

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

**A Linguagem em Crianças de 2 a 4 anos no
Contexto Creche / Jardim de Infância ou no Contexto Familiar**

Maria Odília de Castro

Porto
2001

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO

**A Linguagem em Crianças de 2 e 4 Anos no Contexto Creche/Jardim de Infância ou no
Contexto Familiar**

Maria Odília de Castro

Porto

2001

Dissertação de Mestrado em Psicologia do
Desenvolvimento e Educação da Criança
Especialidade de Intervenção Precoce.

Sob a orientação de:

Professora Doutora Maria de São Luís Castro

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dr^a M^a de São Luís Castro
A nossa sincera gratidão
Pela sua disponibilidade e brioso empenho,
Pela sua atenta e perspicaz orientação.

A vós crianças, pais e educadores
Também queremos agradecer
Pois sem a vossa colaboração
Este estudo não poderia acontecer

Aos responsáveis das Instituições
Estamos também muito obrigados
Que seria do nosso estudo
Se não nos permitissem recolher os dados?

Ao Prof. Dr. Bairrão
Agradecemos o seu cuidado
De não deixar passar
A realização deste Mestrado

Ao Senhor Director da DREER
Viva é a nossa gratidão
Pois sem a flexibilidade de horário
Era difícil esta realização

Às colegas de Mestrado
Pela força, pela perseverança
Com que nos apoiaram
Quer de perto quer à distância

Uma palavra de apreço
Não podia também faltar
Aos familiares e amigos
Sempre prontos a nos ajudar

Ao Marcelino e à Laura
Sobreviventes desta acção
Por nunca lhes ter faltado
Tolerância e compreensão

Resumo

Este trabalho compara o desenvolvimento da linguagem em crianças em idade pré-escolar conforme estejam a frequentar, ou não, uma creche/jardim de infância.. Foram estudadas 145 crianças, em que se incluíram 50 de dois anos e 52 de quatro anos, que frequentavam a creche/jardim de infância, e ainda 23 de dois anos e 20 de quatro anos que permaneciam em casa. No sentido de avaliar o desempenho linguístico destas crianças, quer num contexto, quer no outro, utilizaram-se três instrumentos: uma prova de avaliação da linguagem compreensiva e expressiva, ou seja, a adaptação portuguesa da Escala de Desenvolvimento da Linguagem Reynell III (RDLS III); uma prova de compreensão de frases, ou seja, o teste de Emparelhamento Figura- Frase Falada da bateria PALPA (PALPA-P55), e uma prova de articulação "Prova Sons em Palavras" (CPUP2-97). A introdução está organizada em várias fases, que focam o desenvolvimento linguístico da criança, o estudo da interdependência entre este e o desenvolvimento cognitivo e social, e a pesquisa sobre a relação entre o nível de estimulação no contexto creche/jardim de infância em comparação com o contexto familiar. Os resultados de uma forma geral mostraram que a frequência do jardim de infância tem um efeito positivo no desenvolvimento da linguagem.

Abstract

This study compares the linguistic skills of two groups of preschool children, a group consisting of children who attend the kindergarten, and another group consisting of children who remain at home, at ages 2 and 4. One hundred and forty-five children were observed, 50 two-year-olds and 52 four-year-olds attending the kindergarten, and 23 two-year-olds and 20 four-year-olds who remained at home. Language was assessed with (1) a Portuguese adaptation of the Reynell Developmental Language Scales III; (2) a sentence comprehension test from the Psycholinguistic Assessments of Language Processing in Aphasia, PALPA, and an articulation test (Sounds in Words, from the "Prova Sons em Palavras", CPUP, Speech Lab, Porto University). The introduction presents a selective overview of the following topics: language development, the interaction between language, cognitive and social development, and the relationship between stimulation in the kindergarten vs. the family environment, and its influence on the language development of the child. In general, the results show that attending the kindergarten has a positive effect on language development.

Resumé

Cet étude fait un comparaison entre le développement linguistique de deux groupes d'enfants d'âge pré-scolaire, de deux et quatre ans, un groupe composé par enfants qui fréquentent la maternelle, et un autre groupe composé par enfants qui restent à la maison, en chaque âge. Cent quarante cinq enfants ont été observés, 50 enfants de deux ans et 52 de quatre ans qui fréquentent la maternelle, et 23 enfants de deux ans et 20 de quatre ans qui restent à la maison en compagnie d'un adulte. Le développement linguistique a été évalué avec (1) l'adaptation portugaise des Échelles de Développement de Reynell (RDLS III); (2) un test de compréhension de phrases de la batterie PALPA, et un test d'articulation (Mots en Phrases, développé à l'Université de Porto). L'introduction présente une revue synthétique des sujets suivants: le développement du langage, l'interaction entre le développement linguistique, cognitif et social, et la relation entre la stimulation à la maternelle vs. à la maison avec l'acquisition du langage. Les résultats montrent, en général, que fréquenter la maternelle a un effet positif sur le développement du langage.

INDICE

Introdução	2
1 – O Desenvolvimento Linguístico da Criança	6
1.1 - Definição e Funções da Linguagem	6
1.2 - Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem	9
1.2.1 – Desenvolvimento Fonológico	18
1.2.2 - Desenvolvimento Semântico	23
1.2.3 – Desenvolvimento Sintático	32
2 – Desenvolvimento Linguístico e Desenvolvimento Cognitivo e Social	38
2.1 – Interação e Linguagem	43
2.2 – Contexto Familiar	53
2.3 – Contexto Creche/Jardim de Infância	61
3 - Contributo Empírico	69
Introdução.....	69
I – Método	75
1 – Participantes	75
2 – Material	77
3 – Procedimento	77

II – Resultados	80
III – Discussão	93
IV – Conclusão	98
Referências Bibliográficas	103

Anexos

Anexo I – Pedido de colaboração aos Pais.

Anexo II – Caderno de Registo da Escala de Desenvolvimento da
Linguagem, Reynell, 3.

Anexo III – Prova de Emparelhamento: Figura - Frase Falada, PALPA-P55.

Anexo IV – Teste de Articulação CPUP2-97. “Prova Sons em Palavras”.

Anexo V – Apreciação das Escalas.

Introdução

Introdução

No âmbito dos estudos de psicologia genética, a investigação relativa ao desenvolvimento dos processos de comunicação adquire, em nossos dias, uma importância cada vez maior. Contudo, o domínio da comunicação é muito mais vasto do que o da linguagem, pois quer o ser humano, quer o animal são capazes de comunicar por meios não verbais. A linguagem permanece, no entanto, a nível humano, o instrumento por excelência da comunicação. Sabe-se hoje, o papel que tem a linguagem na constituição da personalidade da criança ao nível da comunicação interpessoal e das possibilidades de acção do meio social e familiar, que constituem necessidades fundamentais ao longo do seu desenvolvimento (Chevrie-Muller, 1996). Qualquer estudo sobre a comunicação deve, portanto, iniciar-se por uma análise dos fenómenos da linguagem atendendo a que as aquisições linguísticas podem condicionar grande número de outras aquisições nos planos cognitivo e social.

Os dados da investigação sugerem que a linguagem falada enquanto faculdade psicológica se adquire de forma espontânea impondo-se naturalmente à criança durante o seu processo de desenvolvimento maturativo, que decorre da sua exposição a um meio linguístico materno (Chevrie-Muller, op. cit.) e ainda, que o processo de aquisição e desenvolvimento é produto de uma acção conjunta do património genético com as experiências linguísticas do meio linguístico materno (Castro & Gomes, 2000), verificando-se que a qualidade e a diversidade de experiências linguísticas proporcionadas à criança em idades precoces, nos seus contextos de vida e nas suas relações interpessoais são fundamentais e poderão ser promotoras de um desenvolvimento das capacidades linguísticas da criança.

Sabe-se, por outro lado, que a rapidez do desenvolvimento linguístico durante os primeiros anos de vida da criança é um fenómeno por todos reconhecido. Porém,

investigadores, como Piaget (1989) mostram as limitações bem acentuadas da competência comunicativa em sujeitos de idade pré-escolar, limitações essas que poderão afectar, quer a emissão, quer a recepção da mensagem. Contudo, se é verdade, que existem inúmeros estudos centrados no desenvolvimento das aquisições linguísticas, já o mesmo não se passa relativamente ao desenvolvimento da linguagem nos diferentes contextos onde se encontram as crianças.

De facto, diariamente no nosso contexto profissional confrontamo-nos com crianças de meios sociais e culturais diferentes, e com dificuldades consideráveis, quer na sua linguagem compreensiva, quer na expressiva, desde tenra idade. O nosso trabalho de intervenção que, ao longo dos anos, temos desenvolvido em equipa pluridisciplinar com crianças com alterações linguísticas tem-nos obrigado a reflectir da necessidade de aprofundar alguns aspectos ligados ao desenvolvimento da linguagem da criança. Por sua vez, o interesse crescente no estudo dos processos de intercâmbio entre a criança e o seu envolvimento foi o que nos orientou na elaboração do plano da nossa investigação empírica, tendo sido objectivo genérico da mesma proceder à análise da competência comunicativa das crianças de dois e quatro anos em situação de interacção, quer no meio familiar quer no contexto jardim de infância.

Exposto o objectivo genérico do nosso trabalho, importa explicitar o plano que seguimos para a sua realização. A primeira parte com dois capítulos integra uma revisão da literatura. Considerando que a linguagem ocupa um lugar central na comunicação e no desenvolvimento humanos, começamos por referir os seus aspectos conceptuais genéricos no primeiro capítulo, abordando o desenvolvimento e funções da linguagem e precisando as suas vertentes linguísticas (fonológica, semântica e sintáctica).

A relação entre o desenvolvimento linguístico e o desenvolvimento cognitivo e social, é evidenciada no segundo capítulo. Através de vários estudos é salientada a importância da interacção no desenvolvimento da linguagem, quer no contexto familiar quer no contexto creche/jardim de infância.

A descrição da metodologia por nós organizada e a análise dos resultados e respectiva discussão dos mesmos, constituem o objecto do contributo empírico do nosso trabalho. Concluimos apresentando algumas reflexões finais, assim como algumas limitações do estudo.

