend to prefer a lonely type of play. With respect to the strategies used by teachers to include the children with LI on the play with their typically developed peers, it is visible that they mainly use questioning, but that incidental teaching, modelling and mand-model are the ones that show the

greatest efficacy for the participation of children with LI in parallel and group types of play. The study also shows that teachers should preferably assume an active and non-directive role while participating on the play. The results achieved with this study show the pertinency of including this knowledge on the continuous education of kindergarten teachers and on their initial training. Additionally, the study highlights the importance of highly specialized, knowledgeable technicians that for this type of intervention can work these specific aspects with kindergarten teachers on the contexts and daily routines of a pre-school classroom.

*Keywords:* language impairments, social interactions, play, peers, preschoolers

## Lista de abreviaturas

PL – Perturbação da Linguagem

IP – Intervenção Precoce

DSM V – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V*

ELI – Equipa Local de Intervenção Precoce

SGS II -

TFF ALPE – Teste Fonético Fonológico ALPE

TL ALPE – Teste de Linguagem ALPE

JI – Jardim-de-Infância

ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências

IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social

POS – *Play Observation Scale*

## Índice

Introdução geral.....	1
Artigo.....	5
Brincar e jogo.....	5
Linguagem .....	7
Desenvolvimento da linguagem.....	8
Perturbação da linguagem.....	9
Linguagem e interação social .....	10
Intervenção no jogo .....	14
Problemática .....	18
Metodologia.....	19
Desenho Quase-Experimental.....	19
Participantes.....	20
Procedimento e Instrumentos.....	22
Avaliação da linguagem.....	22
Rastreamento audiológico .....	23
Avaliação global do desenvolvimento .....	23
Filmagem e cotação com <i>The Play Observation Scale</i> (POS).....	23
Estratégias alvo das educadoras.....	24
<i>Estratégias específicas</i> .....	24
<i>Estratégias Gerais</i> .....	24
Apresentação dos resultados.....	26
Discussão dos resultados .....	31
Considerações finais .....	37
Referências bibliográficas .....	40
ANEXOS .....	44
Anexo A – Declaração consentimento para as instituições .....	45
Anexo B – Declaração consentimento para participação no estudo para as famílias	47
Anexo C – Declaração consentimento para filmagens para as famílias .....	49
Anexo D – Declaração de consentimento para as filmagens para as educadoras.....	52

Anexo E – Ficha de caracterização das educadoras .....	54
Anexo F –Folha de cotação das estratégias usadas pelas educadoras .....	56
Anexo G – Folha de cotação dos parâmetros atividade/ passividade, diretividade/ não diretividade.....	58
Anexo H – <i>Outuput</i> do SPSS .....	60

## Índice de tabelas

- Tabela 1.** Média e desvio padrão da idade e dos resultados das avaliações: SGS II, TFF ALPE, TL ALPE (compreensão e expressão) e rastreio audiológico ..... 21
- Tabela 2.** Dados de caracterização das educadoras: escola de formação, habilitações literárias, anos de serviço, tipo de jardim-de-infância (JI), meio sociocultural predominante, tipo de sala e modelo pedagógico que seguem ..... 21
- Tabela 3.** Média e desvio-padrão dos totais de jogo do tipo solitário, paralelo e de grupo adotado pelas crianças com PL na presença e na ausência da educadora ..... 26
- Tabela 4.** Média e desvio-padrão dos totais de jogo de tipo solitário, paralelo e de grupo adotado pelas crianças com desenvolvimento típico na presença e na ausência da educadora ..... 27
- Tabela 5.** Média e desvio-padrão dos totais de jogo de tipo solitário, paralelo e de grupo adotado pelas crianças com desenvolvimento típico e PL na presença da educadora ... 28
- Tabela 6.** Média e desvio-padrão dos totais de jogo de tipo solitário, paralelo e de grupo adotado pelas crianças com desenvolvimento típico e PL na ausência da educadora ... 28
- Tabela 7.** Média, desvio padrão e frequência das estratégias utilizadas pelas educadoras na interação com as crianças com PL ..... 29
- Tabela 8.** Correlação entre as estratégias modelação, promoção da linguagem e ensino incidental individual e os totais do jogo do tipo solitário, do tipo paralelo e de grupo das crianças com PL ..... 30
- Tabela 9.** Correlação entre os perfis das educadoras ativa/ diretiva e ativa/ não diretiva e os totais do jogo do tipo solitário, do tipo paralelo e de grupo das crianças com PL ... 31



## **Introdução geral**

O desenvolvimento linguístico é um dos fatores cruciais para que o desenvolvimento infantil decorra de forma harmoniosa e equilibrada a todos os níveis, nomeadamente nos domínios social e relacional, assim como ao nível da aprendizagem (Mousinho et al., 2008). Nesse sentido, uma das dimensões essenciais no desenvolvimento das competências sociais e preditor do desempenho das crianças nas interações sociais é precisamente o desempenho linguístico e comunicativo que apresentam.

Assim, torna-se crucial a deteção e intervenção precoce das dificuldades linguísticas, de forma a, mais facilmente, reverter a situação e a prevenir dificuldades noutras áreas, tal como no desenvolvimento afetivo-emocional, e que estas se prolonguem até idades mais velhas.

Em contexto familiar ou integradas num grupo de uma sala de pré-escolar, as crianças com idade precoce passam a maioria do seu tempo em situações de brincadeira, sendo a atividade do brincar uma das mais fulcrais no que respeita ao estímulo adequado para que o desenvolvimento decorra sem percalços. É através do brincar que as crianças comunicam, praticam a linguagem e aprendem a socializar com os seus pares (Bruner, 1983; Garvey, 1977; Smilansky, 1968; Vygotsky, 1962 citado por Mills, Beecher, Dale, Cole, & Jenkins, 2014). Enquanto as crianças brincam, dependendo do comportamento que assumem, podem desenvolver diferentes tipos de jogo, nomeadamente jogo do tipo solitário (jogo não social), jogo do tipo paralelo ou jogo de grupo (jogo social), sendo estes caracteristicamente distintos e de complexidade crescente (Coplan, Rubin & Findlay, 2006; Jamison, Forston & Stanton-Chapman, 2012). A capacidade de as crianças se envolverem num tipo de jogo de maior complexidade está diretamente dependente do seu desenvolvimento cognitivo, social, linguístico e comunicativo, bem como da sua capacidade para entrarem e manterem-se no jogo e de resolverem conflitos que possam surgir com os pares (tarefas sociais necessárias descritas por Guralnick, 1992a).

Desde cedo, o papel do adulto, nomeadamente do(a) educador(a), torna-se relevante, pois deverá ser um facilitador de estímulos para o desenvolvimento das aquisições emergentes. Para além de providenciar um ambiente linguisticamente rico, estimulante e desafiante, contemplando sempre o aspeto lúdico e os reais e naturais interesses das crianças, o(a) educador(a) deve também desenvolver atividades e recorrer a estratégias específicas e individualizadas, especialmente se o grupo de crianças incluir

crianças com necessidades linguísticas, que promovam a participação destas em ambientes e situações inclusivas (Vicente, 2010).

Segundo o Decreto-Lei nº 281/2009 de 6 de outubro, a Intervenção Precoce (IP) corresponde a um conjunto de medidas de apoio integrado não só centrado na criança, mas também na família, que deverá incluir ações de caráter preventivo e reabilitativo nos domínios da educação, saúde e ação social. Sabe-se ainda que a IP é especialmente dirigida a crianças dos zero aos três anos de idade e a sua abordagem contempla o Modelo da Ecologia do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1989), pelo que a intervenção não abrange as crianças e as suas necessidades isoladas em si próprias, mas como indivíduos ativos e com interações dinâmicas nos diferentes contextos de vida, provocando reações contínuas em todos os sistemas. Assim, o contexto pré-escolar é um dos contextos de maior ação da IP e o(a) educador(a) um dos intervenientes mais frequente, uma vez que este é cada vez mais um contexto habitual para a maioria das crianças. Face ao exposto, o presente estudo pode contribuir para a melhoria das práticas inclusivas das crianças com PL, nas salas de pré-escolar, pois os seus resultados assumem-se como pistas interventivas a colocar em prática em momentos específicos vivenciados diariamente nas rotinas habituais das crianças integradas neste contexto. Desta forma, o presente estudo acresce conhecimento à prática de IP e comprova a eficácia da sua abordagem numa idade precoce, de forma individualizada às necessidades das crianças e respeitando as suas rotinas diárias num dos contextos de vida natural mais importante para o desenvolvimento infantil, não só pelo tempo que as crianças lá permanecem, como também pela possibilidade que têm de neste contexto aprenderem e melhorarem as suas competências na interação com os seus pares com desenvolvimento típico.

Integrado num projeto alargado que pretende analisar as interações de crianças com desenvolvimento atípico (com PL, com perturbação do espectro do autismo ou com surdez) e os seus pares com desenvolvimento típico numa situação de jogo livre, surge o presente estudo.

A literatura indica que as crianças com PL, devido às lacunas que apresentam ao nível da linguagem (domínio de conceitos, produção frásica, conhecimento aprofundado de temáticas variadas e uso adequado da linguagem em situações sociais) e da comunicação, tendem a exibir comportamentos distintos dos apresentados pelos seus pares com desenvolvimento típico, durante uma situação de jogo de faz de conta. De forma global, as crianças com PL participam menos nestas situações, o seu jogo é mais

pobre e de menor complexidade, são menos preferidas pelos seus pares para brincar e, possivelmente pela frustração que experienciam, podem apresentar comportamentos mais negativos como, por exemplo, atirar os brinquedos (Horowitz, Westlund & Ljunberg, 2008; Longobardi, Spataro, Frigerio & Rescorla, 2016; Rice, Sell & Hadley, 1991; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1996; Hadley & Rice, 1991; Horowitz, Jansson, Ljungberg & Hedenbro, 2006). Por outro lado, vários autores salientam a presença do(a) educador(a) e a utilização de estratégias específicas e adequadas por parte deste adulto de referência, nos momentos de jogo livre, como medida facilitadora da inclusão das crianças com PL e medida promotora do desenvolvimento das suas competências linguísticas, comunicativas e sociais (Kontos, 1999, citado por Stanton-Chapman & Hadden, 2011; Jamison, Forston & Stanton-Chapman, 2012; Stanton-Chapman & Snell, 2010).

À luz do exposto foram definidas quatro questões de investigação:

- a. Qual é o tipo de jogo das crianças com PL numa situação de jogo livre com os seus pares com desenvolvimento típico?
- b. Existem diferenças no tipo de jogo das crianças na ausência e presença da educadora na situação de jogo livre?
- c. Quais são as estratégias utilizadas pelas educadoras para mediar a interação e incluir as crianças com PL numa situação de jogo livre com os pares com desenvolvimento típico?
- d. Qual o impacto do perfil adotado pelas educadoras, quanto aos parâmetros diretividade/ não diretividade e atividade/ passividade, durante uma situação de jogo livre no tipo de jogo adotado pelas crianças com PL?

O estudo será apresentado sob a forma de artigo que se estrutura em oito secções. Primeiramente é feita uma introdução ao tema em estudo, à qual se segue a exposição do quadro teórico com referência ao brincar e ao jogo, ao desenvolvimento linguístico e sua perturbação, à relação entre linguagem e interação social e, por fim, à intervenção com base no jogo. Seguidamente é apresentada a problemática do estudo com definição dos objetivos do mesmo e das questões de investigação. Dá-se início à metodologia, com definição do tipo de estudo e explicitação do processo de seleção dos participantes, bem como dos procedimentos e instrumentos utilizados para a recolha e tratamentos dos dados. Posteriormente são apresentados os resultados obtidos e, à luz da literatura, os mesmos são discutidos com referência as limitações do presente estudo, tal como a

sugestões para estudos futuros. O presente artigo culmina as considerações finais, seguida da bibliografia que serviu de suporte a todo o trabalho desenvolvido.

## Artigo

É durante o período pré-escolar que muitas crianças contactam, pela primeira vez, com um maior número de pares, fora do contexto familiar, estabelecendo cada vez mais dinâmicas sociais e de forma cada vez mais diferenciada, passando de um jogo solitário para um jogo mais interativo e recíproco (Fabes, Martins & Hanish, 2009). Desta forma, o brincar e o jogo têm sido regularmente associados ao desenvolvimento infantil e, mais recentemente, à intervenção precoce com crianças em risco (Stanton-Chapman, 2015). Uma das competências que parece estar associada à proficiência e sucesso das crianças pequenas em situações de jogo social é a linguagem e a comunicação. Diversos estudos (Guralnick, 1992a) têm evidenciado que as competências linguísticas expressiva e compreensiva parecem relevantes para o sucesso comunicativo das crianças de idade pré-escolar em contexto de jogo. Nesse sentido, este estudo procura analisar as interações de crianças com desenvolvimento atípico (com PL) e os seus pares com desenvolvimento típico numa situação de jogo livre e identificar as estratégias utilizadas pelas educadoras, na mesma situação, para mediar a interação.

### **Brincar e jogo**

O brincar representa um dos meios mais importantes para o desenvolvimento infantil, especialmente para o desenvolvimento emocional e comunicativo em crianças pequenas (Ginsburg, 2007; Lifter, Mason, & Barton, 2011; Odom, McConnell, & Chandler, 1993 citado por Mills et al., 2014). É através da brincadeira que é providenciado às crianças um contexto no qual são motivadas a comunicar, bem como inúmeras oportunidades para praticarem a linguagem com os seus pares (Bruner, 1983; Garvey, 1977; Smilansky, 1968; Vygotsky, 1962 citado por Mills et al, 2014). De facto, Odom e seus colaboradores (1993, citado por Mills et al, 2014) observaram que é mais provável a ocorrência de interações verbais entre pares durante a brincadeira do que durante qualquer outra atividade na sala do pré-escolar.

Enquanto brincam, as crianças podem desenvolver algum tipo de jogo. Ou seja, o jogo é uma dimensão do brincar. Para Rubin, Fein e Vandenberg (1983, citado por Coplan et al., 2006) o jogo é dependente de uma motivação intrínseca; é espontâneo; é iniciado com a questão “O que posso fazer com este objeto ou pessoa?”; deve compreender a não-literalidade, pois não é a interpretação literal de uma atividade ou de um comportamento; não é regulado por regras externas e envolve participação ativa.