I – O Desenvolvimento Linguístico da Criança

1 –O Desenvolvimento Linguístico da Criança

1.1 - Definição e Funções da Linguagem

Várias têm sido as definições que têm sido apresentadas sobre a linguagem. Em termos globais, podemos considerar a linguagem como uma forma de comportamento usada pelos seres humanos num contexto social para comunicarem entre si necessidades, ideias e emoções, como afirma Labov (1969). Chomsky (1987); Sim-Sim (1989); Ruiz & Ortega (1993) e Castro (1997), referem que como nós a conhecemos, de forma estruturada, é uma capacidade específica do ser humano. Porém, a linguagem não serve apenas para comunicar, ela é o suporte do pensamento: as ideias, os conhecimentos, os sentimentos exprimem-se por palavras ou pela sua transladação escrita; ou seja, pensamos com palavras sem as quais a linguagem interior e a linguagem expressa seriam impossíveis. O mesmo defende Chomsky (op. cit.) quando afirma que a linguagem é uma das capacidades inatas específicas da espécie humana e que o pensamento é determinado pela linguagem.

Alguns investigadores têm-se preocupado com a questão das funções da linguagem. Piaget (op. cit.), tenta explicar quais são as necessidades que a criança tende a satisfazer quando fala. Questão esta singular à primeira vista, pois parece que na criança, como em nós adultos, a linguagem serve ao indivíduo para comunicar o seu pensamento, mas as coisas não são tão simples assim. Em primeiro lugar, o adulto, por meio da palavra, procura comunicar diferentes modos de pensar e às vezes a sua linguagem serve à constatação: as palavras fazem parte de reflexões objectivas, informando e permanecendo ligadas ao conhecimento como por exemplo, “o tempo está piorando” e outras vezes ainda, a linguagem expressa ordens ou desejos “vamos embora”.(Piaget, op. cit.).

As diferentes classificações das funções da linguagem apresentadas desde o início do século não são totalmente satisfatórias. Retomando as categorias descritas por Janet e Ombredanne (1939-1944) e por K. Bulher (1933), citados por Aimard (1986, p.69) e tomando emprestados os modelos da teoria da comunicação, R. Jakobson, citado pelo mesmo autor, propõe distinguir: - *As funções principais*, ou seja: função expressiva ou emotiva (mensagem centrada sobre o emissor que traduz suas ideias, seus sentimentos), função conotativa (mensagem centrada sobre o destinatário que o emissor procura influenciar, convencer, informar), função de representação ou de denotação (a mensagem é centrada sobre o referente: ele é o suporte de actividades cognitivas); - *As funções secundárias*: função lúdica e poética (o interesse é centrado sobre a mensagem mesma), função fática (centrada sobre o canal de comunicação para manter o contacto, assegurar-se que o receptor está em linha), função metalinguística (centrada sobre o código mesmo, quer dizer, o discurso a respeito da língua ou da linguagem).

Segundo Carvalho (1989) podemos reconhecer duas funções essenciais à linguagem: uma função interna, de representação do pensamento, e uma função externa, de pura exteriorização ou de transmissão a outrem de um determinado conteúdo internamente elaborado. Excluindo toda a forma de identificação entre pensamento e linguagem deve admitir-se que, de um ponto de vista ontogenético, a linguagem vai constituir a base socio-cultural do pensamento individual. Pode considerar-se que a linguagem tem um papel mediador entre a experiência individual e a experiência social da realidade, exercendo um papel activo no processo de conhecimento. Em primeiro lugar, porque a aprendizagem da língua constitui uma forma de conhecimento; em segundo lugar, porque a linguagem fornece

um instrumento de análise da realidade que, desde logo, exerce influência sobre a organização dos próprios processos perceptivos (Schaffer, 1989).

Se atendermos à função externa da linguagem na sua forma comunicativa, será possível distinguir, a nível da natureza dos conteúdos manifestados numa mensagem, três funções essenciais: uma função expressiva – quando o locutor exprime as suas emoções, os seus estados de espírito; função apelativa (ou conotativa) quando o locutor procura exercer influências sobre o comportamento do receptor ou receptores; função informativa – quando o locutor centra a sua mensagem num referente. Na prática essas funções associam-se e o acto linguístico torna-se multifuncional (Carvalho, op. cit.).

A propósito ainda das funções da linguagem infantil, Neuman e Stern, referidos por Piaget (1989, p.3) afirmam que os primeiros substantivos da língua da criança, longe de designarem conceitos, exprimem ordens e desejos, o que nos leva a supor que a linguagem infantil primitiva desempenha funções muito mais complexas do que parece à primeira vista. As funções ou usos particulares da linguagem têm um grande papel na aquisição da linguagem e nas relações da criança com os outros como afirma Aimard, (op.cit.). Sinclair-de-Zwart (1972) conclui que a linguagem também possui aspectos funcionais: representativo e comunicativo e serão possivelmente mais esses aspectos que exercem uma influência construtivista no pensamento do que as estruturas gramaticais e lexicais.

1.2 - Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem

O desenvolvimento da linguagem é um processo complexo que implica em traços gerais, não só a combinação de fonemas, palavras e frases num discurso compreensível, como também o conhecimento e partilha de significados, elaborados socioculturalmente por certa comunidade linguística e, finalmente exige ainda a utilização correcta das regras gramaticais essenciais à estruturação das relações forma-função na linguagem.

Desde o início do século até hoje, o modo de abordar a aquisição da linguagem foi mudando, de acordo com as perspectivas teóricas e com os avanços metodológicos que aconteceram (Castro & Gomes, 2000). Defendendo a teoria da aquisição da linguagem, Skinner (1957) fundamenta que a linguagem é adquirida através dos mecanismos de condicionamento e reforço. Pelo contrário, Chomsky (1965) defende que as crianças não podem aprender a linguagem por condicionamento. Adquirem sim, um conjunto de regras ou gramática. Considera que a aquisição da linguagem é guiada por uma capacidade inata – o Mecanismo de Aquisição da linguagem (LAD). Contudo, na sua obra mais recente essa teoria é substituída pela “Gramática Universal”. Obviamente que as línguas variam e as crianças são confrontadas a aprender os detalhes particulares da sua língua. De acordo com Chomsky esses detalhes são universais no sentido em que se definem independentemente da língua em questão. Acrescenta ainda que os universais substantivos que dizem respeito às categorias de sintaxe semântica e fonológica são comuns a todas as línguas, enquanto os universais formais correspondem aos objectivos das regras da forma sintáctica geral.

Por sua vez, Piaget (op. cit.) e seus seguidores, reforçam a ideia que o desenvolvimento do pensamento lógico permite um desenvolvimento linguístico e cognitivo. De acordo com

Piaget, todo o desenvolvimento mental deve ser entendido como uma extensão dos mecanismos de adaptação biológica. Esta é encarada como um equilíbrio entre os processos de assimilação e acomodação, isto é, como um equilíbrio das interações entre o sujeito e o meio. Pelo processo de assimilação, a realidade é incorporada às estruturas internas do sujeito; pelo processo de acomodação, as estruturas internas modificam-se para se adequarem à realidade.

Actualmente, para explicar o desenvolvimento, onde está implícito o desenvolvimento linguístico prevalecem as teorias interaccionistas, defendidas por autores como Bruner (1983); Sameroff & Fiese (1990); Stenberg, Case & Sigler, (in Sequeira, 1993, p. 22); Brown & Brown (1993); Harley (1997) que enfatizam a importância da interação nos mecanismos de atenção e memória e nos planos de informação subjacentes à evolução da linguagem.

Depois de muito resumidamente, nos termos referido às diferentes formas de explicar a aquisição e desenvolvimento da linguagem, parece oportuno, dado o tipo de abordagem que escolhemos, considerar as opiniões de alguns investigadores relativamente às suas pesquisas sobre a linguagem nos seus aspectos sintáctico, semântico e pragmático.

Iniciamos partindo do pressuposto de que a capacidade inata de linguagem no ser humano para se actualizar exige a integração num meio linguístico diversificado e interactivo, ou seja, na ausência de informação genética, o meio por si só não é suficiente para desenvolver a linguagem (Castro & Gomes op. cit.). Algumas investigações têm inspeccionado a relação entre a aquisição da linguagem e o papel do meio social e da interação social dos membros que constituem o meio a que a criança pertence. Tudge &

Rogoff (1989) referem que a criança nasce como um ser social e que desde os primeiros anos, o apoio do adulto ajuda a criança a comunicar eficazmente.

De facto, embora a especificidade biológica pareça ser imprescindível para a criança se tornar ser falante, tal não acontecerá se não crescer num grupo social que interaja verbalmente com ela, isto é, a criança necessita de um envolvimento verbal proporcionado por falantes fluentes de um determinado sistema linguístico para desenvolver as suas competências linguísticas (Castro 1997; Sim-Sim, 1998). A interacção do falante adulto com o “infante” (que ainda não fala) é marcada por um conjunto de características partilhadas, qualquer que seja a língua, em que qualquer adulto e mesmo as crianças mais velhas formatam as respectivas produções linguísticas de acordo com o nível linguístico do aprendiz de falante.

Contudo, tal como o crescimento físico e as realizações motoras, a mestria linguística, parece estar geneticamente programada. O processo de crescimento linguístico decorre sequencialmente de forma idêntica em qualquer que seja a língua. Há um primeiro período praticamente sem linguagem, ou seja, nos primeiros meses de vida o bebé emite sons, é a fase do palreio (sons guturais que o bebé começa a produzir por volta das oito/nove semanas), que antecede a lalação (sequência de reduplicação silábica que se segue ao palreio). Embora importante, a articulação de sons, não tem um estatuto de linguagem, na medida em que esta actividade não demonstra nenhuma ligação, ainda que temporária e acidental, entre o som e o sentido.

Discute-se assim, se por essa altura certas cadeias de sons coincidem com certas situações, por exemplo se sempre que a criança faz o som “mamã” a mãe está lá (Jusczyk, 1982, Mackain, 1982, in Harley, 1997, p.351). A atribuição de significado a cadeias fónicas e

a organização dessas cadeias de acordo com regras (semânticas, sintáticas e pragmáticas) são domínios a manipular no decurso do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

A pouco e pouco, o leque dos sons produzidos pela criança diminui mas aumenta a sua intencionalidade, surgindo após o período da lalação as primeiras palavras (por volta dos 10 ou 11 meses) que aparecem isoladas e que os linguistas costumam designar de holofrases (palavras com significado frásico). A saída do período pré-linguístico e a entrada na linguagem acontece por volta de um ano de idade quando a criança começa a produzir uma palavra.

Relativamente à idade em que surge a primeira palavra Castro (op. cit.) refere o estudo realizado por Charlot Buhler com crianças alemãs em 1931 onde se encontram os primeiros resultados de que ao completar os treze meses 85% das crianças observadas, tinham produzido a primeira palavra. A investigadora observou 46 crianças e relatou que a produção da primeira palavra aconteceu para 10 crianças aos 12 meses, para outras 10 crianças entre os 8 e os 9 meses, para 19 crianças aos 10 meses, e para as restantes 7 os 14 e os 17 meses. Nota-se uma variação considerável. Pode dizer-se que a grande maioria das crianças observadas, 85% delas, tinha produzido a sua primeira palavra aos 13 meses.

Por volta dos 18 meses, há uma rápida explosão do tamanho do vocabulário e por esta altura emerge o discurso de duas palavras. A explosão do vocabulário e o princípio do discurso com duas palavras está fortemente interligado (Bates, Bretherton, & Snyder, 1988, Nelson, 1973, in Harley, 1997, p.351). No entanto, antes das crianças produzirem frases gramaticalmente correctas segundo os padrões dos adultos, emitem “discurso telegráfico” que contem muitas palavras mas sem alguns elementos gramaticais (Brown & Bellugi, 1964, in

Harley, 1997, p.351). A fase das duas palavras é seguida por frases cada vez mais complexas, aumentando a criança o seu vocabulário e a sua capacidade de compreender estruturas frásicas mais complexas.

Referindo ainda, o aspecto da aquisição das competências linguísticas, uma comparação dos estudos de investigadores, com perspectivas teóricas diferentes Margaret Nice, Clara e Wilhelm Stern e Ingram (Castro e Gomes, op. cit.), leva-nos a apreciar que os mesmos são concordantes quanto às fases de progressão da linguagem nas crianças que não apresentam perturbações de desenvolvimento, verificando-se que há na criança uma primeira parte praticamente sem linguagem; por volta do ano e meio surge a linguagem, seguem-se as primeiras combinações inicialmente simples que se vão tornando cada vez mais complexas.

O nível de consciência da linguagem na criança alcança um grau elevado entre os oito e os doze anos, permitindo-lhe reconhecer diferentes níveis de significado e múltiplos significados de uma palavra, afastando-se das interpretações literais. Torna-se cada vez mais capaz de adaptar o tipo de linguagem ao contexto em que se encontra atingindo as competências necessárias ao nível da pragmática. Conclui-se assim que, a combinação de palavras de acordo com a estrutura frásica e o processo de complexização sintáctica culmina na mestria de estruturas complexas por volta da puberdade, qualquer que seja a língua materna.

Outro aspecto também muito referido na literatura sobre a aquisição da linguagem na criança é o da influência da simplificação do discurso na interacção linguística adulto-criança. Cross, Johnson-Morris e Nienhuys (1980, in Harley 1997, p.322) apresentam evidências de um estudo sobre “Motherese” (maternês) a crianças surdas, sugerindo que um certo número

de factores podem intervir no desenvolvimento das competências linguísticas da criança. Um tal estilo de discurso especial quando falam com crianças pequenas, destina-se a facilitar às crianças a compreensão do que lhes é dito e pode ser observado numa vasta gama de sociedades e de diferentes comunidades linguísticas.

Ellis e Wells (1980, in Harley, 1997, p.323) pesquisaram a relação entre a complexidade da linguagem que é dirigida à criança e respectivo desenvolvimento linguístico, não encontrando efeitos significativos entre esses dois componentes linguísticos. Embora não seja fácil encontrar respostas relativamente aos efeitos que a fala dirigida à criança desempenha na aquisição da linguagem, parece óbvio que a forma como se fala com as crianças, por si só, não justifica o processo de aquisição da linguagem, e por outro lado, também é verdade que a criança não adquire linguagem sozinha. Howe (1980, in Harley, p. 323), apreciou que as crianças com desenvolvimento linguístico mais rápido são as que têm as mães que lhes fazem mais perguntas e que respondem às suas questões de forma mais extensa.

Relacionado com o assunto da simplificação da linguagem, Cross (1977, in Harley, 1997, p. 322) refere a hipótese do feedback linguístico no nível da simplificação a usar dependendo da necessidade que as crianças parecem demonstrar. Por sua vez, a simplificação revela a importância da ordem lexical que é algo que reveste uma grande importância na decodificação linguística da criança. De acordo com Clark (1974), a ordem lexical existe na linguagem, precisamente devido ao modo como as pessoas falam, sendo assim, uma estratégia simplificada que a criança poderá usar para decodificar o material verbal, quando o seu discurso carece ainda de outras marcas que lhe permitam a atribuição de funções independentemente da posição do enunciado.

Numa investigação a díades mãe-criança japonesas e americanas, Fernald & Morikawa (1993) dedicaram atenção quer às variações universais quer às variações culturalmente determinadas no discurso das mães enquanto brincavam simultaneamente com os filhos de seis, doze e dezanove meses de idade. Um conjunto normalizado de brinquedos foi fornecido para utilização de todos os pares. A análise das gravações revelou que ambos os conjuntos de mães simplificavam os discursos de diversas maneiras, que ambos se empenhavam em frequentes repetições e que ambos utilizavam dispositivos vocais para atrair a atenção. Ambos os grupos também ajustavam os discursos à idade da criança, por exemplo utilizando um discurso menos repetitivo com as crianças mais velhas.

No entanto, existiam igualmente algumas diferenças que se aplicavam, em particular, à extensão e à forma de referirem os objectos. As mães japonesas revelaram-se menos inclinadas a falar sobre os brinquedos presentes do que as americanas; quando falavam deles, estavam menos dispostas a rotulá-los; e quando os rotulavam, revelaram uma tendência para utilizar a forma específica dos adultos para o nome do objecto, mas várias de entre um grande número de possibilidades na “linguagem bebé”. Os autores apreciaram que o discurso dirigido à criança contém, portanto, aspectos universais que exprimem uma sensibilidade parental geral para as necessidades de todas as crianças na aprendizagem da linguagem.

Porém, uma questão se põe: precisarão as crianças de uma informação sintacticamente e fonologicamente simplificada de modo a poderem adquirir a linguagem? As evidências mostram que não, embora os dados não sejam inteiramente consistentes. Apesar do seu uso estar generalizado, não é porém universal a todas as culturas (Heath, 1983; Pye, 1986, in Harley, 1997, p. 323). Além disso, existe também uma grande variação de estilos de

interacção social e das formas de maternês em diferentes culturas (Lieven, 1994, in Harley, 1997, p. 323).

Os estudos de Bovet (1976) e Adler (1973), reforçam a ideia que as diferenças no ritmo de desenvolvimento linguístico da criança podem explicar-se pela qualidade e tipo de estimulação do meio em que a criança está inserida. Farran e Ramey (1980) e Farran (1993) estudaram o envolvimento de mães da classe média e mães de classes desfavorecidas com os seus filhos entre os 6 e os 20 meses. Aos 6 meses não se verificaram diferenças entre os dois grupos. No entanto, a partir dos 6 meses o envolvimento das mães da classe média aumentava, enquanto o das mães das classes desfavorecidas diminuía. Segundo as autoras a diferença de expectativas relativamente às competências das crianças podem explicar tal facto.

A aquisição da linguagem é assim, um processo complexo e multifacetado que está sujeito a determinadas condições. A esse propósito Harley (op.cit.) aborda o caso de “Genie”, estudado por Curtiss (1977), criança aparentemente normal à nascença. Sofria de uma privação linguística profunda. Desde a idade de 20 meses até à idade de 13 anos e 9 meses ficou sob custódia da polícia de Los Angeles. O seu pai era intolerante quanto ao ruído e Genie era punida se fizesse qualquer som. O único contacto que tinha com outras pessoas eram os poucos minutos em que a sua mãe lhe trazia a comida de bebé e ocasionalmente quando o pai e o irmão mais velho lhe “ladravam” como cães. Isto representa uma privação social, física, alimentar e linguística extrema. Naturalmente que as capacidades linguísticas de Genie eram praticamente inexistentes. Com treino, Genie aprendeu algumas capacidades linguísticas. No entanto, o desenvolvimento da sintaxe ficou retardado em relação ao seu vocabulário. Usava poucas palavras de questão; adicionava formas negativas ao início das

frases; falhava na aquisição da morfologia inflexional, na transformação da passiva e no uso de verbos auxiliares. Isto leva-nos a concluir que a privação linguística pode comprometer a aquisição das competências da linguagem; que a linguagem está crucialmente dependente dos estímulos de fala que chegam dos outros; e que a linguagem deve ocorrer no tempo “correcto”, ou seja no momento certo.

Por outro lado, Mason (1942, in Harley, 1997, p. 318), descreve o caso de Isabelle, criança que foi mantida em reclusão com a sua mãe surda – muda até aos 6 anos e meio. Após esta idade passou pelas fases normais do desenvolvimento da linguagem a um ritmo muito acelerado e após 18 meses tornou-se altamente competente a nível linguístico. Também o caso de Jim apresentado por Saches e Bari, e Johnson (1981, citados por Harley, 1997, p.318) uma criança normal de pais surdos cuja única exposição à linguagem falada fora a televisão até aos três anos de idade (altura em que entrou para o Jardim de Infância) enfatiza o período crítico e o aspecto pragmático da aquisição da linguagem, atendendo a que Jim tinha uma entoação anormal, uma articulação pobre e a pragmática muito idiossincrática.

Recapitulando, perante esta abordagem da problemática da aquisição da linguagem, as evidências parecem demonstrar que a explicação mais provável para a aquisição das competências linguísticas tem obrigatoriamente que admitir uma interacção entre o inato e as experiências que ocorrem no meio e tal como Castro e Gomes (op. cit.) referem é da complementaridade entre hereditariedade e meio que o desenvolvimento linguístico se processa.

1.2.1 - Desenvolvimento Fonológico

A produção de sons, iniciada com o choro, atinge o estágio final na articulação da fala. O percurso da produção sonora (desde o choro até à articulação) e o percurso evolutivo da discriminação são geneticamente programados o que faz com que as etapas e os marcos sejam idênticos, independentemente do meio linguístico envolvente. Com efeito, pelos três /quatro anos a criança é capaz de discriminar os sons que pertencem ou não à respectiva língua materna e por volta dos cinco/seis anos, a criança já atingiu a maturidade articulatória.

A percepção dos sons da fala é o primeiro passo na compreensão da linguagem oral. Gombert (1990) estabelece uma diferença entre os comportamentos a que chama epifonológicos e que se prendem com a discriminação precoce dos sons, de forma automática e não consciente que ocorre durante as actividades de produção e de compreensão da língua e os comportamentos metafonológicos que implicam uma análise explícita das palavras nos seus componentes fonológicos.