O jogo pode assumir as dimensões não social ou social. O jogo não social ocorre quando as crianças desenvolvem atividades solitárias e comportamentos na presença de potenciais parceiros de jogo (Coplan et al., 2006) e corresponde às primeiras fases do jogo hierárquico, sendo típico de crianças com idades mais precoces (Jamison et al., 2012). Em contraste, o jogo social surge em díades ou grupos maiores e ocorre quando as crianças se sentem motivadas a envolver outros indivíduos em atividades lúdicas, são capazes de se autorregular emocionalmente, têm competências para iniciar a interação com outras crianças e aceitam as oportunidades sociais que surgem (Coplan et al., 2006).

O jogo não social e social pode ainda ser subdividido em categorias mais específicas, as quais correspondem a fases do jogo hierárquico. Quanto aos subtipos de jogo não social, as crianças podem assumir um comportamento reticente, permanecendo a observar os outros de forma prolongada sem acompanhar o jogo ou permanecendo desocupadas, a vaguear sem rumo e a olhar sem nenhum foco específico. Podem também apresentar um jogo solitário-passivo, caracterizado pela exploração pouco ativa dos objetos e/ ou pela realização de uma atividade de construção, enquanto brincam sozinhas. Por fim, as crianças que apresentam jogo não social, podem demonstrar comportamentos de jogo solitário-ativo, caracterizado por repetidas ações sensoriomotoras com ou sem objetos e/ ou pela dramatização solitária (Coplan et al., 2006). Já no jogo social, as crianças podem desenvolver jogo associativo, interagindo com os pares para partilhar brinquedos, para trabalhar com o mesmo objeto ou indagar sobre os comportamentos dos outros pares, sem assumir papéis de jogo específicos; ou podem desenvolver jogo cooperativo, no qual interagem com os pares para partilhar brinquedos e incorporando papéis e padrões de jogo complexos inerentes ao jogo de faz de conta (Jamison et al., 2012).

Outro aspeto importante inerente ao jogo com pares tem que ver com as tarefas sociais necessárias, descritas por Guralnick (1992a): a entrada no jogo, a manutenção do jogo e a resolução dos conflitos que possam eventualmente surgir nesse contexto social. A conquista da entrada no jogo passa por um conjunto de estratégias caracterizadas pelo estabelecimento de um quadro de referência com as crianças que já estão presentes na situação de jogo, exibindo interações sociais relevantes, harmoniosas e sincronizadas. Para tal é fundamental que as crianças compreendam os temas específicos do jogo, acedendo ao quadro de referência do grupo, através da observação da atividade em curso (Guralnick, 1992a). As crianças que demonstram eficácia a este nível são capazes de observar o grupo, identificar os temas de interesse específicos e adotar comportamentos

semelhantes aos pares, comportando-se de forma harmoniosa com o restante grupo (Guralnick, 1993). Primeiramente, as crianças devem optar por estratégias menos diretivas, nomeadamente comportamentos não verbais, como imitar aspetos do jogo e, se tal se demonstrar eficaz, podem então recorrer a estratégias mais diretivas (Guralnick, 1992a). A manutenção do jogo é uma das tarefas sociais mais complexas e requer estratégias que sustentem a função e estrutura do jogo. As crianças devem então compreender e aderir aos temas do jogo e à estrutura do mesmo e serem capazes de, nomeadamente, lidar com mudanças dos padrões do jogo e com as exigências dos pares, de forma a que a atividade seja mantida sem que a interação se desintegre (Guralnick, 1992b). Finalmente, para a resolução de conflitos é preponderante que as crianças detenham competências para que se efetuem trocas sociais conciliatórias (Guralnick, 1993).

A utilização de estratégias sociais adequadas e eficazes permite que as crianças, gradualmente, desenvolvam a sua competência social (Guralnick, 1999); porém esta competência complexa é ainda hierarquicamente dependente de outros fatores, segundo o modelo proposto por Guralnick (1992a), tais como o desenvolvimento linguístico, cognitivo, afetivo e motor das crianças. Facilmente se compreende que qualquer problema ao nível do desenvolvimento infantil terá, certamente, repercussões na inclusão em situações de jogo social.

É particularmente durante as interações com os pares que frequentemente são detetadas as dificuldades sociais das crianças em idade pré-escolar com lacunas ao nível da comunicação e da linguagem (Guralnick, Hammond & Connor, 2006). As dificuldades em participar no jogo social, por sua vez, podem originar futuramente dificuldades de aprendizagem necessárias para a vida diária (Pellegrini, Dupuis & Smith, 2007 citado por Lautamo, Laakso, Aro, Ahoen & Tormakangas, 2011), sendo crucial a intervenção atempada a este nível.

## **Linguagem**

A linguagem é social, pois a sua função primária é a expressão, compreensão e comunicação, sendo esta última o que permite a interação social e a organização do pensamento. A linguagem é uma função cortical superior e o seu desenvolvimento depende, por um lado, de condições anatomofisiológicas geneticamente determinadas e, por outro lado, da estimulação ambiental, nomeadamente da estimulação verbal (Castaño,

2003 citado por Shirmer, Fontoura & Nunes, 2004). Pode também ser definida como o veículo da comunicação, pois é o meio através do qual interagimos socialmente, trocamos informação e comunicamos. Corresponde a um sistema convencional de símbolos definidos arbitrariamente que são combinados entre si de forma sistemática e orientada para armazenar e trocar informação (Nogueira, Fernández, Porfírio & Borges, 2000 citado por Shirmer et al., 2004).

Funcionalmente, a linguagem subdivide-se nos domínios compreensivo e expressivo que, por sua vez, se subdividem tendo em consideração a forma, conteúdo e uso. A forma diz respeito à produção oral, nomeadamente de sons, palavras e frases e à correta utilização dos diferentes componentes segundo a gramática da língua (áreas fonológica e morfossintática). O conteúdo tem que ver com os significados (área semântica) e, por fim, o uso é respeitante ao uso social da linguagem (área pragmática) (Mousinho et al., 2008).

### **Desenvolvimento da linguagem**

Sabe-se que ainda antes do nascimento, as crianças iniciam o processo de aprendizagem dos sons da língua materna e, precocemente, são capazes de discriminar os sons da fala e de distinguir estes sons de outros de línguas estrangeiras. Também em termos expressivos, a comunicação é iniciada antes da aquisição da fala, através do choro, do olhar, da expressão facial e dos gestos. A aprendizagem do código linguístico resulta de um processo complexo e dinâmico, no qual as crianças fazem uso das suas habilidades inatas e reagem em conformidade com as respostas que obtêm no seu meio envolvente – estimulação ambiental (Sim-Sim, 1998; Mousinho et al., 2008; Borges & Salomão, 2003).

Podem definir-se duas fases distintas de desenvolvimento da linguagem: a pré-linguística, que antecede o uso de palavras e durante a qual ocorrem vocalizações (dura até cerca dos doze meses de idade), e a linguística, na qual as crianças fazem uso da palavra com compreensão. A fase linguística é iniciada então com o aparecimento das primeiras palavras e, gradualmente, dá-se a complexificação da capacidade expressiva das crianças, até à produção de frases e relato de experiências e/ ou acontecimentos (capacidade narrativa) (Costa, Azambuja & Nunes, 2002, citado por Shirmer et al., 2004).

Após o aparecimento da primeira palavra, entres o dezoito e os vinte e quatro meses, as crianças adquirem a função simbólica, sendo este um marco muito importante no desenvolvimento linguístico e cognitivo. Esta função refletir-se-á no jogo do faz de conta,

na imitação diferida e na permanência do objeto (representação linguística). Entre os dois e os três anos de idade, as crianças utilizam preferencialmente nomes e alguns pronomes, começando posteriormente a fazerem uso de verbos, advérbios e adjetivos. Aos três anos dá-se a expansão do enunciado produzido pelas crianças a três palavras e com crescimentos gradual, bem como uma melhoria significativa da sintaxe com o surgimento dos “porquês”. Entre os três e os seis anos de idade, as crianças combinam mais relações entre palavras, surgem novas categorias semânticas e morfológicas, os enunciados são cada vez maiores e mais complexos, embora as palavras de maior complexidade sejam ainda mal articuladas (Sim-Sim, 1998; Rigolet, 2000).

### **Perturbação da linguagem**

O desenvolvimento típico da linguagem decorre de forma gradual e progressiva ao longo do desenvolvimento psicomotor infantil, sendo as alterações linguísticas uma das problemáticas mais frequentes do desenvolvimento das crianças (Glória, Hanauer, Wiethan, Nóro & Mota, 2016). As alterações da linguagem são passíveis de ocorrer numa ou mais subáreas linguísticas nos domínios compreensivo, expressivo ou em ambos.

Segundo o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders V* (DSM V) (American Psychiatric Association, 2015), a PL é incluída nas Perturbações da Comunicação e corresponde a dificuldades persistentes na aquisição e uso da linguagem transversal às diferentes modalidades – falada, escrita, gestual ou outra -, devido a limitações compreensivas ou na produção que incluem:

- Vocabulário reduzido;
- Estruturação frásica limitada;
- Deficiências no discurso.

De acordo com o referido manual de diagnóstico, a PL só poderá ser diagnosticada no caso de as competências linguísticas se encontrarem substancial ou quantitativamente abaixo do esperado para a faixa etária, resultando em limitações funcionais na comunicação efetiva, participação social, rendimento escolar ou desempenho ocupacional, isoladamente ou combinados entre si. Adicionalmente, os sintomas ocorrem precocemente e as dificuldades detetadas não são melhor justificadas pela existência de deficiência auditiva ou outra deficiência sensorial, disfunção motora ou outra condição médica ou neurológica, nem por incapacidade intelectual ou atraso global do desenvolvimento.

Este foi o critério utilizado para a seleção dos participantes com PL. Os processos de seleção e de avaliação dos participantes serão explicados na seção metodológica.

### **Linguagem e interação social**

O desenvolvimento pleno da linguagem permite a inclusão do indivíduo no meio social, a possibilidade de assumir a sua identidade e o desenvolvimento de aspetos cognitivos e emocionais (Mousinho et al., 2008). É também através da interação social que as crianças têm acesso a modelos linguísticos e comportamentais, vivenciando diferentes experiências afetivoemocionais e linguísticas com os seus pares (Horowitz et al., 2008). Desta forma, o atraso no desenvolvimento da linguagem poderá repercutir-se no desenvolvimento das crianças a outros níveis. Em acréscimo, as alterações da linguagem ocorridas na infância podem, a longo termo, originar dificuldades ao nível da socialização durante a adolescência que, por sua vez, aumentam o risco de desenvolvimento de problemáticas de saúde mental na idade adulta (Botting & Conti-Ramsden, 2008; Durkin & Conti-Ramsden, 2007; Snowling et al, 2006; Clegg et al, 2005; Whitehouse et al, 2009, citado por Laws, Bates, Feuerstein, Mason-Apps & White, 2012). Neste sentido, compreende-se a importância da deteção precoce das alterações da linguagem, especialmente na idade pré-escolar (Glória et al., 2016).

As crianças que demonstram dificuldade em expressar-se e/ ou compreender os outros, podem desde cedo revelar igualmente alterações ao nível do comportamento que, por sua vez, se refletem nas interações sociais. Crianças com alterações da linguagem podem apresentar-se mais tímidas, reservadas, inibidas, podendo mesmo optar por se isolarem e recusarem participar em conversas de grupo (Rombert, 2013). Por outro lado, podem apresentar mais comportamentos negativos comparativamente aos seus pares, tais como chorar, bater ou atirar os brinquedos durante a brincadeira, revelando dificuldades na resolução de conflitos (Longobardi et al., 2016).

Horowitz et al. (2008) realizaram um estudo comparativo entre dois grupos de crianças entre os quatro e os sete anos de idade: onze com alterações de linguagem e vinte com desenvolvimento típico da linguagem (grupo de controlo). Ambos os grupos foram filmados em situações de jogo livre com o objetivo de serem identificadas situações de conflito, nomeadamente as interações sociais no período pré-conflito, os comportamentos ocorridos durante o conflito, os comportamentos de reconciliação durante o período de pós-conflito e as interações sociais subsequentes entre os envolvidos no conflito e após a

sua resolução. Os autores constataram que os rapazes com alterações linguísticas participam com maior frequência em situações de conflito e apresentam maior dificuldade na reconciliação após um conflito com os seus pares em comparação com crianças da mesma idade e com desenvolvimento típico da linguagem. Estes comportamentos podem decorrer de experiências negativas caracterizadas pela rejeição e processos comunicativos sem sucesso que muitas vezes ocorrem na interação com os pares, originando situações de frustração (Horowitz et al., 2008).

Guralnick et al. (2006) compararam as interações de crianças com síndrome de Down com os seus pares e as interações de grupos correspondentes de crianças com desenvolvimento típico (um grupo com a mesma idade cronológica que as crianças com síndrome de Down e outro com a mesma idade mental) com os seus pares. Os resultados indicaram que as interações de crianças com síndrome de Down não diferem significativamente das interações de crianças mais novas (grupo de crianças com a mesma idade mental), exceto no nível de conversação com os pares, sendo também menos desenvolvidas do que as interações das crianças com a mesma idade cronológica. Outra descoberta relevante tem que ver com o facto de as crianças dos três grupos apresentarem níveis de jogo mais elevados com amigos/ pares familiares em detrimento de pares desconhecidos, o que demonstra um efeito positivo da amizade. Por fim, os autores abordaram a influência que fatores de proteção (boa orientação social e boa capacidade de representação) e de risco (limitações na linguagem expressiva e preocupações a nível social e cognitivo) podem ter nas interações de crianças com síndrome de Down com os seus pares. Enquanto que os primeiros facilitam as interações com os pares com desenvolvimento típico, bem como com colegas familiares, os segundos contribuem para a existência de dificuldades nas interações com pares, podendo ser mais evidentes quando são encontradas circunstâncias sociais mais desafiadoras e de maior complexidade, nomeadamente durante atividades menos estruturadas. Os fatores de proteção podem ainda ser potenciados pelos próprios pares com desenvolvimento típico. Este último dado demonstra a importância de crianças com alterações ao nível do desenvolvimento serem incluídas em situações inclusivas, nomeadamente em situações de jogo.