As crianças pequenas parecem ser sensíveis aos sons da fala a partir de tenra idade. Elliot (1982) afirma que por volta das seis/oito semanas de vida, a criança é capaz de distinguir entre pares de sílabas cuja diferença assenta no primeiro som, quer quanto ao ponto de articulação (ba/ versus/ ga), quer no que respeita ao contraste entre som vozeado e som não vozeado (ba/ versus/ pa). Este ponto de vista é ainda confirmado por Eimas, Siqueland, Jusczyk, e Vigorito (1971, in Harley, 1997, p.352) ao concluírem que crianças com apenas um mês conseguiram distinguir duas sílabas que diferiam apenas numa característica fonológica (por exemplo, dizer *pa/* versus *ba*).

Por sua vez, Harley, (op cit.) refere que a partir de cerca dos seis aos doze meses, antes das crianças começarem a falar, fazem sons parecidos com a fala, conhecidos por balbúcio. O balbúcio que consiste em cadeias de vogais e consoantes combinadas, parece-se mais com a linguagem que outras vocalizações precoces, tais como choro e arrulho. A esse propósito, defendendo a “hipótese da continuidade” Mower (1960, in Harley, 1997, p. 353) afirma que o balbuciar é um precursor directo da linguagem. Ao balbuciar a criança produz todos os sons que se encontram em todas as línguas do mundo. O autor argumenta que inicialmente o balbúcio é universal, e modifica-se pela exposição à língua a que a criança está exposta.

Por outro lado, Jakobson (1968) afirma que o balbúcio não tem uma relação com o desenvolvimento posterior da produção de sons. O autor refere duas fases no desenvolvimento dos sons. Na primeira fase, as crianças balbuciam, produzindo uma vasta gama de sons que não emergem em nenhuma ordem específica e que obviamente não estão ligados ao desenvolvimento posterior. A segunda fase é marcada pelo desaparecimento repentino de muitos sons que existiam previamente nos seus repertórios.

Alguns sons são temporariamente abandonados, voltando a aparecer muitos meses depois, enquanto outros desaparecem de vez. Jakobson (op. cit.) argumenta que é apenas nesta segunda fase que as crianças estão a aprender os contrastes fonológicos apropriados à sua língua específica, e estes contrastes são adquiridos numa ordem invariável. Embora Jakobson observasse a existência de um período silencioso entre o balbuciar e a fala precoce, existe contudo, uma sobreposição (Menyuk, Menn, & Silber, 1986, in Harley, 1997, p. 354).

De facto, parecem existir algumas sequências fonológicas que são repetidas e que não são claramente balbúcios nem palavras e que podem ser consideradas “protopalavras”

(Harley, 1997), ou seja, existem preferências por certas sequências fonéticas que serão encontradas mais tarde nas primeiras palavras, o que aponta para alguma continuidade entre o balbuciar e as primeiras palavras.

Recapitulando, não existem provas claras quer para a hipótese da continuidade, quer para a descontinuidade. Em relação à função do balbuciar, Clark & Clark (1977, in Harley, 1997, p. 359) sugerem que existe uma relação indirecta entre o balbúcio e a fala para que o balbuciar forneça a prática para obter controle sobre o tracto articulatório.

Em relação ao desenvolvimento fonológico posterior, a investigação refere que o desenvolvimento da fala precoce utiliza um conjunto de sons muito restrito quando comparado com os do balbuciar de alguns meses antes, incluindo alguns sons que eram então pouco ou nada emitidos. As palavras são produzidas por volta de um ano. As palavras novas são adicionadas lentamente no primeiro ano, portanto por volta dos 18-24 meses a criança tem um vocabulário de cerca de 50 palavras. Nesta fase ocorre a explosão do vocabulário. Por volta dos 36 meses de idade o processo de desenvolvimento da discriminação de sons está terminado. Após essa idade começam a surgir indicadores da capacidade de manipulação dos sons da língua, para além da função comunicativa.

Durante o segundo ano de vida processa-se um aumento significativo, quantitativo e qualitativamente, do repertório fonológico da criança, acentuando-se as variações individuais, havendo crianças que se fixam nos sons que pronunciam correctamente, evitando articulações incorrectas, e outras que tentam produções sincréticas da palavra, ainda que de forma pouco clara e consistente. À medida que os meses decorrem, registam-se alterações importantes no processo de articulação. Uma das alterações significativas diz respeito à cada

vez maior capacidade de combinações de sons dentro da palavra. Os erros devidos à assimilação vão dando lugar a operações combinatórias de segmentos, o que implica a capacidade para “analisar” e “perceber” os referidos segmentos e pronunciá-los independentemente.

Contudo, atendendo à complexidade que o acto de falar envolve, não é de admirar que a fala das crianças comece por ser pouco inteligível. A coordenação motora e os gestos articulatorios não têm ainda precisão suficiente para formar uma sequência clara de consoantes e vogais. No entanto, entre o ano de idade e os quatro anos, a inteligibilidade da fala aumenta rapidamente (Castro e Gomes, op. cit.).

Sabe-se que as crianças pequenas simplificam as palavras que produzem. Segundo Jakobson (op. cit.) uma das razões porque isto acontece é porque a criança ainda não aprendeu os contrastes fonológicos apropriados. O autor argumenta, além disso, que a ordem em que estes contrastes são aprendidos reflecte a frequência dos mesmos na língua da criança, de modo que sons raramente usados são aprendidos muito tarde. Por outro lado, as crianças usam as regras fonológicas para alterar as formas perceptíveis noutras que possam produzir (ver Mem, 1980; Smith, 1973, in Harley, 1997, p.355).

Os dados das investigações dos aspectos fonológicos sugerem que as simplificações são um extra do desenvolvimento do sistema de produção da fala (Gerken, 1994, in Harley, 1997, p.355). Smith (1973, referido pelo mesmo autor) descreveu quatro maneiras de as crianças simplificarem as palavras que produzem, com uma tendência geral para produzir séries mais curtas. Frequentemente omitem a última consoante, reduzem grupos de consoantes, omitem

sílabas sem ênfase e repetem sílabas. As crianças mais novas, por sua vez, frequentemente substituem sons mais difíceis por sons mais fáceis.

Os estudos efectuados com algumas populações mostram que as crianças simplificam as suas produções, utilizando várias estratégias: as omissões (áve = árvore); a inversão (corcodilo = crocodilo), a substituição fiqué = café), a assimilação (cirrarro = cigarro). Castro, Gomes, Vicente & Neves (1997) examinaram um corpus de 1977 desvios articulatórios observados em crianças portuguesas de idade pré-escolar. Os desvios articulatórios foram observados num estudo transversal com 183 crianças portuguesas monolíngues de 3, 4 e 5 anos, oriundos de diferentes níveis sócio-económicos; as crianças foram observadas numa prova de nomeação de figuras, previamente seleccionadas de modo a que as palavras correspondentes, as palavras-alvo, contivessem os diversos fonemas do português Europeu.

Neste estudo, a análise dos resultados permitiu estabelecer as seguintes conclusões: há um padrão desenvolvimental claro que diz respeito aos encontros consonânticos: Primeiro, pelos 3, 4 anos de idade, a simplificação de estruturas CCV através da omissão da consoante intermédia, resultando na transformação em CV, faz parte do percurso normal de aquisição da fonologia. Segundo, percurso desenvolvimental análogo parece encontrar-se em outros tipos de desvios, que partilham um parentesco comum: o de resultarem na produção de sílabas canónicas, de tipo CV. Isto acontece com as omissões de consoante final em rima complexa ou coda, e nas epênteses, que igualmente resultam na produção de sílabas CV em vez de outras mais complexas faz também parte de um processo natural de aprender a lidar com a complexidade articulatória.

Ao entrar na escola, a maioria das crianças domina os padrões de articulação da língua materna. Em certas situações, devido à influência do contexto fônico, verifica-se, ainda, a utilização de estratégias de assimilação (bâguiga, em vez de barriga e rulógio, em vez de relógio) e o curioso fenómeno de reconstrução silábica, através da inserção de sons, quando o domínio da estrutura consoante/vogal, presente nas primeiras produções, entra em conflito com situações que fogem a esse padrão. Daí ser frequente ouvir crianças, em idade escolar, a dizer (belusa em vez de blusa; verede em vez de verde). Este tipo de dificuldades não é de valorizar, na medida em que se ultrapassam facilmente, bastando, muitas vezes, disponibilizar para a criança o modelo correcto.

Resumindo, as deturpações, substituições e omissões presentes nesta fase do desenvolvimento não são obstáculo à compreensão, por parte do adulto, do que o aprendiz de falante, com três ou quatro anos de idade pretende dizer. Isto porque, por um lado, o adulto tem conhecimento do contexto frásico e situacional em que a produção da criança ocorre e por outro lado, a produção infantil nessa idade, aproxima-se da realização adulta.

1.2.2 - Desenvolvimento semântico

Há milhares de anos que os filósofos se dedicam ao estudo do “significado” das palavras. Contudo, quem sabe uma língua é capaz de entender o que lhe é dito e produzir sequências de palavras com significado. Todos os falantes de uma língua partilham entre si um conhecimento do vocabulário básico dessa língua – dos sons e significados das palavras. E todos os falantes sabem como combinar os significados de maneira a apreenderem o sentido de expressões e frases, não sentindo qualquer dificuldade em comunicar uns com os outros (Fromkin & Rodam, 1993).

Abordando o desenvolvimento semântico da criança, Harley (op. cit.) refere três formas de rodear o problema. A primeira, segundo o autor, sugerida por Fodor (1981) defende que existe uma base inata para a atribuição de significados; a segunda fundamenta que a criança usa um meio que não a definição ostensiva para delinear palavras em conceitos, como sugere McShane (1991); a terceira que conclui que o sistema cognitivo é “constrangido” nas suas interpretações e utiliza um certo número de princípios léxicos para ajudar a estabelecer a referência de uma palavra nova (Golinkoff, Mervis, & Hirsh-Pasek, Bailey & Wenger, 1992; Glinkoff, Mervis, & Hirsh-Pasek, 1994, in Harley, 1997, p. 358). De facto, Levy & Nelson, 1994; Nelson, Hampson, & Shaw, 1993, citados por Harley (1997, p. 358) argumentam que as primeiras palavras podem ser constrangidas de modo a serem utilizadas em certos tipos de conversa.