Por volta dos três anos de idade, as crianças recorrem às suas competências sociais para interagir com os seus pares durante o jogo (Schneider & Goldstein, 2008, citado por Stanton-Chapman & Brown, 2015). Alguns dos pré-requisitos necessários para que tal ocorra são o nível de vocabulário passivo e ativo, o uso de estruturas fráscas para a elaboração de solicitações e as competências pragmáticas (Craig-Unkefer & Kaiser, 2002

citado por Stanton-Chapman, & Brown, 2015). Embora crianças que não apresentam os pré-requisitos supramencionados sejam capazes de participar em interações básicas com os pares durante o jogo, Guralnick (1992a) defende que situações de jogo de maior complexidade requerem um nível de competências linguísticas e sociais avançadas, sendo este o motivo para que o diagnóstico de alterações linguísticas ocorra frequentemente aos três anos de idade. Crianças com três anos de idade com alterações no desenvolvimento ou em risco de apresentarem alterações, permanecem mais tempo no jogo solitário e não social (Stanton-Chapman, & Brown, 2015).

Globalmente, a interação com os pares por parte de crianças com alterações da linguagem será sempre dificultada, na medida em que estão sujeitas a uma maior ocorrência de situações em que são mal interpretadas, observando-se frequentemente reações impulsivas, tais como agirem intrusiva e fisicamente ou retirarem-se da interação, o que pode originar um padrão de comportamento reforçado, devido por um lado à ineficácia da interação social e, por outro lado, às reduzidas oportunidades de melhoria das competências linguísticas, comunicativas e sociais durante a interação com os pares (McCabe & Meller, 2004).

Durante as interações numa situação de jogo livre, as crianças com desenvolvimento linguístico típico tendem a apresentar mais iniciativa comunicativa, assim como uma maior percentagem de enunciados mais longos nas interações com os seus pares. Por sua vez, as crianças com alterações linguísticas apresentam mais iniciativa comunicativa na interação com adultos do que com os seus pares, tendem a responder com enunciados mais curtos ou com recurso a respostas não-verbais, são ignoradas com maior frequência pelos pares e são menos responsivas às pistas sociais das outras crianças (Rice et al., 1991; Guralnick et al., 1996; Hadley & Rice, 1991). Em acréscimo revelam maior dificuldade em participar numa atividade que está a decorrer entre uma dúade, são mais passivas e falam menos (Horowitz et al., 2006). Revelam nomeadamente dificuldade em explicar as regras de um jogo, em fazer reparos ou clarificações (Lautamo et al., 2011). Usualmente, as crianças com alterações da linguagem e da comunicação são parceiros de jogo menos preferidos pelos seus pares, em contextos inclusivos, isto é, em situações de jogo num grupo de crianças com desenvolvimento típico (Gertner, Rice & Hadley, 1994; Guralnick et al, 1996; Rice et al, 1991 citado por Guralnick et al., 2006).

Estes dados evidenciam que as crianças em idade pré-escolar apresentam alguma sensibilidade quanto às competências comunicativas que possuem, pelo que fazem ajustes em conformidade com o seu desempenho durante as interações que estabelecem com os

pares. Estes ajustes dependem de múltiplos fatores, nomeadamente a inteligibilidade do discurso, a flexibilidade linguística, as competências de discurso e a autoconsciência sobre a capacidade comunicativa (Rice et al., 1991).

As diferenças identificadas são igualmente detetáveis em idades subsequentes. Num estudo, Fujiki, Brinton e Todd (1996), avaliaram as competências sociais de dezanove crianças com alterações da linguagem e dezanove crianças com desenvolvimento típico da mesma faixa etária (dos oito aos doze anos de idade), sendo que cada criança com desenvolvimento atípico foi associada a um par com desenvolvimento típico da mesma turma e com a mesma idade. Primeiramente, foi aplicado um instrumento para obtenção de uma medida geral das competências sociais. Após este procedimento, a quantidade de interações entre pares foi medida durante uma tarefa de imagem informal, o que permitiu uma indicação dos pares com que cada criança interagiu durante as atividades. A qualidade da interação entre pares foi então avaliada, constatando-se que as crianças com alterações da linguagem diferiam dos seus pares em todas as medidas. Os resultados sugerem que estas crianças têm competências sociais mais pobres, menos interações com os pares, assim como revelam menor satisfação com as relações estabelecidas com os seus pares em comparação com crianças da mesma idade e com desenvolvimento linguístico adequado.

No que concerne ao jogo, crianças com dificuldades linguísticas participam menos em brincadeiras que envolvem o jogo simbólico e exibem jogo espontâneo menos desenvolvido quando comparadas com os seus pares com desenvolvimento linguístico típico (Casby, 1997; Rescorla & Goossens, 1992, citado por Lautamo et al., 2011). Rescorla e Goossens (1992) compararam o jogo simbólico de vinte crianças com PL expressiva com o jogo simbólico de vinte crianças com desenvolvimento linguístico típico e constataram que os grupos eram similares quanto ao número de vezes em que exploravam os objetos e desenvolviam jogo convencional funcional. Não obstante, concluíram que as crianças com PL apresentaram comportamentos de jogo menos descentrado, isto é, recorriam menos a esquemas de jogo com uma boneca ou outra pessoa; recorreram com menor frequência ao jogo sequencial e recorreram menos ao uso de objeto neutro ou objeto ausente para realizar fingimento.

Especificamente no jogo do faz de conta, as crianças com alterações da linguagem apresentam dificuldade em iniciar e manter este tipo de brincadeira e demonstram uma variedade limitada de temas para o faz de conta, comparativamente aos pares da mesma idade e com desenvolvimento da linguagem típico. Encontram-se, portanto, dependentes

dos pares para manter, estruturar e expandir os temas para o faz de conta, caso contrário os temas são abandonados e as crianças iniciam um jogo solitário. Esta é uma razão possível para o facto de as crianças com alterações da linguagem serem menos preferidas pelos seus pares como parceiros em situações de jogo (Jester & Johnson, 2016).

Em conclusão, pode afirmar-se que a relação entre linguagem, comportamento e desempenho social parece óbvia (Fujiki et al., 1996).

### **Intervenção no jogo**

Segundo Shaefer (2013), as intervenções baseadas no jogo têm demonstrado efetivamente uma redução ou resolução de problemas comuns de crianças em idade pré-escolar, tais como comportamentos de ansiedade ou de agressividade. Além disso, refere que estas intervenções são as mais adequadas em termos desenvolvimentais, uma vez que o jogo é uma das atividades mais naturais e mais observadas em crianças de idade pré-escolar. Stanton-Chapman e Brown (2015), adicionalmente mencionam que o jogo é o principal contexto em que as crianças desenvolvem as competências comunicativas e sociais e que a melhoria das habilidades das crianças para o jogo poderá levar a um aumento da probabilidade de estas crianças participarem em ambientes inclusivos, isto é, desenvolverem o jogo com os seus pares com desenvolvimento típico. De mesma forma, a melhoria do desempenho das crianças com alterações no desenvolvimento durante o jogo pode originar consequentemente uma melhoria das competências linguísticas, cognitivas e sociais (Delano & Snell, 2006; Girolametto, Pearce & Weitzman, 1997; Johnson, Christie & Yawkey, 1999; Tsai, 2013 citado por Stanton-Chapman & Brown, 2015).

Stanton-Chapman e Hadden (2011) afirmam que crianças com alterações no desenvolvimento, devido às dificuldades que apresentam para iniciar e manter o jogo com os seus pares, precisam do modelo e apoio do adulto para participarem em situações de jogo social com os seus pares.

Na verdade, Macdonald (citado por Rigolet, 2000), identificou as principais dificuldades na interação adulto-crianças, que constituem um obstáculo ao desenvolvimento das competências linguísticas destas. No que se refere ao adulto, o autor identificou que:

- Fala com enunciados demasiado compridos e complexos, acima do nível de competências das crianças;

- Tenta comunicar frequentemente sem garantir que as crianças estão atentas;
  - Comunica sem esperar pelas respostas das crianças e, muitas vezes, não espera de facto que elas comuniquem;
  - Acomoda-se à comunicação idiossincrática das crianças, em vez de dar exemplos para obter um desempenho mais funcional;
  - Tem contactos curtos com as crianças, que se traduzem em interações muito básicas e de circunstância;
  - Assume que os profissionais especializados estão melhor preparados para melhorar a comunicação da criança;
  - Treina a linguagem independentemente da comunicação.
- Já no que se refere às crianças com necessidades linguísticas, o autor descreve que:
- Mesmo quando apresentam competências expressivas reagem como se não soubessem expressarem-se;
  - Sabem mais do que comunicam, pelo que muitas vezes são subestimadas nas avaliações;
  - Expressam mensagens idiossincráticas que são compreendidas apenas pelos familiares, apresentando dificuldade em generalizar as suas aquisições;
  - A comunicação restringe-se muitas vezes às situações de crise, o que limita as suas adaptações linguísticas;
  - São mais lentas, precisam de pausas para responder e de pistas que evidenciem a espera da sua resposta;
  - Muitas vezes sofrem de privação social.

Face ao exposto, é compreensível que para a eficácia da intervenção baseada no jogo é crucial o papel do adulto, nomeadamente do(a) educador(a), de forma a adotar estratégias específicas e facilitadoras para a promoção e expansão de situações de jogo entre as crianças e de momentos de interação entre pares. Algumas das estratégias incluem uma preparação prévia do meio físico para o jogo com a seleção de brinquedos e/ou temas, entrar e sair da brincadeira de forma divertida, usar o diálogo para promover o jogo e a interação social e selecionar as estratégias mais adequadas com base na observação direta (Stanton-Chapman, 2015). Embora a preparação do espaço e de materiais possa ser importante, é na maioria das vezes insuficiente quando se tratam de crianças com alterações de desenvolvimento ou em risco, sendo crucial que o adulto adote estratégias mais específicas e eficazes (Stanton-Chapman & Hadden, 2011).

No que concerne ao diálogo, o adulto deve usar a conversação com o objetivo de reformular, repetir com sentido de reafirmar ou expandir o que as crianças dizem, ou ainda fazer questões ou sinalizações, por exemplo, através de pistas (Sharpe, 2008 citado por Stanton-Chapman & Hadden, 2011). Segundo Kontos (1999, citado por Stanton-Chapman & Hadden, 2011), o adulto deve planejar, desenvolver, implementar e monitorizar intervenções para promover que as crianças com alterações desenvolvimentais interajam com os seus pares durante o jogo; contudo, o adulto deve fazê-lo sempre de forma positiva e sem interromper as interações naturais entre as crianças.

Outras estratégias importantes são o aumento da proximidade entre pares e das oportunidades de momentos de atenção conjunta, pois permitem capacitar as crianças com alterações ao nível do desenvolvimento para interações de sucesso com os pares e, conseqüentemente, permitem o desenvolvimento de competências sociais e da confiança necessárias para a participação em situações de jogo de maior complexidade (Jamison et al., 2012). Segundo o estudo desenvolvido por Stanton-Chapman e Snell (2010) verifica-se que uma intervenção promotora de competências relacionadas com o respeito pelos turnos de conversação em crianças de idade pré-escolar e com alterações do desenvolvimento permite o aumento de situações de jogo com os pares, o aumento da iniciativa das crianças com alterações na interação social com uma resposta positiva por parte dos pares e a diminuição dos níveis de jogo solitário.

Existem ainda estratégias baseadas em eventos da sala de pré-escolar que ocorrem naturalmente, nos quais o adulto segue a liderança das crianças e usa breves estratégias de incentivo à comunicação, tais como a modelação, promoção da linguagem, tempo de atraso e ensino incidental.

No que respeita à linguagem, a intervenção com crianças com alterações linguísticas baseada no jogo tem-se demonstrado eficaz na melhoria ao nível da comunicação e do próprio jogo livre (Girolametto et al, 1997 citado por Stanton-Chapman & Brown, 2015). Segundo vários autores, este tipo de intervenção com crianças com dificuldades linguísticas e problemas comportamentais permite a diversificação do tipo de jogo, assim como promove a comunicação social e o desenvolvimento de competências sociais entre as crianças que apresentam alterações e os seus pares (Craig-Unkefer & Kaiser, 2002; Delano & Snell, 2006; Koegel, Werner, Vismara, & Koegel, 2005 citado por Stanton-Chapman & Brown, 2015).

Horowitz et al. (2006) defendem que, para além da intervenção psicolinguística é igualmente pertinente intervir numa base mais comportamental, sendo crucial a utilização de estratégias que promovam o início e a manutenção de trocas recíprocas entre as crianças com alterações da linguagem e os seus pares durante a interação, nomeadamente nas situações de resolução de conflitos.

Stanton-Chapman e Brown (2015) realizaram um estudo com o objetivo de explorar o efeito de uma intervenção ao nível da comunicação, que visava a promoção de competências como a iniciação, a resposta, o uso de nomes, a proximidade e a troca de turnos, durante as interações sociais na frequência de comportamentos de jogo paralelo em seis crianças com três anos de idade e alterações do desenvolvimento (quatro com atraso do desenvolvimento global e duas com atraso do desenvolvimento da linguagem), previamente incluídas numa turma de doze crianças no total. O pré-teste foi aplicado a toda a turma, enquanto que o pós-teste apenas foi desenvolvido com os seis participantes com alterações do desenvolvimento. Foi utilizado um projeto de linha de base múltipla para determinar os efeitos da intervenção. Os materiais de jogo usados na determinação da linha de base e das sessões de intervenção foram baseados em cinco temas de teatro dramáticos: mercearia, médico, construção, veterinário e cabeleireiro / barbeiro. Cada tema dramático tinha um livro de contos que forneceu instruções sobre os comportamentos alvo da intervenção. As vinte e sete sessões foram filmadas e foi avaliada a melhoria no comportamento das crianças na fase de intervenção. O jogo paralelo foi definido como a variável dependente primária e procedeu-se à contagem dos comportamentos desejados (por exemplo, aproximação ao par) das crianças de ambos os grupos (com desenvolvimento típico e atípico). De forma global, os autores constataram que a intervenção propiciou um aumento significativo na frequência de comportamentos de jogo paralelo destes participantes, especialmente a partir da 4ª ou 5ª sessão de intervenção.