Um dos princípios que parece reger a aquisição lexical é o que Clark (1987) designou por “princípio de contraste”, que postula que qualquer diferença na forma gera diferenças no significado, e que se julga operar desde muito cedo no desenvolvimento da linguagem. Em termos práticos significa que perante uma palavra nova, o falante (adulto ou criança) lhe reconhece uma significação diferente das palavras conhecidas. Uma segunda implicação deste princípio é que, confrontada com sinónimos, a criança de dois/três anos dá preferência ao vocabulário conhecido, rejeitando o novo. A terceira implicação diz respeito à invenção de palavras. Entre os dois e os seis anos, é frequente o aparecimento de palavras inventadas com o objectivo de preencher lacunas lexicais (Sim-Sim, op. cit.).

Actualmente parece provável que o círculo social também tem um papel importante na aprendizagem do significado das palavras. Trabalhos recentes sublinharam o papel do círculo

social na aprendizagem de novas palavras como suplemento ou alternativa aos constrangimentos inatos ou cognitivos. Tomasello (1992, in Harley, 1997, p. 358) nos seus estudos argumenta que os factores sociais e pragmáticos podem ter uma influência importante no desenvolvimento da linguagem.

A importância dos factores pragmáticos e comunicativos é desenvolvida num estudo por Tomasello e Kruger (1992, in Harley, 1997, p. 359) que demonstrou surpreendentemente que as crianças pequenas aprendem melhor os verbos quando os adultos estão a falar de acções que ainda não tiveram lugar do que quando são ostensivamente usados para referir acções que estão a ter lugar. Por sua vez, Tomasello e Barton (1994, citados pelo mesmo autor, na referida página) esmeram-se em inspecionar como interpretações socio-pragmáticas ajudam as crianças a aprender novas palavras. Em resumo, o círculo social pode ter o mesmo papel que os princípios inatos ao permitir que a criança determina a referência sem saber a linguagem.

Se é verdade que os factores pragmáticos e comunicativos são um componente essencial para aprender uma língua, a atenção conjunta com os adultos, é um factor importante na aprendizagem de novas palavras. Saxon & Reilly (1998) estudaram a competência linguística na interacção mãe-criança e tentaram provar como a atenção conjunta (uma forma de interacção ostensiva que cria um contexto para a aprendizagem das palavras) influencia na aquisição de palavras correctas usadas pelo iniciante de falante. Os investigadores estudaram 60 mães com idades entre os 19 e os 45 anos de idade e 60 crianças com idades compreendidas entre os 17 e os 36 meses. Encontraram resultados semelhantes aos já sugeridos na literatura, a interacção mãe-criança influencia no desenvolvimento linguístico da criança e por outro lado, a atenção conjunta pode ser “alargada” para proporcionar a aprendizagem de palavras na criança.

A aquisição do significado correcto das palavras processa-se gradualmente. A criança é progressivamente solicitada a dar nome às coisas que fazem parte da sua vida diária, descobrindo dia após dia novos significados, novas palavras, novos mundos relacionados com a sua experiência recente. É importante salientar que a tarefa de associar nomes com objectos e acções é complexa. Daí o muitas vezes surgirem erros. Em relação à aquisição de significados Harley (op. cit.) apresenta dois exemplos: No primeiro, a mãe aponta para um cão e chama “béu-béu”. A seguir a criança utiliza “béu-béu” para cães, mas também para gatos, vacas e cavalos. No segundo exemplo, a mãe diz à criança com severidade “menino fizestes isso de propósito”. Quando perguntaram depois o significado de “propósito”, a criança diz “quer dizer que estás olhando para mim”.

O acesso às primeiras palavras pressupõe na criança o conhecimento dos objectos do seu meio (Normand, 1996). Foi Nelson (1973) quem procurou averiguar de que tipo seriam as primeiras palavras. As primeiras palavras compreendidas pela criança começam por ser nominativos gerais ou palavras de acção, sendo normalmente relacionadas com uma pessoa “mamã, papá, avó...” ou com um objecto de especial afecto para o bebé “bola, água...” ou ainda com uma maneira de cumprimentar “olá, adeus, xau...” (Benedict, 1979; Rigolet, 2000).

Relativamente aos aspectos evolutivos do desenvolvimento semântico, a literatura refere que por volta dos 12 meses de idade, o bebé produz normalmente a sua primeira palavra. É a fase da “holofrase” (uma palavra-chave com sentido de uma frase). Cerca de seis meses mais tarde, com um ano e meio, começa a combinar duas palavras num mesmo enunciado, embora estas demarcações cronológicas devam ser entendidas de modo aproximativo (Castro e

Gomes, op. cit.). Graças ao uso diferenciado da entoação, dos gestos, da mímica, da postura e de todo o contexto extralinguístico, a criança faz-se entender sem grandes dificuldades.

Progressivamente, e em função da sua experiência vivida e do seu nível de desenvolvimento, cada noção, ou seja, cada palavra, vai adquirindo progressivamente novas conotações graças á aquisição de novos traços semânticos. Mas à medida que a criança se apercebe da validade, do valor de um novo traço semântico, ela não poderá aceitar generalizar a mesma palavra a várias noções. Então, para não ter que se servir abusivamente da mesma palavra para conceitos que ela já reconhece como distintos, a criança será como que “forçada”, por razões linguísticas e cognitivas, a adquirir uma nova palavra: de pai (termo usado para qualquer elemento masculino), por exemplo, ela passará a saber nomear em contexto e adequadamente avô, ou tio, ou vizinho, etc., em função das suas necessidades.

A partir da segunda metade do seu segundo ano de vida, ou seja entre os 18 e os 24 meses, o bebé vive uma verdadeira revolução a nível cognitivo: ele entra na função simbólica. Esta função vai-se traduzir a vários níveis como o jogo do faz-de-conta, a imitação diferida e a permanência do objecto. Esta última vai permitir o acesso à capacidade de associar sistematicamente um significado à sua representação linguística, ou seja, um significante.

No terceiro ano de vida dá-se a generalização dos enunciados a três palavras e o seu progressivo aumento. Segundo alguns estudos, o nível semântico enriquece diariamente através do enriquecimento do vocabulário, ou seja, através do surto lexical (Castro op. cit.; Rigolett, op. cit.). Cada vez mais a criança irá combinar mais palavras que se vão diversificar e progressivamente vão-se encontrar em diversas categorias semânticas.

Nesta idade, embora a nível semântico predomine ainda o substantivo, o verbo será empregue de maneira elevada e os adjectivos e advérbios vão aparecer com uma nítida representatividade. Recapitulando, podemos dizer que os enunciados passam a ter mais palavras incluídas em diferentes categorias semântico-estruturais e morfossintácticas e passam a exprimir mais relações semânticas dentro do mesmo enunciado.

O fim do terceiro ano culmina na produção da pergunta “porquê”, que se torna mais elaborada posteriormente durante o quarto e quinto ano de vida da criança. A linguagem expande-se em termos de quantidade e da adequação de vocabulário. Aos seis anos possui uma mestria verbal que lhe permite expressar-se oralmente com desenvoltura, de forma adequada e interagir com qualquer falante da mesma língua (Sim-Sim; Duarte & Ferraz, 1997).

Sobre-extensões e sub-extensões

Algumas pesquisas concentraram-se no uso de palavras que ultrapassam o uso dos adultos. E. Cark, 1973 (citado por Harley, 1997, p.361) foi um dos primeiros a observar as sobre-extensões (às vezes chamadas sobre-generalizações) e sub-extensões, em pormenor. Nas sobre-extensões, a criança utiliza uma única palavra para diferentes referentes (por exemplo “au-au” para todos os animais), enquanto nas sub-extensões, a criança utiliza uma palavra com um número de referentes inferior ao que cobre o léxico adulto. Estas categorias linguísticas são comuns na linguagem precoce e aparecem em todas as línguas. Rescorla (1980, in Harley, 1997, p.361) descobriu que das primeiras 75 palavras analisadas em seis crianças, um terço foram alargadas, incluindo palavras de grande frequência “baby”, “car”, “ball”. Os atributos perceptivos, não são a única base de sobre-extensões. Nelson (1974, in

Harley, 1997, p. 361) sugeriu que os atributos funcionais são mais importantes que os perceptivos.

É importante demonstrar que as palavras ligadas a sobre-extensões reais são permanentemente sobre-alargadas na produção, e também que as mesmas palavras são sobre-alargadas na compreensão. Se uma palavra é sobre-alargada porque a representação é incompleta, isto deverá reflectir-se no padrão de compreensão dessa palavra pela criança. Thomson & Chapman (1977, in Harley, 1997, p. 362) demonstraram que as crianças de tenra idade sobre-alargam os significados das palavras quer na compreensão quer na produção.

As crianças muitas vezes compreendem as palavras que não podem produzir. Daí o argumento generalizado que as sobre-extensões são erros de execução. Um ponto de vista alternativo foi proposto por Mervis e Canada (1983, in Harley, 1997, p. 363) que argumentaram que pelo menos alguns erros de compreensão são erros de competência.

Barrett (1978, in Harley, 1997, p. 364), nos seus estudos sobre como se desenvolvem os protótipos, argumentou que os aspectos-chave para aprender o significado de uma palavra são os que lhe dão o máximo contraste com palavras relacionadas. Por exemplo a designação de “cão” aprende-se, aprendendo o contraste entre cães e animais similares (tais como gatos) em vez de aprender simplesmente os aspectos prototípicos dos cães. No desenvolvimento semântico chega-se a um ponto em que já não é útil o desenvolvimento semântico fazer um contraste (por exemplo, entre gatos pretos e gatos brancos) e a hipótese contrastante nada diz acerca disto.

As crianças deixam de fazer sobre-extensões por volta dos dois anos e meio. Nessa altura, começam a fazer perguntas do género “como se chama aquilo?” e a partir daí o vocabulário desenvolve-se rapidamente e as palavras com representações semânticas mais simples são adquiridas primeiro. Por exemplo, a ordem de aquisição de termos dimensionais usados para descrever tamanho concorda com a sua complexidade semântica relativa, e são adquiridos na sequência seguinte. Grande-pequeno; alto-baixo; comprido-curto; grosso-fino, largo-estrito. “Grande” e “pequeno” são os termos mais generalizados, e são os primeiros a ser adquiridos. “Largo” e “Estrito” são os termos mais específicos, e são também usados para referir-se à dimensão secundária do tamanho, e por isso são adquiridos tarde. Os outros termos são de complexidade intermédia e são adquiridos pelo meio (Rigolett, op. cit.).

Compreensão e produção

Aprender uma nova palavra significa conhecer-lhe o significado específico e a respectiva lógica interna. Conhecer uma palavra não se reduz à mera atribuição do rótulo lexical, mas à possibilidade de reconhecer e usar um conjunto significativo de formas derivadas do vocábulo em questão. Reconhecer e usar são dois aspectos do conhecimento que, no campo linguístico, podemos traduzir por compreensão e produção (Sim-Sim, op. cit.).

A compreensão precederá sempre a produção? A posição tradicional aponta para a ocorrência da compreensão antes da produção. Contudo, é importante salientar que em relação à aquisição da primeira palavra, por exemplo, nem sempre é claro o que é de facto a primeira palavra que a criança produz. Castro (op. cit.) refere que os famosos exemplos de “mamã” e “papá” estão muitas vezes a meio caminho entre o balbúcio e a linguagem .

Que a compreensão e a produção obedecem a estatutos distintos e que, em certas circunstâncias, manifestam desenvolvimentos diferentes são factos que se verificam em determinados quadros clínicos. Um estudo conducente à consideração da possível autonomia da compreensão em relação à produção refere-se ao caso tão conhecido do rapaz selvagem de Aveyron relatado por Itard. Esta criança com 12 anos sofrera um isolamento de cerca de sete anos. Itard tentou a sua recuperação e com o tempo constatou-se a compreensão de várias palavras, mas uma produção muito pobre que se limitava a exclamações. Um outro caso já por nós referido é o de Génie, estudado por S. Curtiss (op. cit.), em que a autora constataria uma compreensão verbal superior à respectiva produção.

Benedict (op. cit.) investigando o processo de aquisição de vocabulário nos seus aspectos produtivo e compreensivo, estudou oito crianças ao longo de cerca de seis meses. Conseguiu apurar quantas e quais são as palavras que num determinado momento a criança produz, quais compreende, e como progredem na expressão e compreensão. Os resultados das oito crianças mostram que há um avanço da compreensão em relação à produção, que é de quatro meses em média. Porém, a precocidade da compreensão não é idêntica para todas as crianças.

Observando os dados de Benedict e segundo as autoras referidas (Castro e Gomes, op. cit. p. 58), podemos tirar pelo menos duas conclusões: a primeira que refere que quer na compreensão, quer na expressão, as crianças diferem e a segunda que sugere que o grau de avanço da compreensão varia conforme a criança e que há um avanço da compreensão em relação à produção. De facto, o caso da Elisabeth, uma das crianças estudadas, apresenta uma discrepância acentuada, na medida em que percebe uma média de 150 palavras e não produz

nenhuma. Já em Michael e David, outras crianças do estudo, a discrepância entre a compreensão e a recepção não é tão eminente.

Outro facto a considerar é que muitas vezes as pistas contextuais são suficientemente fortes para que a criança apreenda o sentido de uma frase sem talvez poder compreender os pormenores. Nestes casos, não se trata de a criança conseguir produzir a linguagem logo após ter sido exposta a uma palavra ou estrutura em particular. Mesmo quando uma criança começa a produzir uma palavra ou estrutura, pode não ser produzida da mesma maneira que um adulto o faria. Harley (op. cit.), refere que a ordem de compreensão e produção não é sempre preservada: as palavras que são compreendidas primeiro não são sempre produzidas primeiro. Há mesmo casos de palavras produzidas antes de haver qualquer compreensão do seu significado. A compreensão precoce e a produção de vocabulário podem ter uma diferença marcante (Benedict, op. cit.).

1.2.3 - Desenvolvimento sintáctico

Saber uma língua significa também ser capaz de juntar palavras formando frases que exprimam o nosso pensamento. A apreensão das respectivas regras pelas quais é regida a língua e o percurso percorrido pela criança na identificação e extracção das regras de organização frásica da sua língua materna, é normalmente conhecido por desenvolvimento sintáctico (Bloom, 1973; Fromkin & Rodman, op. cit.; Pinker, 1994; Sim-Sim, op. cit.). Daí que, ao longo do processo de crescimento, seja possível detectar marcos universais de desenvolvimento, independentes da cultura de pertença da criança ou da especificidade da língua em que está emersa.

Skinner (op. ci.) na sua obra “Verbal Behavior” publicada em 1957, explica que o domínio progressivo da sintaxe poderá ser explicado à luz do paradigma behaviorista. A estrutura da frase é vista por este autor como uma cadeia de associações entre as várias palavras que a constituem. A criança conhece palavras, ouve-as encadeadas em frase, e através da imitação e do reforço começa a encadeá-las também.

Já Braine (1963) conduziu um estudo pioneiro, em que analisou as primeiras combinações em três crianças. Concluiu que há um conjunto de palavras que se repete em relação com outras, mais diversificadas. Esta observação levou à formulação da gramática “pivot”. Esta gramática pretende explicar a regularidade dos primeiros enunciados infantis com mais do que uma palavra: nas primeiras combinações haveria um rudimento de sintaxe, pois as crianças obedecem a uma gramática simples. Certas palavras têm um papel especial: constituem eixos de construção de frase. São as palavras “pivot”. Outras palavras são de conteúdo; estas podem ser combinadas com as palavras-eixo para formar frases. As regras de construção sintáctica, numa primeira fase, seriam numa ordem arbitrária e depois seguiriam a adopção da ordem usada na língua adulta (Castro op. cit.).

Por outro lado, Brown (1973) fez uma abordagem longitudinal semelhante à de Braine, com três crianças e observou que as crianças pareciam estar a usar regras diferentes dos adultos, mas, no entanto, havia regras. Brown propôs uma gramática alternativa à gramática “pivot” a Gramática Semântica. Segundo esta gramática, as primeiras combinações obedecem a regras mais relacionadas com o sentido e não tanto com a sintaxe propriamente dita.

Em síntese, é difícil descobrir uma gramática simples para o desenvolvimento precoce baseado apenas em factores sintácticos, um problema adicional é que a ordem das palavras nas enunciações não é sempre consistente.

O aparecimento das primeiras palavras (entre os nove e os doze meses) que servem para pedir, rotular, chamar a atenção ou cumprimentar surgem acompanhadas do gesto ou do movimento para agarrar ou para tocar no objecto ou na pessoa que se refere. Posteriormente a criança serve-se de variações de entoação para lhe atribuir significações (De Villiers & De Villiers, 1980).

Nessas palavras isoladas características dessa fase do desenvolvimento da criança, o chamado período holofrásico, uma só palavra engloba o conteúdo de toda uma frase e o significado a atribuir à produção da criança depende totalmente do contexto em que a palavra foi pronunciada. Muitos autores consideram que estas serão as primeiras manifestações do que virá a ser o conhecimento sintáctico, cuja essência, radica na ordem e combinação de palavras de acordo com padrões de formatação frásica (Braine, op. cit.; Bloom, 1994; Menyuk, 1971).

Durante o período holofrásico, as palavras começam por ser meras redundâncias da acção evoluindo para a expressão de funções sintácticas que poderão representar, nesta fase do desenvolvimento, o conhecimento, ainda que embrionário, da frase.

Um outro indicador de sensibilidade ao conhecimento sintáctico é a compreensão de frases simples, tais como ordens (dá a chucha), ou perguntas (onde está o bebé?). A emergência da compreensão frásica reporta-nos para o aspecto de como a criança chega à

segmentação da cadeia fônica em unidades lexicais com significado (palavras) e à descoberta da existência de padrões na estruturação frásica.

Após alguns meses de produção de palavras isoladas, entre os 18 e os 20 meses a criança passa à fase de produção de duas palavras combinadas que expressam, ainda que de forma rudimentar, relações. A sequência de duas palavras exige a ordenação das mesmas e é por isso a manifestação clara do aparecimento de produções frásicas, que estão muito circunscritas ao “aqui e agora” e são caracterizadas pela combinação, fundamentalmente, de nomes e verbos.

Consequentemente, após um período de produção de enunciados com duas palavras, as crianças começam a produzir combinações de três (ou mais) elementos lexicais e a usar formas flexionadas das palavras. O aumento de palavras por frase e o uso de sufixos flexionais marca de forma evidente a expansão do conhecimento sintático, não só em termos de regras de combinação de palavras, mas também de domínio morfológico, isto é da estrutura interna das palavras.

Aos três anos, as produções de uma e de duas palavras dão lugar a enunciados caracterizados pelo aparecimento de morfemas gramaticais e pela combinação de palavras em estruturas frásicas. Embora a aquisição do conhecimento sintático nos primeiros anos seja muito rápida, devido à sua complexidade, ele só atingirá a mestria adulta por volta da adolescência.

Recapitulando e seguindo as pesquisas de vários autores (Cristal, 1981; Martins, 1982; Ingram, 1989; Normand, (op. cit.) Castro, op. cit.; Harley, op. cit.), quanto à estruturação

frásica é possível encontrar manifestações de conhecimento da ordenação linear das palavras tão cedo quanto os 18 meses, embora a capacidade de compreensão de frases simples, particularmente ordens, seja detectável meses antes, quando os enunciados produzidos pela criança se restringem a apenas uma palavra. Após o período caracterizado pela produção de palavras isoladas, surgem as primeiras sequências de duas palavras, onde é já possível constatar padrões de ordem típicos da língua em aquisição. Estas sequências são caracterizadas pela combinação de nomes e verbos (raramente adjetivos) e pela existência de palavras com a mesma função gramatical.

Pela semelhança com a linguagem telegráfica, é comum chamar-se a este período de telegráfico. O domínio da produção de frases simples, obedecendo em português à ordem não marcada SVO, em que a posição pós-verbal é tipicamente reservada à função de sujeito e a posição pós-verbal à função de objecto, está solidamente instalado pelos 3 anos. A partir desta fase são cada vez mais frequentes as expansões dentro da frase simples e a ocorrência de combinações frásicas, particularmente a nível da coordenação.