## **Problemática**

Perante o exposto, sabe-se que é na idade pré-escolar que as primeiras relações sociais com não familiares são estabelecidas e que esta aquisição é igualmente dependente da evolução do tipo de jogo que as crianças apresentam, que deverá ser cada vez mais colaborativo (Fabes et al., 2009; Stanton-Chapman, 2015). Por sua vez, o desenvolvimento da linguagem e, por conseguinte a melhoria das competências comunicativas, são fatores importantes para que as crianças tenham sucesso em situações de jogo social (Guralnick, 1992a). Por outro lado, a inclusão das crianças em situações de jogo social permite igualmente o desenvolvimento das referidas competências nos domínios da linguagem (compreensiva e expressiva) e da comunicação, bem como no domínio emocional (Ginsburg, 2007; Lifter et al., 2011; Odom, McConnell, & Chandler, 1993 citado por Mills et al., 2014; Bruner, 1983; Garvey, 1977; Smilansky, 1968; Vygotsky, 1962 citado por Mills et al, 2014).

Um dos aspetos mais significativos do jogo são as tarefas sociais necessárias descritas por Guralnick (1992a): a entrada no jogo, a manutenção do jogo e a resolução dos conflitos que possam eventualmente surgir nesse contexto social, as quais envolvem um conjunto de estratégias dependentes das capacidades linguísticas e comunicativas das crianças, nomeadamente do nível de vocabulário passivo e ativo, do recurso a estruturas fráscas como forma de solicitar e das competências pragmáticas (Craig-Unkefer & Kaiser, 2002, citado por Stanton-Chapman & Brown, 2015).

A literatura descreve que crianças com PL tendem a apresentar-se mais retraídas, podendo mesmo optarem por se isolarem e recusarem participar em conversas de grupo (Rombert, 2013), demonstrando maior passividade (Horowitz et al., 2006); apresentam mais comportamentos negativos comparativamente aos seus pares, tais como chorar, bater ou atirar os brinquedos durante a brincadeira (Longobardi et al., 2016); manifestam mais iniciativa comunicativa na interação com adultos do que com os seus pares, respondem com enunciados mais curtos ou com recurso a respostas não-verbais, são ignoradas com maior frequência pelos pares e são menos responsivas às iniciativas sociais das outras crianças (Rice et al., 1991; Guralnick et al., 1996; Hadley & Rice, 1991); tendem a apresentar dificuldade em explicar as regras de um jogo, em fazer reparos ou clarificações (Lautamo et al., 2011) e são parceiros de jogo menos preferidos pelos seus pares, em contextos inclusivos, isto é, em situações de jogo num grupo de crianças com desenvolvimento típico (Gertner, Rice & Hadley, 1994; Guralnick et al, 1996; Rice et al, 1991 citado por Guralnick et al., 2006).

Assim, este estudo procura **analisar as interações de crianças com desenvolvimento atípico (com PL) e os seus pares com desenvolvimento típico numa situação de jogo livre e identificar as estratégias utilizadas pelas educadoras, na mesma situação, para mediar a interação.**

Para analisar esta problemática, definiram-se as seguintes questões de investigação:

- a. Qual é o tipo de jogo das crianças com PL numa situação de jogo livre com os seus pares com desenvolvimento típico?
- b. Existem diferenças no tipo de jogo das crianças na ausência e presença da educadora na situação de jogo livre?
- c. Quais são as estratégias utilizadas pelas educadoras para mediar a interação e incluir as crianças com PL numa situação de jogo livre com os pares com desenvolvimento típico?
- d. Qual o impacto do perfil adotado pelas educadoras, quanto aos parâmetros diretividade/ não diretividade e atividade/ passividade, durante uma situação de jogo livre no tipo de jogo adotado pelas crianças com PL?

## **Metodologia**

### **Desenho Quase-Experimental**

O presente estudo corresponde a um estudo quase-experimental, uma vez que não existe um controlo absoluto das variáveis que afetam a validade interna do estudo, sendo este o tipo de desenho mais usual em estudos no âmbito da educação, nomeadamente devido a razões éticas (Tuckman, 2000). Pode igualmente ser caracterizado como um estudo de investigação de sujeito único, pois envolve um número reduzido de sujeitos, utilizados como seu próprio controlo e expostos a fases distintas: linha de base e intervenção. O estabelecimento da linha de base é na verdade o que permite que o sujeito seja utilizado como seu próprio controlo e, durante esta fase, os comportamentos alvo são medidos antes de qualquer intervenção (Correia, Daniel & Aguiar, 2014). Neste estudo, a intervenção é considerada a presença da educadora na situação de jogo. Os comportamentos alvo são repetidos e quantitativamente medidos, através de procedimentos de observação direta (Aguiar, Moiteiro, Correia & Pimentel, 2011).

Por fim, importa referir que, neste estudo, considera-se que o grupo de controlo foi sistematicamente selecionado com base numa das suas características, durante o pré-teste,

permitindo que o sujeito integrasse o grupo de crianças com desenvolvimento típico ou o grupo de crianças com PL.

O presente estudo faz parte de um projeto mais abrangente, o qual é constituído por mais dois estudos. O projeto permite analisar as interações das crianças com desenvolvimento atípico numa situação de jogo livre com os seus pares com desenvolvimento típico, tendo sido estudadas para além das interações das crianças com PL (presente estudo), as interações de crianças com perturbação do espectro do autismo e de crianças com surdez.

### **Participantes**

A amostra foi selecionada por conveniência e é constituída por crianças com idades compreendidas entre os três anos e seis meses e quatro anos e oito meses de idade que frequentam estrutura educativa (valência de pré-escolar), com desenvolvimento típico e com PL na proporção de 2:1. Foram constituídos três grupos, pelo que a amostra é constituída por nove crianças de três contextos educativos distintos. Cada grupo é constituído por três crianças que frequentam a mesma sala de pré-escolar. Todos os participantes são do distrito de Lisboa e todas as crianças com PL eram, à data, acompanhadas pela Equipa Local de Intervenção Precoce (ELI) do respetivo concelho, estando já diagnosticadas pela própria ELI. Já as crianças com desenvolvimento típico correspondem a crianças da mesma sala de cada um dos participantes com PL, nascidas no mesmo ano. Uma vez que eram necessárias duas crianças com desenvolvimento típico, optou-se por selecionar uma do género feminino e outra do género masculino.

A tabela 1 apresenta a média e o desvio padrão das idades em meses das crianças participantes, assim como as médias e os desvios padrão obtidos nas avaliações efetuadas (em meses e em percentil), bem como se as crianças passaram ou não no rastreio audiológico.

Tabela 1

*Média e desvio padrão da idade e dos resultados das avaliações: SGS II, TFF ALPE, TL ALPE (compreensão e expressão) e rastreio audiológico.*

Grupo	Idade (meses)			SGS II (meses)		TFF ALPE (percentil)		TL ALPE C (percentil)		TL ALPE E (percentil)		Rastreio audiológico
	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	Apto/não apto
Típico	3	52.50	3.62	53.56	3.78	66.50	17.41	59.00	11.14	52.67	3.39	A
PL	6	50.67	6.11	40.71	5.80	2.33	2.08	19.33	33.49	4.33	7.50	A
Total	9	51.90	4.28	49.28	7.65	45.11	34.93	45.78	27.41	36.56	24.60	A

*Legenda: PL – Perturbação da linguagem, SGS II - Schedule of Growing Skills II, TFF ALPE – Teste Fonético Fonológico ALPE, TL ALPE C– Teste da Linguagem ALPE compreensão, TL ALPE E – Teste da Linguagem ALPE expressão, A – Apto.*

As educadoras das crianças selecionadas para o presente estudo constituem igualmente a amostra do mesmo. Na tabela 2 são apresentados os dados da sua caracterização.

Tabela 2

*Dados de caracterização das educadoras: escola de formação, habilitações literárias, anos de serviço, tipo de jardim-de-infância (JI), meio sociocultural predominante, tipo de sala e modelo pedagógico que seguem.*

Educadora	Escola de formação	Habilitações literárias	Anos de serviço	Tipo de JI	Meio sociocultural	Tipo de sala (idade crianças)	Modelo pedagógico
1	ISEC	Licenciatura	8	Privado	Favorecido	3-4	Orientações curriculares, Montessori
2	Jean Piaget	Licenciatura	23	IPSS	Misto	3-5	Vários
3	Jean Piaget	Licenciatura	20	IPSS	Misto	3	Escola moderna, pedagogia projeto

*Legenda: ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências; IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social.*

## **Procedimento e Instrumentos**

Primeiramente foram selecionadas as três estruturas educativas, tendo-se procedido à apresentação do estudo junto das direções das mesmas, de forma a obter o consentimento institucional (anexo A). Seguidamente procedeu-se à seleção da amostra através da solicitação do consentimento informado junto das respetivas famílias para a participação no estudo (anexo B) e para as filmagens (anexo C). Também as educadoras consentiram a recolha audiovisual (anexo D).

Para além destes procedimentos, as educadoras preencheram um breve questionário com alguns dados de caracterização (anexo E), previamente apresentados na tabela 2, e a totalidade das crianças foi previamente avaliada formalmente na área linguagem, do desenvolvimento global e submetida a um rastreio audiológico de forma a caracterizar a amostra (tabela 1).

### **Avaliação da linguagem**

Realizada através da aplicação do Teste de Linguagem ALPE (TL ALPE) que tem como objetivo avaliar formalmente as competências compreensivas e expressivas, nos domínios semântico e morfossintático, em crianças dos três anos e zero meses aos cinco anos e doze meses de idade, que tenham o Português Europeu como língua materna (Mendes, Afonso, Lousada & Andrade, 2014). Foi ainda realizada avaliação formal da articulação verbal, com aplicação do subteste fonético do Teste Fonético Fonológico ALPE (TFF ALPE) (Mendes, Afonso, Lousada & Andrade, 2009). O TFF-ALPE é dirigido a crianças entre os três e os seis anos e doze meses de idade e pretende avaliar a capacidade de articulação verbal – subteste fonético. Este permite analisar a presença/ausência de erro em todas as consoantes e vogais nas diferentes posições na palavra, cotando-se com zero no caso de presença de erro e um sempre que se verifica produção correta do fonema alvo (Mendes et al., 2009).

No TFF ALPE, a pontuação máxima obtida, em percentis, foi de 84; no TL ALPE, no domínio compreensivo, foi de 81 e, no domínio expressivo, de 59. Estes resultados são referentes às crianças com desenvolvimento típico. Considerou-se que as crianças com PL eram todas as que, no TL ALPE, se encontravam abaixo do percentil 10 num ou

mais domínios avaliados (compreensão e expressão). Assim, as pontuações destas crianças situaram-se entre os percentis 0 e 58 na compreensão e os percentis 0 e 13 na expressão. Já no TFF ALPE, as crianças com PL obtiveram pontuações entre os percentis 0 e 4.

### **Rastreio audiológico**

Concretizado através da realização de otoscopia, timpanograma e audiograma de rastreio. Todas as crianças foram dadas como aptas.

### **Avaliação global do desenvolvimento**

Para avaliação global do desenvolvimento foi aplicada a *Schedule of Growing Skills II - SGS II* (Bellman, Lingam & Aukett, 2003). Este é um instrumento que permite a avaliação do desenvolvimento infantil, em crianças dos zero aos cinco anos de idade, em nove áreas distintas: controlo postural passivo, controlo postural ativo, locomoção, manipulação, visão, audição e linguagem, fala e linguagem, interação social e autonomia pessoal. Pode ainda ser obtido um resultado relativamente à área da cognição a partir de itens relevantes. Os resultados são obtidos em meses e através do cálculo da média das pontuações obtidas em cada uma das áreas, excetuando a cognitiva, é obtido um perfil global das crianças, permitindo compreender se as crianças se encontram, em termos globais, na média do expectável para as suas faixas etárias, acima ou abaixo destas.

### **Filmagem e cotação com *The Play Observation Scale (POS)***

Cada grupo de crianças foi filmado em atividade livre (área da casinha): as três primeiras filmagens permitiram caracterizar a amostra quanto ao tipo de jogo e interações entre as crianças, às quais se seguiram mais três filmagens com a presença das educadoras na situação de jogo. Foi explicado às crianças que teriam de brincar como habitualmente, mas apenas na área selecionada para o efeito. Já nas filmagens com as educadoras, foi-lhes somente solicitado que brincassem com o grupo de crianças, pelo que não foram fornecidas orientações relativamente ao perfil que deviam adotar ou às estratégias que deviam implementar.

Cada filmagem teve a duração de trinta minutos, dos quais os cinco minutos iniciais e os cinco minutos finais não foram analisados. Para cada criança, foram alvo de análise

excertos de cinco minutos, sendo que os registos foram realizados durante dez segundos, a cada vinte segundos de observação.

Para a análise qualitativa e quantitativa dos registos foi utilizada a escala POS (Rubin, 2011), de forma a categorizar o tipo de jogo de cada criança e a definir os comportamentos alvo negativos expressos nesse instrumento. O POS tem como base as categorias de jogo de Parten. Na análise dos resultados apenas foram consideradas as pontuações totais no jogo solitário, paralelo e coletivo.

### **Estratégias alvo das educadoras**

Foi realizada uma adaptação das estratégias definidas por Staton-Chapman e Hadden (2011) e, seguidamente, procedeu-se à cotação dos nove vídeos que contaram com a presença das educadoras quanto às estratégias gerais e específicas que as mesmas utilizaram, tendo sido elaborada uma folha de registo para o efeito (anexo F). Sucintamente, as estratégias cotadas foram as seguintes:

#### *Estratégias específicas*

- a. Reformulação: o adulto muda a palavra das crianças para uma palavra mais apropriada (por exemplo, a criança diz "cortador" e o investigador diz "tesoura");
- b. Repetição: o adulto reitera o que as crianças dizem (por exemplo, a criança diz: "Vou fazer frango para o almoço", e o investigador diz: "Vais fazer frango para o almoço");
- c. Expansão: o adulto estende ou acrescenta o que as crianças acabaram de dizer (por exemplo, a criança diz: "eu comi" e o investigador diz: "Tu comeste frango e batatas fritas");
- d. Questionamento: o adulto começa uma interação por turnos com as crianças (por exemplo, o investigador diz: "O que é que tu construístes?", A criança responde: "Uma casa", o investigador responde: "Quem mora na casa?");
- e. Sinalização: o adulto fornece uma sugestão específica às crianças (por exemplo, o investigador diz: "Acho que o teu amigo está a falar contigo", ou "Parece que o João quer construir uma casa").

#### *Estratégias Gerais*

- a. Modelação: o adulto espera que as crianças com incapacidade mostrem interesse

em itens antes de modelar um ato comunicativo apropriado para solicitar o item ou interação com as crianças com desenvolvimento típico (por exemplo, uma das crianças pega numa bebida, fazendo de conta que a come e a educadora explica que a bebida é para beber, modelando o que a criança deve fazer);

b. Promoção da linguagem: o adulto organiza um conjunto de materiais e estimula a sua identificação e utilização nos momentos de jogo (por exemplo, ao fazerem de conta que vão almoçar, a educadora dispõe vários pratos e copos de diferentes cores e aproveita o momento para estimular a nomeação e identificação dos objetos, bem como dos conceitos de cor);

c. Tempo de atraso: o adulto utiliza períodos predeterminados de espera (vinte segundos) para que as crianças com incapacidade possam responder (por exemplo, a educadora solicita algo e terá de aguardar que decorram vinte segundos para que as crianças respondam ou façam algo. Se as crianças agirem antes dos vinte segundos, é igualmente contabilizado; caso a educadora repita a solicitação ou faça uma nova sem que as crianças tenham respondido à primeira e sem que tenham decorrido os vinte segundos, não é contabilizado);

d. Ensino incidental: ocorre quando as crianças iniciam uma interação e o adulto estabelece e promove a atenção conjunta e solicita uma resposta adequada de todos os intervenientes para a consecução da atividade (por exemplo, as crianças organizam-se para fazer uma sopa, mas colocam um fruto na panela. A educadora aproveita esse momento, promove a atenção conjunta e explora com as crianças as diferenças entre fruto e legume).

Para a cotação das estratégias supramencionadas, os vídeos com a presença das educadoras foram visualizados, excluindo-se os cinco minutos iniciais e os cinco minutos finais, e as estratégias foram cotadas no tempo restante por educadora e por sessão. A cotação foi realizada por três investigadores que analisaram e cotaram os vídeos em acordo relativamente à cotação final e por um quarto observador independente ao estudo (cotação interobservadores). O alfa de cronbach foi de 0.93.

As educadoras foram também avaliadas quanto ao seu perfil, cotando-se como:

- Diretiva: sempre que a educadora dirige a brincadeira, dando por exemplo instruções do que as crianças devem ou não fazer ou definindo o papel de cada na situação;

- Não diretiva: quando a educadora, ainda que possa definir alguns limites (por exemplo, quando as crianças põem em risco a sua segurança ou a segurança dos outros), segue a iniciativa das crianças durante a brincadeira;

- Passiva: quando a educadora não participa ativamente na brincadeira, permanecendo como espetadora ou uma postura constante durante a mesma (por exemplo, permanece sentada enquanto as crianças cozinham para ela);

- Ativa: quando a educadora participa ativamente na brincadeira, participando na mesma, dando sugestões e desenvolvendo as temáticas abordadas.

Os parâmetros diretiva/ não diretiva e passiva/ ativa podem ser combinados entre si, originando os seguintes perfis: diretiva e passiva, diretiva e ativa, não diretiva e passiva e não diretiva e ativa. A cotação destes foi realizada, por cada trinta segundos de vídeo, sendo registado o comportamento dominante. Para a cotação, e tal como ocorreu para a cotação do POS e das estratégias, foram observados vinte minutos de cada vídeo. Foi também realizado uma folha de cotação (anexo G).

### **Apresentação dos resultados**

Para analisar os resultados e responder às questões de investigações e objetivos do estudo, recorreu-se ao *software* de Análise Estatística SPSS v.23, cujo *output* se encontra em anexo (anexo H).

Para responder à primeira questão de investigação selecionaram-se as crianças com PL e realizou-se um teste de *t*-Student para amostras independentes com variável independente a presença/ ausência da educadora e como variáveis dependentes os totais do jogo paralelo, solitário e de grupo. Analisou-se a significância das diferenças entre a frequência dos diferentes tipos de jogo na presença da educadora *vs.* na ausência da educadora (tabela 3).

Tabela 3

*Média e desvio-padrão dos totais de jogo do tipo solitário, paralelo e de grupo adotado pelas crianças com PL na presença e na ausência da educadora.*

Educadora	Jogo Solitário		Jogo Paralelo		Jogo Grupo	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Ausente	37.67	10.79	2.78	3.23	.44	1.33

Presente	11.38	6.70	17.50	13.86	10.88	10.56
----------	-------	------	-------	-------	-------	-------

Ao analisar a tabela 3 verifica-se que as crianças com PL tendem a adotar predominantemente, na ausência da educadora, jogo do tipo solitário. Verifica-se também que a presença da educadora favorece o envolvimento das crianças com PL em jogo paralelo e de grupo. Estas diferenças são estatisticamente significativas para o aumento do jogo do tipo paralelo ( $t(15) = -5.94, p = .00$ ) e de grupo ( $t(15) = 2.95, p = 0.01$ ) e diminuição do jogo do tipo solitário ( $t(15) = 3.11; p = .01$ ).

No sentido de responder à segunda questão de investigação, selecionaram-se as crianças com desenvolvimento típico e realizou-se o *t*-Student para amostras independentes com variável independente a presença/ ausência da educadora e variáveis dependentes os totais do jogo paralelo, solitário e de grupo. Analisou-se a significância das diferenças entre a frequência dos diferentes tipos de jogo na presença da educadora vs. na ausência da educadora (tabela 4).

Tabela 4

*Média e desvio-padrão dos totais de jogo de tipo solitário, paralelo e de grupo adotado pelas crianças com desenvolvimento típico na presença e na ausência da educadora.*

Educadora	Jogo Solitário		Jogo Paralelo		Jogo Grupo	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Ausente	22.17	13.85	21.00	14.61	4.22	6.38
Presente	7.20	6.68	25.00	12.83	12.20	10.48

Ao analisar a tabela 4 verifica-se que as crianças com desenvolvimento típico, na ausência da educadora, apresentam preferencialmente jogo do tipo solitário e que, na presença da educadora, a média do jogo de grupo aumenta de forma considerável. Estas diferenças são estatisticamente significativas para a diminuição do jogo do tipo solitário ( $t(31) = -3.82, p = .00$ ) e aumento do jogo de grupo ( $t(31) = 2.70; p = .01$ ), na presença da educadora.

Procedeu-se ainda à comparação de médias dos totais do tipo de jogo solitário, paralelo e de grupo em função do grupo de crianças (com desenvolvimento típico ou com

PL) na presença da educadora, realizando-se um *t*-Student para amostras independentes (tabela 5).

Tabela 5

*Média e desvio-padrão dos totais de jogo de tipo solitário, paralelo e de grupo adotado pelas crianças com desenvolvimento típico e PL na presença da educadora.*

Grupo	Jogo Solitário		Jogo Paralelo		Jogo Grupo	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Típico	7.20	6.68	25.00	12.83	12.20	10.48
PL	11.38	6.70	17.50	13.86	10.88	10.56

Quando a educadora está presente, verifica-se através da análise da tabela 5, que as crianças com desenvolvimento típico apresentam mais jogo do tipo paralelo e de grupo do que as crianças com PL, porém estas diferenças não são estatisticamente significativas.

Repetiu-se o procedimento para comparar as médias dos totais do tipo de jogo solitário, paralelo e de grupo em função do grupo de crianças (com desenvolvimento típico ou com PL) na ausência da educadora (tabela 6).

Tabela 6

*Média e desvio-padrão dos totais de jogo de tipo solitário, paralelo e de grupo adotado pelas crianças com desenvolvimento típico e PL na ausência da educadora.*

Grupo	Jogo Solitário		Jogo Paralelo		Jogo Grupo	
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Típico	22.17	13.85	21.00	14.61	4.22	6.38
PL	37.67	10.79	2.78	3.23	.44	1.33

Na análise da tabela anterior constata-se que, na ausência da educadora, as crianças com PL apresentam mais jogo do tipo solitário ( $t(25) = -2.93$ ,  $p = .01$ ) e, conseqüentemente, menos jogo do tipo paralelo ( $t(25) = 3.66$ ,  $p = .00$ ), comparativamente com os seus pares com desenvolvimento típico. Embora as diferenças obtidas no jogo de

grupo ( $t(25) = 1.74, p = .09$ ) não sejam estatisticamente significativas, parece existir a mesma tendência que se verifica no jogo do tipo paralelo.

Para responder à terceira questão, procedeu-se à análise das frequências das estratégias utilizadas pelas educadoras quando presentes na situação de jogo (tabela 7).

Tabela 7

*Média, desvio padrão e frequência das estratégias utilizadas pelas educadoras na interação com as crianças com PL.*

Estratégia	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Total</i>
Reformulação	.75	.71	6
Resposta da criança	.38	.74	3
Repetição	1.88	2.23	15
Expansão	.13	.35	1
Questionamento	26.13	17.11	209
Resposta da criança	19.75	12.93	158
Sinalização	.25	.71	2
Resposta da criança	.00	.00	0
Modelação	.25	.46	2
Promoção da linguagem	.25	.46	2
Tempo de atraso	.00	.00	0
Ensino incidental individual	.38	.74	3
Ensino incidental coletivo	1.00	.54	8

Pela análise da tabela 7, constata-se que o questionamento é a estratégia mais frequente relativamente a todas as outras. Adicionalmente, verifica-se que as crianças com PL responderam a 75.60% dos questionamentos das educadoras.

Para analisar a correlação entre as estratégias utilizadas pelas educadoras e o tipo de jogo adotado pelas crianças com PL realizaram-se análises exploratórias com as variáveis em estudo (tabela 8).

Tabela 8

*Correlação entre as estratégias modelação, promoção da linguagem e ensino incidental individual e os totais do jogo do tipo solitário, do tipo paralelo e de grupo das crianças com PL.*

		Modelação	Promoção da linguagem	Ensino incidental individual
Jogo Solitário	$r^2$	.24	.24	-.64
	Sig.	.56	.56	.09
Jogo Paralelo	$r^2$	-.42	-.42	<b>.73*</b>
	Sig.	.30	.30	.04
Jogo Grupo	$r^2$	<b>.94**</b>	<b>.94**</b>	.37
	Sig.	.00	.00	.36

Analisando a tabela anterior, verifica-se que existe uma correlação forte ( $r^2 = 0.73$ ;  $p < 0.01$ ), significativa entre o uso do ensino incidental individual e o jogo do tipo paralelo, ou seja, quanto mais as educadoras recorrem ao ensino incidental individual, mais as crianças desenvolvem jogo paralelo. Também se verificam correlações fortes entre o uso da modelação ( $r^2 = 0.94$ ;  $p < 0.01$ ) e da promoção da linguagem ( $r^2 = 0.94$ ;  $p < 0.01$ ) e o jogo de grupo, isto é, quanto mais as educadoras recorrem a estas duas

estratégias, mais promovem que as crianças participem na brincadeira realizando jogo de grupo.

Por fim, para responder à quarta e última questão, realizaram-se análises exploratórias com os totais do jogo do tipo solitário, paralelo e de grupo das crianças com PL e o perfil das educadoras quanto aos parâmetros atividade/ passividade e diretividade/ não diretividade (tabela 9).

Tabela 9

*Correlação entre os perfis das educadoras ativa/ diretiva e ativa/ não diretiva e os totais do jogo do tipo solitário, do tipo paralelo e de grupo das crianças com PL.*

		Ativa/ Diretiva	Ativa/ Não diretiva
Jogo Solitário	$r^2$	<b>.81*</b>	.30
	Sig.	.01	.47
Jogo Paralelo	$r^2$	-.64	-.68
	Sig.	.09	.06
Jogo Grupo	$r^2$	.14	<b>.76*</b>
	Sig.	.75	.03

Ao analisar a tabela 9, é possível observar que existe uma correlação forte ( $r^2 = 0.81$ ;  $p < 0.01$ ), significativa entre o perfil de educadora ativa/ diretiva e o jogo do tipo solitário das crianças com PL, ou seja, quanto mais a educadora assume um perfil ativo/ diretivo, mais as crianças com PL adotam o jogo do tipo solitário. Da mesma forma, denota-se que existe correlação forte ( $r^2 = 0.76$ ;  $p < 0.01$ ), significativa entre o perfil de educadora ativa/ não diretiva e o jogo de grupo das crianças com PL, pelo que quando as educadoras são mais ativas/ não diretivas, as crianças com PL aumentam o jogo de grupo.

### Discussão dos resultados

Os resultados obtidos neste estudo sugerem que a presença das educadoras nos momentos de jogo livre é, por si só, facilitadora à interação entre as crianças com PL e os seus pares com desenvolvimento típico. Apesar de não ter sido desenvolvido um planeamento da situação através, por exemplo, da preparação prévia dos materiais ou do espaço e de as educadoras terem recorrido às estratégias que lhe são naturais e que foram desenvolvendo ao longo da sua formação e prática educativa; constata-se que são claramente um facilitador linguístico e comunicativo das crianças com PL, assim como promotoras da sua inclusão na interação com os pares com desenvolvimento típico na situação de jogo. Com a realização do presente estudo foi possível verificar que as educadoras assumem um papel de mediadoras comunicativas na interação entre as crianças com PL e os seus pares com desenvolvimento típico, repetindo e clarificando a informação necessária para que exista eficácia nas trocas comunicativas efetuadas entre as crianças. Estes dados conduzem a uma janela de oportunidades no trabalho em equipa entre técnicos especializados e as educadoras de crianças com PL na melhoria das suas competências desenvolvimentais e na sua inclusão em situações naturais e inclusivas.