2 - Desenvolvimento Linguístico e Desenvolvimento Cognitivo e Social

2 - Desenvolvimento Linguístico e Desenvolvimento Cognitivo e Social

A relação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da linguagem tem sido motivo para uma polémica que se vem arrastando há já alguns anos. Piaget, Vygotsky e Chomsky foram os principais impulsionadores desta controvérsia. Para Piaget e seus discípulos, o processo de aquisição da linguagem segue o do desenvolvimento cognitivo, ou seja, a linguagem está dependente da cognição. Vygotsky (1991), por sua vez, defende que a fala e o pensamento têm raízes diferentes, as duas funções crescem em diferentes linhas e independentemente uma da outra. Na perspectiva de Chomsky (op. cit.) e outros cientistas como Pinker (op. cit.), por exemplo, a linguagem é uma das capacidades inatas específicas da espécie humana, ou seja, a linguagem é adquirida por nós, membros da espécie humana, que somos dotados de um património genético pré-formado para a linguagem. Como pré-programada e inata, a linguagem não deriva de modo algum do desenvolvimento cognitivo geral.

A polémica gerada à volta deste assunto foi assinalada pela noção de que existe uma relação de dependência estreita e apenas de sentido único entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento linguístico, ou vice-versa. Referindo, a posição de Piaget, Harley (op. cit.), considera que os diferentes aspectos do desenvolvimento cognitivo facilitam o desenvolvimento da linguagem. A linguagem é um processo como outro qualquer, resultante de factores cognitivos e sociais e como tal requer pré-requisitos cognitivos. Harley (op. cit.), refere também Sinclair-de-Zwart (op. cit.), que conclui que a linguagem para além de depender de processos cognitivos segue, invariavelmente, os estádios do seu desenvolvimento. Têm no entanto, surgido estudos que contestam esta linearidade entre o

desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da linguagem. Harley (op. cit.) defende que não é fácil encontrar correlações entre o desenvolvimento de permanência do objecto e o desenvolvimento linguístico. No entanto, outros estudos com crianças com alterações de linguagem, têm chegado a conclusões contraditórias. Roth e Clark (1987), referidos por Kennedy et al. (1991), em trabalhos realizados em crianças com alterações de linguagem, obtiveram níveis de realização mais pobres em tarefas de jogo simbólico do que em tarefas de linguagem.

Actualmente, para explicar o desenvolvimento linguístico prevalecem as teorias interaccionistas, as quais defendem que as crianças adquirem a língua usada na comunidade em que crescem e o respectivo comportamento linguístico reflecte as diferenças e especificidade do sistema do meio envolvente. Nos seus estudos, Sim-Sim (op. cit.), refere três grandes categorias de factores referentes ao ambiente social que parecem afectar os desempenhos linguísticos dos jovens falantes: as características do discurso ouvido; os padrões de interacção adulto-criança e as especificidades do contexto não linguístico em que ocorrem as interacções. Dentro da primeira categoria de factores que afectam o desenvolvimento da linguagem inclui-se a variação resultante da origem social dos principais interlocutores da criança nos primeiros tempos de vida, isto é, os pais, e irmãos mais velhos. A segunda categoria diz respeito aos padrões de interacção a que a criança é exposta. Finalmente, a última categoria refere que as interacções adulto-criança têm lugar em contextos cujas características se reflectem nos desempenhos linguísticos dos jovens falantes.

Neves et al. (1995), realizaram um estudo sobre os progressos na articulação de fala em idade pré-escolar, com 189 crianças, com idades compreendidas entre os 2;11 e os 6;1 anos de idade, tendo como variáveis macroscópicas o sexo, a idade e o nível sócio-económico. A

prova de articulação era composta por 127 figuras-estímulo que as crianças tinham que nomear. Os resultados demonstraram que o nível sócio-económico se revelou o factor macroscópico com uma influência mais sistemática em todas as categorias de resposta consideradas, com uma tendência geral para a obtenção de resultados mais fracos quando se considera o NSE baixo. Este estudo revela que o efeito do NSE é um resultado que demonstra a sensibilidade do desenvolvimento linguístico a factores experienciais, tal como referem as autoras.

Bruner (1981) sublinhou também, a importância do contexto social na aquisição da linguagem. Em muitos aspectos os seus pontos de vista são semelhantes aos de Piaget, mas dá mais ênfase ao desenvolvimento social. O autor sublinhou a importância do contexto social da ligação mãe-filho para ajudar a criança a entender o sentido das expressões a que está exposta. De facto, as experiências físicas e sociais, proporcionadas pelo ambiente e marcadas pela interacção social, ao mesmo tempo que facilitam certos aspectos do desenvolvimento cognitivo favorecem a estruturação de determinados domínios do repertório linguístico da criança. Ao exprimir verbalmente acções/relações vivenciadas, sempre de acordo com as regras da sua comunidade linguística, a criança clarifica e reorganiza o modo como tais acções/relações são ou foram cognitivamente percebidas. Por sua vez, a análise e incorporação da informação cognitiva é clarificada e enriquecida ao mesmo tempo que a criança ganha mestria no uso e compreensão das estruturas gramaticais.

Tratando-se de um sistema complexo, o desenvolvimento linguístico processa-se a vários níveis embora esses níveis sejam intimamente interligados e correlacionados. Durante o desenvolvimento pragmático a criança aprende a observar e a actuar conforme os membros da sua comunidade linguística (Sequeira, op. cit.). Há uma progressão nítida no decurso do

desenvolvimento da linguagem, mas é controverso se existe ou não fases intermédias. A partir dos seis meses, os bebés começam a balbuciar. Durante a fase da comunicação vocal, o bebé palra. À medida que a criança aprende o significado das palavras usadas em contextos situacionais e linguísticos variados, o que acontece ao longo do desenvolvimento cognitivo, dá-se o aumento das suas competências lexicais.

Por sua vez, o desenvolvimento sintáctico (relações gramaticais das palavras) e semântico (relação entre as palavras e acções) manifesta-se primeiro a nível da compreensão e só mais tarde a nível da produção. Já a componente fonológica está relacionada com o estudo da fisiologia dos sons. Segundo Elliot (op. cit.), o desenvolvimento do sistema de sons acontece em três fases principais: uma primeira fase das primeiras vocalizações, na qual a criança produz segmentos de sons semelhantes à fala (choro, riso, balbúcio); uma segunda fase na qual a criança tenta produzir os enunciados da linguagem adulta; e finalmente uma terceira fase, a fase da consciência das regras fonológicas.

Dados evolutivos e a análise de desvios articulatorios, em crianças de idade pré-escolar, revelam uma ordem habitualmente observada, uma hierarquia de aquisição, quer em relação aos fonemas, quer em relação à forma como se organizam em sílabas com possíveis e múltiplas variações individuais (Castro & Gomes, op. cit.). Num estudo, as investigadoras citadas testaram 183 crianças portuguesas de 3, 4, 5 anos de idade, oriundas de diferentes níveis sócio-económicos, numa análise transversal do desenvolvimento da articulação.

Os resultados apontam para um padrão desenvolvimental que diz respeito aos encontros consonânticos: pelos 3,4 anos de idade, a simplificação de estruturas CCV, através da omissão da consoante intermédia, resultando na transformação em CV., faz parte do

percurso normal de aquisição da fonologia. As autoras referem que resultados semelhantes foram também observados em crianças do Português do Brasil (Cigana et al., 1995; Lamprecht, 1993; Wertzner, 1995; Yavas, 1988) e em crianças inglesas (Smit, 1993). Outra conclusão do estudo é que percurso desenvolvimental análogo parece encontrar-se em outros tipos de desvios que resultam na produção de sílabas canónicas, de tipo CV. Isto acontece com as omissões de consoante final em rima complexa ou coda. Concluindo, as autoras sugerem que a tendência das crianças mais novas em produzir sílabas de tipo CV em vez de outras mais complexas faz também parte de um processo natural de aprender a lidar com a complexidade articulatória.

Em síntese, podemos referir que a perspectiva do desenvolvimento da criança ligada exclusivamente à idade e a determinantes da maturação, excluía a possibilidade de participação da experiência social na explicação do desenvolvimento global da criança e mais especificamente do desenvolvimento da linguagem. Nos últimos anos, os factores psicológicos e de desenvolvimento têm sido analisados numa perspectiva que coloca a criança no centro de uma matriz de forças inter-relacionadas, que actuam como estímulo para as suas capacidades. Concluindo, consideramos oportuno referir aqui a perspectiva ecológica apresentada por Bronfenbrenner (1979), que reflecte a influência da teoria geral dos sistemas, que caracteriza o desenvolvimento como “um processo dinâmico no qual existe uma transacção necessária e contínua entre determinado organismo e o seu ambiente, não podendo o comportamento ser interpretado fora do contexto” (Sameroff & Fiese, op. cit.).

2.1 - Interação e Linguagem

É já clássica a ideia de que o processo de desenvolvimento é inseparável do meio envolvente. Ideia aliás, defendida por dois grandes teóricos deste século: Piaget e Vygotsky. Mas enquanto que na perspectiva piagetiana o postulado interaccionista conduz a uma visão do desenvolvimento de centração individual, a uma visão de evolução do indivíduo em interação com o meio físico e social; na perspectiva de Vygotsky (op. cit.), é sublinhada explicitamente, a raiz social do desenvolvimento, não só ao enfatizar a componente interactiva, mas também (entre outros aspectos), a importância de apropriação dos instrumentos sócio-históricos, que vão possibilitar uma actividade intelectual medida semioticamente (construção de um sentido pessoal à medida que a criança interage com o meio).

Ao pensarmos no desenvolvimento da criança inserida no seu meio, não podemos deixar de pensar na perspectiva ecológica do desenvolvimento. No âmbito da perspectiva ecológica Bronfenbrenner (op. cit.) define os princípios base em que assenta a sua abordagem ecológica “a ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da acomodação progressiva e mútua entre um ser humano activo em crescimento e, as propriedades em mudança dos cenários imediatos que envolvem a pessoa em desenvolvimento, na medida em que esse processo é afectado pelas relações entre os cenários e pelos contextos mais vastos em que estes cenários estão inseridos”. O mesmo defende Bairrão (1994) ao afirmar que uma perspectiva ecológica é aquela que considera o desenvolvimento da criança como o resultado das interações desta com os diferentes ecossistemas em que está inserida. Por outras palavras, a determinação significativa daquilo que uma criança pode realizar, só ganha verdadeiro sentido se for conhecido o contexto onde

está inserida. Neste sentido Barker (1968), citado por Bairrão (1992) postula que os comportamentos das crianças poderão ser prognosticados de modo mais correcto se elas forem observadas nos contextos em que se encontram, em vez de se partir das suas características individuais.