No que respeita à primeira questão de investigação (Qual é o tipo de jogo das crianças com PL numa situação de jogo livre com os seus pares com desenvolvimento típico na presença e na ausência da educadora?), o presente estudo permitiu concluir que, na presença da educadora, as crianças com PL aumentam a sua participação em situações de jogo do tipo paralelo e de grupo. Por outro lado, constatou-se que, na ausência da educadora, estas crianças adotam preferencialmente jogo do tipo solitário, brincando sozinhas (jogo não social), durante a brincadeira com os seus pares com desenvolvimento típico. Este dado corrobora a literatura existente que demonstra que estas crianças apresentam um jogo menos desenvolvido e sofisticado, devido às lacunas que apresentam em termos linguísticos e comunicativos e à dificuldade que exibem em participarem em brincadeiras que envolvem o jogo simbólico (Casby, 1997; Rescorla & Goossens, 1992, citado por Lautamo et al., 2011), pelo que necessitam do adulto para participarem em situações de jogo mais complexo. Nas filmagens efetuadas, uma das crianças com PL participante neste estudo desenvolveu sempre a mesma tarefa no jogo de faz de conta (fazer de conta que fazia sumo). Durante as filmagens na ausência da educadora, esta tarefa era realizada solitariamente e sem a intervenção ou interesse de nenhum dos pares com desenvolvimento típico, o que levava ao desinteresse da criança, abandono da tarefa e início de uma nova tarefa sem relação com a anterior. No entanto, nas filmagens com a presença da educadora, foi notório que a mesma valorizou a tarefa realizada pela criança,

questionando-a quanto ao que estava a fazer e, quando a criança respondia que fazia sumo, ela questionava de que era o sumo (se a criança demorava na resposta, inclusivamente enumerava alguns frutos e dava novamente tempo à criança para que respondesse). A atitude da educadora foi suficiente para que a criança em questão fosse capaz de persistir na tarefa e de a contextualizar na brincadeira em curso (por exemplo, quando os pares serviam a comida que tinham cozinhado, a criança com PL servia sumo a cada elemento presente na brincadeira). Desta forma, verifica-se que a presença da educadora parece aumentar o envolvimento das crianças com PL em jogos mais complexos, não só apenas pelas estratégias a que recorre, mas também possivelmente pelo facto de as crianças com PL se sentirem mais confiantes, motivadas e interessadas em participarem numa situação de jogo mais complexo e de forma mais contextualizada. Um aspeto importante que foi denotado, mas que não foi analisado no presente estudo, tem que ver com o reforço que as educadoras utilizaram para com as crianças de forma geral. Durante o jogo livre e à medida que as crianças com PL ou com desenvolvimento típico vão realizando tarefas, conjuntamente ou não, vão igualmente demonstrando à educadora as suas capacidades e conquistas, ao que naturalmente a educadora responde com um elogio verbal ou com um reforço social. O reforço tem efeito em qualquer criança e, nas crianças com PL pode ser crucial para a melhoria do envolvimento durante a brincadeira.

Quanto à segunda questão (Existem diferenças no tipo de jogo das crianças na ausência e presença da educadora na situação de jogo livre?), embora se tenha verificado que não existem diferenças estatisticamente significativas no tipo de jogo das crianças com PL comparativamente aos seus pares com desenvolvimento típico na presença da educadora; conclui-se que existem, de facto, diferenças importantes quando a educadora está ausente. Nesta condição, as crianças com PL apresentam mais jogo do tipo solitário e, conseqüentemente, menos jogo do tipo paralelo e de grupo comparativamente com os seus pares com desenvolvimento típico, sendo estas diferenças estatisticamente significativas. Com estes resultados pode afirmar-se que, a presença da educadora é fundamental para que o tipo de jogo das crianças com PL se aproxime do que é demonstrado pelos seus pares com desenvolvimento típico, o que demonstra a relevância do papel do adulto nestas situações naturais e diárias numa sala de pré-escolar. Para além de as educadoras promoverem e expandiram as situações de jogo entre as crianças e os momentos de interação entre pares, contribuem para que de forma lúdica sejam alcançadas melhorias nas competências linguísticas, comunicativas e, conseqüentemente,

sociais das crianças com PL (Stanton-Chapman, 2015; Vicente, 2010). Por exemplo, frequentemente as educadoras iniciam tarefas de nomeação de objetos e de categorização semântica (nomear frutos e legumes e decidir se os mesmos vão para a salada de fruta ou para a sopa). Outro exemplo bastante relevante é a postura inclusiva da educadora quando, no início da brincadeira, questiona cada criança, incluindo a que tem PL, de qual será o seu papel na brincadeira. Provavelmente, noutra situação, a criança com PL não teria iniciativa para dizer que quer, por exemplo, ser o pai nem os pares teriam iniciativa para a questionar ou para lhe atribuírem um papel, pelo que não seria envolvida nos acontecimentos subsequentes por não ter um papel definido. Num dos grupos estudados, a criança com PL não produziu uma única palavra durante as três primeiras filmagens (ausência da educadora), realizando solitariamente o jogo de faz de conta. Por exemplo, enquanto os pares faziam de conta que iam trabalhar ou que iam ao parque fazer um piquenique, a criança com PL fazia de conta que cozinhava, colocava a mesa e comia sozinha. Todavia, em todas as filmagens em que a educadora esteve presente, esta criança foi capaz de verbalizar palavras e de, inclusivamente, produzir frases simples (frases com três ou quatro palavras). Desta forma, pode sugerir-se que a educadora promove o jogo conjunto entre as crianças dos grupos estudados, constituindo um elemento facilitador na inclusão das crianças com perturbação da linguagem em situações naturais com os seus pares (Guralnick et al., 2006). Contudo, seria pertinente averiguar qual a dimensão desta presença, isto é, se basta que as educadoras estejam presentes para que as crianças com PL adotem tipos de jogo mais social, colaborando efetivamente com os seus pares na brincadeira ou se as educadoras são facilitadoras em algum momento específico do jogo, nomeadamente nas fases descritas por Guralnick: entrada no jogo, manutenção do jogo e resolução de conflitos. No entanto, pode discutir-se a relação das estratégias das educadoras com os tipos de jogo verificados, aspeto abordado seguidamente.

Como resposta à terceira questão de investigação (Quais são as estratégias utilizadas pelas educadoras para mediar a interação e incluir as crianças com PL numa situação de jogo livre com os pares com desenvolvimento típico?), verifica-se que as educadoras recorrem maioritariamente ao questionamento. A este nível importa referir que, no presente estudo, não se procedeu a uma análise mais pormenorizada do tipo de questionamento usado: questionamento simples (quando é colocada apenas uma questão) ou questionamento complexo (quando são colocadas várias questões consecutivas). Não obstante, foi possível constatar que, apesar de as educadoras recorrerem significativamente mais vezes ao questionamento e de as crianças com PL conseguirem

responder a 75% dessas solicitações, as estratégias que apresentam maior eficácia são o ensino incidental individual, a modelação e a promoção da linguagem. Enquanto que a primeira leva ao aumento do jogo paralelo destas crianças, as últimas promovem o aumento do jogo de grupo. Estas três estratégias são, segundo Stanton-Chapman e Hadden (2011) baseadas em eventos da sala de pré-escolar que ocorrem naturalmente, nos quais o adulto segue a liderança, iniciativa e interesse da criança. O ensino incidental individual permite que, através de situações naturais, as crianças com PL possam adquirir novas aprendizagens de uma forma individualizada, evitando, por exemplo, a sua exposição em grande grupo, situação que poderá ser constrangedora e frustrante para estas crianças. Através da modelação, as crianças com PL aprendem novos significados e/ou funcionalidades dos objetos que lhe despertam interesse. Com a promoção da linguagem, as crianças com PL têm a oportunidade de ser incluídas numa situação de aprendizagem com os pares com desenvolvimento típico e de verem aprofundados os seus conhecimentos sobre determinadas temáticas específicas, aspeto crucial para a manutenção do jogo. Na utilização destas estratégias, as educadoras devem recorrer a diferentes tipos de pistas, tais como, pistas verbais (por exemplo, por vezes as educadoras explicavam o mesmo conteúdo de formas diferentes, garantindo que as crianças compreendiam), visuais (por exemplo, uma das educadoras fazia recorrentemente gestos naturais associados à fala para facilitar a compreensão), auditivas (por exemplo, um dos grupos de crianças dispunha de um telemóvel de brincar, objeto de interesse da criança com PL, pelo que a educadora imitava o som do telemóvel a tocar para que a criança com PL permanecesse mais tempo na brincadeira e desse continuidade à mesma fazendo de conta que alguém estava a telefonar) ou físicas (por exemplo, por vezes as crianças com PL demonstram dificuldade no uso fictício de objetos com os quais estejam menos familiarizados, pelo que as educadoras precisam de fisicamente auxiliar a criança no movimento inerente à ação que lhe corresponde); selecionando as mais adequadas e eficazes para cada uma das crianças com PL.

Assim sendo, pode concluir-se que o ensino incidental individual, a modelação e a promoção de linguagem devem ser estratégias presentes em situações em que as educadoras queiram promover a participação das crianças com PL em situações de jogo com os seus pares com desenvolvimento típico, em contextos naturais de vida. O uso das estratégias supramencionadas deve ainda ser complementado com a utilização de outras estratégias, nomeadamente a reformulação, a repetição, a expansão do enunciado, o questionamento, a sinalização e o tempo de atraso, pois todas facilitam o desenvolvimento

das competências linguísticas e comunicativas das crianças com PL; embora possam não originar alterações no tipo de jogo das mesmas, estimulam a melhoria das competências linguísticas.

Por fim, quanto à última questão de investigação (Qual o impacto do perfil adotado pelas educadoras, quanto aos parâmetros diretividade/ não diretividade e atividade/ passividade, durante uma situação de jogo livre no tipo de jogo adotado pelas crianças com PL?), com o presente estudo foi possível verificar que as educadoras devem ser preferencialmente ativas e não diretivas na brincadeira, isto é, devem seguir a iniciativa das crianças, nomeadamente na escolha da temática, do papel que cada um desempenha na mesma e no desenrolar da situação, assumindo um papel ativo na brincadeira, por exemplo desempenhando o papel que as crianças definiram inicialmente, facilitando a expansão da brincadeira, ao invés de limitar a exploração das crianças. Crê-se que desta forma, a educadora é encarada pelo grupo de crianças como mais um elemento na situação de brincadeira livre, sendo envolvida com facilidade nesse contexto e esbatendo-se a autoridade que a educadora representa para o grupo de crianças da sua sala. Por outras palavras, desta forma a educadora é igualada a um qualquer outro par naquela situação de jogo e a mesma flui com naturalidade. No entanto, é um par melhor dotado e o grupo reconhece e valoriza as iniciativas que a educadora leva para a brincadeira, criando-se assim as condições ideais para a mediação, inclusão e desenvolvimento de competências que de outra forma seria impossível, nomeadamente competências linguísticas, comunicativas e sociais.

Os resultados alcançados com o presente estudo permitem destacar a pertinência de as educadoras conhecerem as estratégias a que podem recorrer na sua prática diária, no sentido de otimizarem os contextos educativos, promoverem a inclusão das crianças com PL e facilitarem o seu desenvolvimento através de atividades lúdica. Por conseguinte, o presente estudo demonstra a relevância de estes conhecimentos serem incluídos na formação de base ou na formação contínua das educadoras de infância. Adicionalmente, com este estudo é possível destacar a importância da existência de técnicos especializados e devidamente dotados de conhecimentos específicos na intervenção no jogo que possam trabalhar a inclusão das crianças com PL em situações de jogo mais complexas com as educadoras nos contextos e nas rotinas diárias de uma sala do pré-escolar. À luz do paradigma da IP, o presente estudo é um exemplo claro de como a intervenção atempada e baseada nas rotinas de vida e nos contextos naturais das crianças pode ser preponderante para o seu desenvolvimento e funcionalidade no futuro.

Uma das limitações identificadas no presente estudo prende-se com o número reduzido de sessões realizadas, por constrangimento do tempo útil para a investigação. Embora tenham sido suficientes para a obtenção de resultados importantes, considera-se que o aumento do número de sessões poderá consolidar outros igualmente pertinentes. Por fim, o facto de não ter sido feita uma análise das estratégias apresentadas por Guralnick como comportamentos-alvo nas três fases do jogo constitui outra limitação deste estudo.

Em estudos futuros e com base nas limitações encontradas será pertinente, através da análise das filmagens recolhidas, identificar quem inicia a brincadeira, quem faz a resolução de conflitos e quem mantém o jogo, tendo por base as fases enumeradas por Guralnick. Será igualmente pertinente analisar se, com o aumento do número de sessões, as crianças com desenvolvimento típico adquirem e aplicam algumas das estratégias implementadas pelas educadoras e se as crianças com PL desenvolvem a capacidade de se incluírem e serem incluídas em situações de jogo mais complexas.

### **Considerações finais**

O presente estudo foi crucial para uma melhor compreensão do desempenho das crianças com PL no jogo livre com os seus pares com desenvolvimento típico e para a identificação dos seus maiores obstáculos, nomeadamente as barreiras existentes ao nível da comunicação. As crianças com PL, para além de apresentarem lacunas ao nível semântico e morfosintático, por vezes apresentam por acréscimo dificuldades ao nível da fala e a combinação destes fatores leva a que apresentem um discurso pouco perceptível, especialmente para crianças da mesma faixa etária e não familiares. Estas limitações associadas a inúmeros processos comunicativos ineficazes origina que, algumas das crianças com PL, apresentem reduzida iniciativa comunicativa com os seus colegas e, conseqüentemente, sejam menos vezes selecionadas para parceiros de diálogos ou de brincadeiras. Geralmente, é possível identificar este padrão que se vai temporalmente agravando, uma vez que se traduz numa cadeia de acontecimentos que impossibilitam que as crianças com PL tenham as mesmas experiências e estímulos que os seus pares com desenvolvimento típico.

Da mesma forma, foi possível identificar alguns facilitadores que, ao estarem presentes nos contextos naturais destas crianças e ao serem devidamente colocados em prática, promovem a sua participação em situações inclusivas e, conseqüentemente,

possibilitam a melhoria das competências linguísticas, comunicativas e sociais das crianças com PL e, assim, um desenvolvimento global mais harmonioso. A presença da educadora, as estratégias de que fazem uso e a intervenção de uma forma lúdica são três facilitadores que o presente estudo revela como eficazes.

A presença das educadoras em situações de jogo livre entre crianças com PL e os seus pares com desenvolvimento típico é um procedimento que deve ser adotado como prática diária nas salas de pré-escolar, nomeadamente como medida preventiva do aparecimento de dificuldades acrescidas em termos desenvolvimentais, bem como de situações não inclusivas que, muitas vezes, ocorrem nas interações entre as crianças. De facto, a presença da educadora é preponderante não só para as crianças com PL como também para as crianças com desenvolvimento típico melhor entenderem, aceitarem e incluírem os seus pares com necessidades.

Embora não seja possível assegurar este dado com os resultados do presente estudo, com a sistematização deste tipo de intervenção, é eventualmente possível que as próprias crianças, nomeadamente as que apresentam desenvolvimento típico, repliquem o modelo fornecido pelas educadoras e utilizem as estratégias facilitadoras à participação das crianças com PL em momentos em que a educadora não consiga estar presente, potenciando assim a aprendizagem e imitação natural entre as próprias crianças. De facto, muitas vezes na prática interventiva, é possível denotar que as crianças com desenvolvimento típico precisam de ser sensibilizadas para as necessidades das crianças com PL e colocadas em contacto com algumas estratégias facilitadoras (por exemplo, devem falar devagar e esperar algum tempo para que o colega consiga responder) para que sejam capazes de se adequarem e promoverem ativamente a participação das crianças com PL em situações lúdicas e que impliquem a interação social. Por vezes, é suficiente as crianças observarem um adulto dotado destas estratégias a interagir com as crianças com PL para que sejam capazes de reproduzir a situação em momentos futuros.

Globalmente comprovou-se a eficácia e importância de as educadoras poderem ser dotadas destes conhecimentos na sua formação de base ou, caso não seja possível, na formação contínua e de fácil acesso. Considera-se igualmente pertinente a possibilidade de existirem técnicos especializados que possam, na prática e nos contextos naturais, auxiliar as educadoras na intervenção através do jogo.

Em conclusão, este trabalho sustenta a abordagem da IP na partilha de orientações e estratégias específicas e eficazes com os adultos de referência, nomeadamente os(as) educadores(as), dos contextos naturais de vida das crianças com necessidades

desenvolvimentais. Adicionalmente, evidencia que as intervenções em contexto e com base em atividades lúdicas constituem uma das formas interventivas com resultados funcionais mais efetivos, pois as crianças com PL desenvolvem as suas competências em situações naturais, com intervenientes que não lhe são estranhos, de forma prazerosa e sem simulações em ambientes artificiais. Por fim, este estudo demonstra que os(as) educadores(as) são elementos chave ao desenvolvimento infantil e que, dotados dos conhecimentos necessários e das condições ideais, podem desenvolver com o grupo de crianças atividades altamente estimulantes e com múltiplos benefícios como é o brincar ao faz de conta.

*As crianças têm direito a não saber brincar, o adulto tem o dever de a despertar para a descoberta do faz de conta. Brincar é confiar: no desconhecido, no que se brinca, com quem se brinca*

## Referências bibliográficas

- Aguiar, C.; Moiteiro, A.; Correia, N. & Pimentel, J. (2011). Desenhos de investigação de sujeito único em educação especial. *Análise Psicológica, 1*, 167-178.
- American Psychiatric Association. (2015). *Guia de referência rápida para os critérios de diagnóstico (5ªed.)*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bellman, M., Ligan, S., & Aukett, A. (2003). Schedule of Growing Skills II: Escala de Avaliação das Competências no Desenvolvimento Infantil II - dos 0 aos 5 anos. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R., Vasta (1989). *Six theories of child development: revised formulations and current issues*. Greenwich: JAI Press.
- Coplan, R. J.; Rubin, K. H. & Findlay, L. C. (2006). Social and nonsocial play. In D. P., Fromberg, & D., Bergen (2006). *Play from birth to twelve (2<sup>nd</sup> edition)*. New York: Garland.
- Correia, N., Daniel, J. & Aguiar, C. (2014). Desenhos de investigação A-B-A-B: uma abordagem experimental para a avaliação de intervenções em contextos naturais. *Laboratório de Psicologia, 12(1)*, 15-30.
- Decreto – Lei nº 281/2009 de 6 de outubro – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2009). Children's behaviors and interactions with peers. In Rubin, K. H.; Bukowski, W. M. & Laursen, B. *Handbook of peer interactions, relationships and groups*. 45-62. New York: Guilford Press.
- Fujiki, M.; Brinton, B. & Todd, C. M. (1996). Social skills of children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 27*, 195-202.
- Glória, Y. A. L.; Hanauer, L. P.; Wiethan, F. M.; Nóro, L. A. & Mota, H. B. (2016). O uso das conjunções por crianças com desenvolvimento típico de linguagem. *CoDAS, 28(3)*, 221-225.
- Guralnick, M. J. (1992a). A hierarchical model for understanding children's peer-related social competence. In S. L., Odom; S. R., McConnell & M. A., McEvoy. *Social*

- competence of young children with disabilities: issues and strategies for intervention.* 37-64. Baltimore: Brookes.
- Guralnick, M. J. (1992b). *Assessment of peer relations*. Seattle, WA: Child Development and Mental Retardation Center, University of Washington.
- Guralnick, M. J. (1993). Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of children's peer relations. *Topics in Early Childhood Special Education, 13*, 344-371.
- Guralnick, M. J. (1999). Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 5*, 21- 29.
- Guralnick, M. J.; Connor, R. T.; Hammond, M. A.; Gottman, J. M. & Kinnish, K. (1996). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development, 67*, 471-489.
- Guralnick, M. J.; Hammond, M. A. & Connor, R. T. (2006). Nonsocial play patterns of young children with communication disorders: implications for behavioral adaptation. *Early Education and Development, 17*(2), 203-228.
- Hadley, P. A. & Rice, M. L. (1991). Conversational responsiveness of speech- and language. impaired preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research, 34*, 1308-1317.
- Horowitz, L.; Jansson, L.; Ljungberg, T. & Hedenbro, M. (2006). Interaction before conflict and conflict resolution in pre-school boys with language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders, 41*(4), 441-466.
- Horowitz, L.; Westlund, K. & Ljunberg, T. (2008). Post-conflict non-affiliative behavioural strategies and subsequent social interaction in preschool boys with language impairment in comparison to preschool boys with typical language skills. *Behaviour, 145*, 1671-1700.
- Jamison, K. R.; Forston, L. D. & Stanton-Chapman, T. L. (2012). Encouraging social skill development through play in early childhood special education classrooms. *Young Exceptional Children, 15*(2), 3-19.

- Jester, M. & Johnson, C. J. (2016). Differences in Theory of Mind and pretend play associations in children with and without specific language impairment. *Infant and Child Development, 25*, 24-42.
- Lautamo, T.; Laakso, M.; Aro, T.; Ahoen, T. & Tormakangas, K. (2011). Validity of the Play Assessment for Group Settings: an evaluation of differential item functioning between children with specific language impairment and typically developing peers. *Australian Occupational Therapy Journal, 58*, 222-230.
- Laws, G.; Bates, G.; Feuerstein, M.; Mason-Apps, E. & White, C. (2012). Peer acceptance of children with language and communication impairments in a mainstream primary school: associations with type of language difficulty, problem behaviours and a change in placement organization. *Child Language Teaching and Therapy, 28(1)*, 73-86.
- Longobardi, E.; Spataro, P.; Frigerio, A. & Rescorla, L. (2016). Language and social competence in typically developing children and late talkers between 18 and 35 months of age. *Early Child Development and Care, 186(3)*, 436-452.
- McCabe, P. C. & Meller, P. J. (2004). The relationship between language and social competence: how language impairment affects social growth. *Psychology in the Schools, 41(3)*, 313-321.
- Mendes, A. P., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2009). Teste fonético-fonológico: ALPE (2ª ed.). Aveiro: Designeed, Lda.
- Mendes, A. P., Afonso, E., Lousada, M., & Andrade, F. (2009). Teste de linguagem – avaliação de linguagem pré-escolar (TL ALPE). Aveiro: Designeed, Lda.
- Mills, P. E.; Beecher, C.C.; Dale, P.S.; Cole, K. N. & Jenkins, J. R. (2014). Language of children with disabilities to peers at play: impact of ecology. *Journal of Early Intervention, 36(2)*, 111-130.
- Mousinho, R.; Schmid, E.; Pereira, J.; Lyra, L.; Mendes, L. & Nóbrega, V. (2008). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista Psicopedagogia, 25(78)*, 297-306.
- Rescorla, L. & Goossens, M. (1992). Symbolic play development in toddlers with expressive specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research, 35(6)*, 290-302.

- Rice, M. L.; Sell, M. A. & Hadley, P. A. (1991). Social interactions of speech and language impaired children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1299-1307.
- Rigolet, S. A. (2000). *Os três P. Precoce, Progressivo, Positivo*. Porto: Porto Editora.
- Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua?* Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Rubin, K. H. (2011). *The play observation scale (POS)*. Center for children, relationships, and culture. University of Maryland.
- Shaefer, C. E. (2013). Evidence supporting the benefit of play for mild to moderate behavior problems of preschool children. In C. E., Shaefer (2013). *Play therapy for preschool children*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Shirmer, C. R.; Fontoura, D. R. & Nunes, M. L. (2004). Distúrbios da aquisição da linguagem e da aprendizagem. *Jornal de Pediatria*, 80(2), S95-S103.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Stanton-Chapman, T. L. (2015). Promoting positive peer interactions in the preschool classroom: the role and the responsibility of the teacher in supporting children's sociodramatic play. *Early Childhood Education Journal*, 43, 99-107.
- Stanton-Chapman, T. L. & Brown, T. S. (2015). A strategy to increase the social interactions of 3-year-old children with disabilities in an inclusive classroom. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 4-14.
- Stanton-Chapman, T. L. & Hadden, D. S. (2011). Encouraging peer interactions in preschool classrooms: the role of the teacher. *Young Exceptional Children*, 14(1), 17-28.
- Stanton-Chapman, T. L. & Snell, M. E. (2010). Promoting turn-taking skills in preschool children with disabilities: the effects of a peer-based social communication intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 303-319.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vicente, M. (2010). *Dos afetos à comunicação e à linguagem – estratégias de intervenção precoce*. Universidade da Beira Interior.

## **ANEXOS**

## **Anexo A – Declaração consentimento para as instituições**



Exmo. Sr. Diretor/Coordenador:

No âmbito do Mestrado em Intervenção Precoce da Escola Superior de Educação de Lisboa, para a obtenção do grau de mestre, as Licenciadas Joana Daniela Pereira Guimarães, Melissa Oliveira Cravo e Tatiana Jorge Grazina Correia da Silva Ferreira, orientadas pelo Professor Doutor Tiago Almeida, vêm por este meio solicitar a colaboração da vossa instituição na permissão de recolha de dados junto de um grupo de crianças do pré-escolar.

O projeto intitulado “Interações sociais entre crianças com desenvolvimento típico e atípico: perturbações da linguagem, surdez e Perturbação do Espectro do Autismo” tem como principal objetivo estudar a natureza das interações sociais entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com desenvolvimento atípico numa amostra de 72 crianças.

Será necessário recolher dados relativamente:

- a) ao seu desenvolvimento infantil (avaliações iniciais);
- b) às interações sociais através de filmagens de cada grupo de crianças em atividade livre.

Solicitamos permissão para pedir a participação das crianças às respetivas família, seguindo os procedimentos da livre participação e consentimento informado, bem como proceder a filmagens em atividade livre no espaço da vossa instituição.

Atenciosamente,

O Coordenador e Orientador do Estudo

---

As Mestrandas

---

---

---

**Anexo B – Declaração consentimento para participação no estudo para as famílias**

## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

No âmbito do projeto serão recolhidas filmagens das crianças em brincadeira livre, garantindo-se a total manutenção da privacidade e confidencialidade dos dados. Este registo será única e exclusivamente utilizado para fins académicos de obtenção do grau de mestre.

Eu, \_\_\_\_\_,

Encarregado de Educação do (a) menor \_\_\_\_\_,  
autorizo que o meu educando(a) seja filmado em brincadeira livre, em contexto de sala.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

O/A Encarregado (a) de Educação

\_\_\_\_\_

## **Anexo C – Declaração consentimento para filmagens para as famílias**



## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

No âmbito do Mestrado em Intervenção Precoce da Escola Superior de Educação de Lisboa, para a obtenção do grau de mestre, as Licenciadas Joana Daniela Pereira Guimarães, Melissa Oliveira Cravo e Tatiana Jorge Grazina Correia da Silva Ferreira, orientadas pelo Professor Doutor Tiago Almeida, vêm por este meio solicitar a participação do vosso educando no projeto intitulado “Interações sociais entre crianças com desenvolvimento típico e atípico: perturbações da linguagem, surdez e Perturbação do Espectro do Autismo”. Este tem como principal objetivo estudar a natureza das interações sociais entre crianças com desenvolvimento típico e crianças com desenvolvimento atípico numa amostra de 72 crianças.

Será necessário recolher dados relativamente:

- a) ao seu desenvolvimento infantil (avaliações iniciais);
- b) às interações sociais através de filmagens de cada grupo de crianças em atividade livre.

Atenciosamente,

O Coordenador e Orientador do Estudo

---

As Mestrandas

---

---

---

## FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, \_\_\_\_\_,

Encarregado de Educação do (a) menor \_\_\_\_\_,

declaro que li e compreendi a informação acima descrita e autorizo que o meu educando(a) participe em todas as etapas do presente estudo. Compreendo também que os registos são confidenciais.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

O/A Encarregado (a) de Educação

\_\_\_\_\_

## **Anexo D – Declaração de consentimento para as filmagens para as educadoras**



## DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

No âmbito do projeto “Interações sociais entre crianças com desenvolvimento típico e atípico: perturbações ao nível da linguagem, surdez e perturbações do espectro do autismo” serão recolhidas filmagens das crianças em situação de brincadeira livre com as crianças, garantindo-se a total manutenção da privacidade e confidencialidade dos dados. Este registo será única e exclusivamente utilizado para fins académicos.

Eu, \_\_\_\_\_,

Educadora de Infância da instituição \_\_\_\_\_,  
autorizo que seja filmada em brincadeira livre, em contexto de sala.

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

A Educadora de Infância

\_\_\_\_\_

## **Anexo E – Ficha de caracterização das educadoras**



Para procedermos à caracterização das educadoras participantes neste estudo, pedimos o preenchimento dos seguintes dados:

**Escola de formação:**

**Habilitações literárias:** Bacharelato  Licenciatura  Mestrado  Pós graduações

**Anos de serviço direto com crianças:**

**Tipo de jardim-de-infância onde trabalha atualmente:** público  privado  IPSS   
cooperativo

**Meio sociocultural predominante:** favorecido  desfavorecido  zona de intervenção prioritária  misto  outros - especifique

**Tipo de sala:** sala homogénea de 3 anos  4 anos  5 anos  heterogénea – 3 e 4 anos   
4 e 5 anos  3, 4 e 5 anos

**Segue algum modelo pedagógico?** Sim  Não

**Qual?**

**Anexo F –Folha de cotação das estratégias usadas pelas educadoras**

Educadora____		Sessão____
Estratégias específicas		
Reformulação		Criança reformula
		Criança não reformula
Repetição		
Expansão		
Questionamento		Criança responde
		Criança não responde
Sinalização		
Estratégias Gerais		
Modelação		
Promoção da linguagem		
Tempo de atraso		
Ensino acidental	Coletiva	Individual

**Anexo G – Folha de cotação dos parâmetros atividade/ passividade,  
diretividade/ não diretividade**

<b>Educadora ____ Sessão ____</b>			
<b>Ativa</b>	<b>Passiva</b>	<b>Diretiva</b>	<b>Não diretiva</b>

**Anexo H – *Output* do SPSS**

### Group Statistics

	Educare	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PTOTAL	Sim	17,50	13,856	4,899
	Não	2,78	3,232	1,077
STOTAL	Sim	11,38	6,696	2,367
	Não	37,67	10,794	3,598
GTOTAL	Sim	10,88	10,575	3,739
	Não	,44	1,333	,444

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
PTOTAL	Equal variances assumed	13,150	,002	3,106	15	,007
	Equal variances not assumed			2,935	7,678	,020
STOTAL	Equal variances assumed	7,159	,017	-5,937	15	,000
	Equal variances not assumed			-6,105	13,529	,000
GTOTAL	Equal variances assumed	15,455	,001	2,945	15	,010
	Equal variances not assumed			2,770	7,198	,027

### Group Statistics

	Educare	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
STOTAL	Sim	7,20	6,678	1,724
	Não	22,17	13,853	3,265
PTOTAL	Sim	25,00	12,829	3,312
	Não	21,00	14,613	3,444
GTOTAL	Sim	12,20	10,483	2,707
	Não	4,22	6,376	1,503

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
STOTAL	Equal variances assumed	11,009	,002	-3,823	31	,001
	Equal variances not assumed			-4,053	25,405	,000
PTOTAL	Equal variances assumed	1,531	,225	,827	31	,415
	Equal variances not assumed			,837	30,896	,409
GTOTAL	Equal variances assumed	2,476	,126	2,691	31	,011
	Equal variances not assumed			2,577	22,224	,017

### Group Statistics

	Grupo	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
STOTAL	Tipico	7,20	6,678	1,724
	Atipico	11,38	6,696	2,367
PTOTAL	Tipico	25,00	12,829	3,312
	Atipico	17,50	13,856	4,899
GTOTAL	Tipico	12,20	10,483	2,707
	Atipico	10,88	10,575	3,739

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
STOTAL	Equal variances assumed	,029	,865	-1,427	21	,168
	Equal variances not assumed			-1,425	14,374	,175
PTOTAL	Equal variances assumed	,078	,783	1,300	21	,208
	Equal variances not assumed			1,268	13,457	,226

GTOTAL	Equal variances assumed	,063	,804	,288	21	,776
	Equal variances not assumed			,287	14,296	,778

### Group Statistics

	Grupo	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
STOTAL	Tipico	22,17	13,853	3,265
	Atipico	37,67	10,794	3,598
PTOTAL	Tipico	21,00	14,613	3,444
	Atipico	2,78	3,232	1,077
GTOTAL	Tipico	4,22	6,376	1,503
	Atipico	,44	1,333	,444

### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)
STOTAL	Equal variances assumed	,846	,367	-2,931	25	,007
	Equal variances not assumed			-3,190	20,167	,005
PTOTAL	Equal variances assumed	29,017	,000	3,662	25	,001
	Equal variances not assumed			5,049	20,080	,000
GTOTAL	Equal variances assumed	6,277	,019	1,742	25	,094
	Equal variances not assumed			2,411	19,782	,026

### Statistics

	Reformulação Educ	Reformulação CC	Repetição	Expansão	Questionamento Educ	Questionamento CC
Mean	,75	,38	1,88	,13	26,13	19,75
Std. Deviation	,707	,744	2,232	,354	17,108	12,926
Minimum	0	0	0	0	2	2
Maximum	2	2	6	1	45	35
Sum	6	3	15	1	209	158

### Statistics

	Sinalização Educ	Sinalização CC	Modelação	Linguagem	TempoAtraso	Ensinolnd	EnsinoColect
Mean	,25	,00	,25	,25	,00	,38	1,00
Std. Deviation	,707	,000	,463	,463	,000	,744	,535
Minimum	0	0	0	0	0	0	0
Maximum	2	0	1	1	0	2	2
Sum	2	0	2	2	0	3	8

### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation
STOTAL	8,65	6,840
PTOTAL	22,39	13,385
GTOTAL	11,74	10,292
ReformulaçãoEduc	,75	,707
ReformulaçãoCC	,38	,744
Repetição	1,88	2,232
Expansão	,13	,354
QuestionamentoEduc	26,13	17,108
QuestionamentoCC	19,75	12,926
SinalizaçãoEduc	,25	,707
SinalizaçãoCC	,00	,000
Modelação	,25	,463
Linguagem	,25	,463
TempoAtraso	,00	,000
Ensinolnd	,38	,744
EnsinoColect	1,00	,535

### Correlations

		STOTAL	PTOTAL	GTOTAL	ReformulaçãoEduc	ReformulaçãoCC	Repetição	Expansão	QuestionamentoEduc
STOTAL	Pearson Correlation	1	-,755**	,101	-,701	-,262	-,427	-,385	-,631
	Sig. (2-tailed)		,000	,646	,053	,531	,292	,347	,093
PTOTAL	Pearson Correlation	-,755**	1	-,520*	,452	,007	,492	,452	,480
	Sig. (2-tailed)	,000		,011	,261	,987	,216	,261	,229

GTOTAL	Pearson Correlation	,101	-,520*	1	,301	,315	,102	-,301	,338
	Sig. (2-tailed)	,646	,011		,469	,447	,810	,469	,413
Reformulação Educ	Pearson Correlation	-,701	,452	,301	1	,747*	,339	,143	,830*
	Sig. (2-tailed)	,053	,261	,469		,033	,411	,736	,011
Reformulação CC	Pearson Correlation	-,262	,007	,315	,747*	1	-,226	-,204	,433
	Sig. (2-tailed)	,531	,987	,447	,033		,591	,629	,283
Repetição	Pearson Correlation	-,427	,492	,102	,339	-,226	1	,747*	,756*
	Sig. (2-tailed)	,292	,216	,810	,411	,591		,033	,030
Expansão	Pearson Correlation	-,385	,452	-,301	,143	-,204	,747*	1	,446
	Sig. (2-tailed)	,347	,261	,469	,736	,629	,033		,268
Questionamen toEduc	Pearson Correlation	-,631	,480	,338	,830*	,433	,756*	,446	1
	Sig. (2-tailed)	,093	,229	,413	,011	,283	,030	,268	
Questionamen toCC	Pearson Correlation	-,502	,288	,513	,758*	,383	,761*	,414	,972**
	Sig. (2-tailed)	,205	,489	,194	,029	,350	,028	,308	,000
SinalizaçãoEduc	Pearson Correlation	,460	,015	-,110	-,429	-,204	-,339	-,143	-,452
	Sig. (2-tailed)	,251	,973	,796	,289	,629	,411	,736	,261
SinalizaçãoCC	Pearson Correlation	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b
	Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.	.	.	.
Modelação	Pearson Correlation	,242	-,423	,941**	,218	,104	,311	-,218	,410
	Sig. (2-tailed)	,564	,296	,000	,604	,807	,453	,604	,313
Linguagem	Pearson Correlation	,242	-,423	,941**	,218	,104	,311	-,218	,410
	Sig. (2-tailed)	,564	,296	,000	,604	,807	,453	,604	,313
TempoAtraso	Pearson Correlation	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b	.b
	Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.	.	.	.
EnsinoInd	Pearson Correlation	-,634	,727*	-,374	,475	,226	,032	-,204	,276
	Sig. (2-tailed)	,091	,041	,361	,234	,591	,940	,629	,508
EnsinoColect	Pearson Correlation	-,040	,251	,051	,000	,000	,000	,000	,078

Sig. (2-tailed)	,925	,549	,905	1,000	1,000	1,000	1,000	,854
-----------------	------	------	------	-------	-------	-------	-------	------

### Correlations

		Question amento CC	Sinaliza çãoEduc	Sinaliza çãoCC	Model ação	Lingua gem	TempoA traso	Ensin oInd	Ensino Colect
STOTAL	Pearson Correlation	-,502	,460	. <sup>b</sup>	,242	,242	. <sup>b</sup>	-,634	-,040
	Sig. (2- tailed)	,205	,251	.	,564	,564	.	,091	,925
PTOTAL	Pearson Correlation	,288	,015	. <sup>b</sup>	-,423	-,423	. <sup>b</sup>	,727*	,251
	Sig. (2- tailed)	,489	,973	.	,296	,296	.	,041	,549
GTOTAL	Pearson Correlation	,513	-,110	. <sup>b</sup>	,941**	,941**	. <sup>b</sup>	-,374	,051
	Sig. (2- tailed)	,194	,796	.	,000	,000	.	,361	,905
Reformulaçã oEduc	Pearson Correlation	,758*	-,429	. <sup>b</sup>	,218	,218	. <sup>b</sup>	,475	,000
	Sig. (2- tailed)	,029	,289	.	,604	,604	.	,234	1,000
Reformulaçã oCC	Pearson Correlation	,383	-,204	. <sup>b</sup>	,104	,104	. <sup>b</sup>	,226	,000
	Sig. (2- tailed)	,350	,629	.	,807	,807	.	,591	1,000
Repetição	Pearson Correlation	,761*	-,339	. <sup>b</sup>	,311	,311	. <sup>b</sup>	,032	,000
	Sig. (2- tailed)	,028	,411	.	,453	,453	.	,940	1,000
Expansão	Pearson Correlation	,414	-,143	. <sup>b</sup>	-,218	-,218	. <sup>b</sup>	-,204	,000
	Sig. (2- tailed)	,308	,736	.	,604	,604	.	,629	1,000
Questioname ntoEduc	Pearson Correlation	,972**	-,452	. <sup>b</sup>	,410	,410	. <sup>b</sup>	,276	,078
	Sig. (2- tailed)	,000	,261	.	,313	,313	.	,508	,854
Questioname ntoCC	Pearson Correlation	1	-,461	. <sup>b</sup>	,585	,585	. <sup>b</sup>	,085	,062

	Sig. (2-tailed)		,250	.	,128	,128	.	,841	,884
SinalizaçãoE duc	Pearson Correlation	-,461	1	. <sup>b</sup>	-,218	-,218	. <sup>b</sup>	-,204	,756*
	Sig. (2-tailed)	,250		.	,604	,604	.	,629	,030
SinalizaçãoC C	Pearson Correlation	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>
	Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.	.	.	.
Modelação	Pearson Correlation	,585	-,218	. <sup>b</sup>	1	1,000**	. <sup>b</sup>	-,311	,000
	Sig. (2-tailed)	,128	,604	.		,000	.	,453	1,000
Linguagem	Pearson Correlation	,585	-,218	. <sup>b</sup>	1,000**	1	. <sup>b</sup>	-,311	,000
	Sig. (2-tailed)	,128	,604	.	,000		.	,453	1,000
TempoAtraso	Pearson Correlation	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>	. <sup>b</sup>
	Sig. (2-tailed)	.	.	.	.	.	.	.	.
Ensinolnd	Pearson Correlation	,085	-,204	. <sup>b</sup>	-,311	-,311	. <sup>b</sup>	1	,000
	Sig. (2-tailed)	,841	,629	.	,453	,453	.		1,000
EnsinoColect	Pearson Correlation	,062	,756*	. <sup>b</sup>	,000	,000	. <sup>b</sup>	,000	1
	Sig. (2-tailed)	,884	,030	.	1,000	1,000	.	1,000	

### Descriptive Statistics

	Mean	Std. Deviation
STOTAL	8,65	6,840
PTOTAL	22,39	13,385
GTOTAL	11,74	10,292
JActivoDirectivo	12,00	7,387
JActivoNDirectivo	19,25	10,025
JPassivoDirectivo	5,63	7,782
JPassivoNDirectivo	22,00	9,928

### Correlations

		STOTAL	PTOTAL	GTOTAL	JActivoDirectivo	JActivoNDirectivo
STOTAL	Pearson Correlation	1	-,755**	,101	,812*	,303
	Sig. (2-tailed)		,000	,646	,014	,466
PTOTAL	Pearson Correlation	-,755**	1	-,520*	-,643	-,679
	Sig. (2-tailed)	,000		,011	,085	,064
GTOTAL	Pearson Correlation	,101	-,520*	1	,135	,756*
	Sig. (2-tailed)	,646	,011		,749	,030
JActivoDirectivo	Pearson Correlation	,812*	-,643	,135	1	,455
	Sig. (2-tailed)	,014	,085	,749		,257
JActivoNDirectivo	Pearson Correlation	,303	-,679	,756*	,455	1
	Sig. (2-tailed)	,466	,064	,030	,257	
JPassivoDirectivo	Pearson Correlation	-,638	,406	-,188	-,860**	-,319
	Sig. (2-tailed)	,088	,318	,655	,006	,441
JPassivoNDirectivo	Pearson Correlation	-,266	,626	-,584	-,477	-,966**
	Sig. (2-tailed)	,524	,097	,129	,232	,000

### Correlations

		JPassivoDirectivo	JPassivoNDirectivo
STOTAL	Pearson Correlation	-,638	-,266
	Sig. (2-tailed)	,088	,524
PTOTAL	Pearson Correlation	,406	,626
	Sig. (2-tailed)	,318	,097
GTOTAL	Pearson Correlation	-,188	-,584
	Sig. (2-tailed)	,655	,129
JActivoDirectivo	Pearson Correlation	-,860**	-,477
	Sig. (2-tailed)	,006	,232
JActivoNDirectivo	Pearson Correlation	-,319	-,966**
	Sig. (2-tailed)	,441	,000
JPassivoDirectivo	Pearson Correlation	1	,255
	Sig. (2-tailed)		,542
JPassivoNDirectivo	Pearson Correlation	,255	1
	Sig. (2-tailed)	,542	