Pasamanick & Knobloch (1973); Sameroff & Chandler (1975); Bairrão & Felgueiras (1978) e Pinto (1999) realçam o efeito recíproco das transacções mútuas entre a criança e o seu meio social – as características específicas da criança transaccionam com o modo de funcionamento do adulto-educador, para produzir um sistema social individualizado e dinâmico em miniatura. Exemplos destes tipos de transacções são referidos em estudos longitudinais que, ao incluírem descrições sociológicas do desenvolvimento da criança, permitem a identificação de variáveis do ambiente social e a realização de análises quantitativas mais sistemáticas sobre tipos de experiências necessárias para o desenvolvimento adequado de certas capacidades (Sameroff & Chandler, op. cit.; Sameroff, 1981).

Marti (1994) sublinha que para evitar considerar o “desenvolvimento como uma viagem individual ou de grupo organizado”, é necessário e de acordo com Valsiner (1994), considerar o carácter co-constutivo do desenvolvimento ao nível das acções e ao nível semiótico. Posição semelhante é assumida por Bruner (op. cit.), Nelson (1986), Rogoff (1990), Valsiner (1989) e Wertsch (1991). Estudos diversos têm demonstrado que a criança apresenta uma parte activa no processo de desenvolvimento, criando, transformando e reproduzindo parcialmente os conhecimentos a que tem acesso. Nelson (op. cit.); Mandler (1983); Bruner (op. cit.); Deleau (1990); Bauer & Mandler (1992), Bauer & Wewerka (1995) Mandler & McDonough (1995) e Schank & Abelson (1997), fundamentam que a criança começa a

elaborar, desde o primeiro ano de vida, um conhecimento sobre cenas e acontecimentos permitindo-lhe progressivamente, ir reconhecendo e criando expectativas sobre objectos e contextos sociais.

As mudanças ao nível das representações de acontecimentos são intrínsecas a mudanças ao nível do pensamento, da linguagem e da acção. Neste processo, investigadores valorizam o papel da interacção através dos jogos, nomeadamente os jogos de repetição e rotina (Mahoney, 1975, 1976; McDonald & Gillette, 1982; DeMaio, 1984; Hodapp, Goldfield & Boyatzis, 1984 e Bruner, op. cit.). Os estudos de Fivush & Slackman (1986), Nelson & Grundel (1981, 1986) e Slackman, Hudson, & Fivush (1986), fundamentam que se aos três anos a criança é capaz de falar de acontecimentos familiares de uma forma organizada, com uma certa generalidade e sequencialidade, aos 5-6 anos estes relatos são mais ricos revelando maior possibilidade de decomposição da estrutura geral em cenas mais específicas.

Relativamente ainda aos jogos sociais, entendidos como rotinas comunicativas estruturadas, no interior das quais as intenções comunicativas podem ser mutuamente compreendidas, partilhadas e convencionalizadas, parecem desempenhar um papel importante no desempenho linguístico da criança. Além dos estudos anteriormente referidos, algumas investigações mais recentes (Dunn & Munn, 1985; Eckerman, Davis & Didow, 1989; Tronick & Cohn, 1989; Platt & Coggins 1990 e Duncan & Farley, 1990, in Leitão, 1994. p. 20) documentam quer o efeito da estrutura destes jogos quer o apoio contextual que os adultos desempenham no nível de desenvolvimento da criança.

Um conceito proposto por Vygotsky (op. cit.) para a compreensão da natureza interactiva e social do desenvolvimento da criança é o de Zona de Desenvolvimento Próximo

(Z.D.P.). Bornstein & Bruner (1989) apresentam a Zona de Desenvolvimento Próximo como paradigmática da forma como a criança em desenvolvimento pode tirar partido da ajuda oferecida pelo adulto. Neste sentido, a questão prende-se com o que o adulto faz ou pode fazer para ajudar a criança, para que esta vá para além do ponto de desenvolvimento já atingido por ela. Na interacção social, a formação das funções psicológicas superiores aparece como o elemento-chave, que articulado ao movimento desenvolvimento/aprendizagem/ensino no espaço virtual da zona de desenvolvimento proximal, torna-se o suporte fundamental para a elaboração tanto de novas apropriações de conhecimentos inéditos quanto para a confirmação de conhecimentos difundidos.

De acordo com Wertsch (op. cit.) um tema que é fundamental nos trabalhos de Vygotsky, diz respeito à sua concepção de um funcionamento mental superior mediado por instrumentos e sinais. Estas formas de mediação, as quais são produtos do meio sociocultural no qual existem, não são vistas como simplesmente facilitadoras de actividades que, de um modo ou de outro, aconteceriam. Em vez disso são vistas como fundamentalmente formatadoras e definidoras dessas actividades. De facto, ainda segundo o mesmo autor, a ênfase primária de Vygotsky ao examinar o processo de mediação recaía sobre os sistemas de signos usados na comunicação humana, especificamente no discurso. Deste modo, a criança realiza a sua mediação com o ambiente por meio de instrumentos, de signos (linguagem, escrita, sistema de números) que são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana, mudando a forma e o nível do seu desenvolvimento cultural

A exploração empírica dos postulados de Vygotsky levou a uma proliferação de trabalhos sobre situações interactivas, frequentemente situações diádicas, com ênfase na análise dos comportamentos verbais (Wulbert, English, Kriegsmann & Mills, 1975; Mahoney,

Glover & Finger, 1981; Peterson & Sherrod, 1982; DeMaio, op. cit). Rogoff (1995) pesquisou a importância do estudo dos processos comunitários, inter-individuais e individuais, processos que se implicam mutuamente e que integram todas as outras crianças e adultos que rodeiam a criança.. Gilly (1990,1995), Rogoff & Chavajav (1995), Farran & Darvill (1993), abordaram também o desenvolvimento da criança como um processo intrinsecamente social.

Halliday (1978) refere que a criança aprende a língua materna no contexto dos enquadramentos comportamentais em que a cultura se apresenta e perante os quais é posta em confronto. É numa partilha permanente com adultos e crianças que a linguagem se desenvolve e enriquece. Belsky (1983), por sua vez, afirma que determinantes da mãe, determinantes da criança, determinantes ligadas ao contexto social em que ocorre o processo interactivo, podem levar a mãe e a criança a ter dificuldades acrescidas em responder às tentativas de interacção social do outro e em iniciar contactos sociais. Finalmente, Bronson (1974); Vandell, Wilson & Buchanan (1980) e Belsky (1984), tentaram perceber a complexidade das relações sistémicas entre os vários envolvimento da criança e a forma como essas relações são mediadas por factores socioculturais mais alargados.

Outros autores pesquisaram a competência linguística nas crianças prematuras e verificaram que, no final do segundo ano, as crianças prematuras que apresentavam uma menor competência linguística, eram as que partilhavam experiências interactivas assíncronas com as suas mães. O temperamento, os estádios de regulação e a capacidade para sinalizar comportamentos através do olhar, das vocalizações e dos gestos foram as características estudadas pelos investigadores Connolly & Brunner (1974, citado por Leitão, 1994, p. 13); Schaffer (1977); Lewis & Rosenblum (1974, in Leitão, 1994, p. 13) ; Rothbart (1981) e

Nelson (op. cit.), os quais mencionaram que as diferenças individuais na competência intelectual e linguística se relacionam com as diferenças nos comportamentos diádicos.

Dulce Rebelo (1998) conclui que a linguagem que se usa entre os adultos evoluídos tem uma longa história evolutiva, toda ela ligada à história emocional de um indivíduo e à maneira como ele se organiza psicologicamente através do contacto com o ambiente exterior, em que se destacam as pessoas com as quais estabeleceu as relações mais precoces. As crianças desenvolvem os sistemas de regras da sua língua materna mediante estádios previsíveis, que revelam grande estabilidade sequencial de criança para criança, tal como acontece com o desenvolvimento cognitivo.

Porém, na terminologia vygotskiniana nem todo o tipo de interacções é promotor de desenvolvimento, apenas o são as situações interactivas que “caiem” na zona de desenvolvimento próximo, sendo proporcionados apoios à criança de forma a possibilitar que ela possa ir evoluindo para lá do seu nível de desenvolvimento actual. O autor enfatizou a origem social da linguagem e do pensamento, compreendendo que o individual e o social devem ser concebidos como elementos mutuamente constitutivos de um todo; considera o desenvolvimento cognitivo como uma aquisição cultural, explicando a transformação dos processos psicológicos elementares em complexos, por meio de mudanças quantitativas e qualitativas na evolução histórica dos fenómenos. É aí que assumem particular relevância as interacções pais-criança.

Bruner (1980), um dos autores que tem desenvolvido o seu trabalho na linha das conceptualizações vygotskianas, define o conceito de **scaffolding** (que poderá ser traduzido por *colocar andaimes*) salientando, principalmente, a função de suporte que o adulto pode

desempenhar no processo interactivo. De acordo com Palacios e colaboradores (1987), para que este processo funcione eficazmente, devem ser cumpridos alguns requisitos: o adulto tem que esforçar-se por tornar significativa para a criança a interacção e por fornecer-lhe as bases que lhe permitam ir conseguindo níveis de autonomia cada vez maiores na execução das tarefas, num processo que Wertsch (1984, in Palacios et al, 1987) descreve como “intersubjectividade negociada”, ou seja, aquilo que resulta da negociação semioticamente mediada e se caracteriza pela compreensão partilhada ou conjunta da actividade ou comportamento do outro.

Explicando um pouco melhor dentro da perspectiva do “**scaffold**”, são cruciais, não só o contexto social do desenvolvimento, mas também a transmissão cultural das práticas em que a interacção social se insere. Ambos esses aspectos são essenciais para entender a natureza da colaboração no desenvolvimento humano. Devemos ainda salientar que, pela sua parte, as crianças são participantes activos destes contextos através de adaptações cada vez mais complexas que realizam, mas, não devemos esquecer que a sua participação é orientada por um adulto, através de uma transmissão muito sensível da informação, recorrendo a explicações por modelos, regras e objectivos – sendo todos estes aspectos essenciais para garantir tanto a actividade individual como a actividade conjunta com os outros. O adulto vai *colocando andaimes* no desenvolvimento psicológico da criança com elementos (linguagem, práticas educativas, crenças, sistemas conceptuais, etc.) tomadas do contexto cultural e convertendo-se em mediador do processo evolutivo (Lozano, 1987).

De facto, a facilidade e a rapidez com que as crianças adquirem a linguagem a partir do segundo ano de vida é impressionante. O que permanece uma incógnita é o modo como o fazem; até que ponto o desenvolvimento da linguagem depende das acções dos outros

indivíduos ainda é um assunto de grande debate (Kuczaj, 1986). Schaffer (op. cit.) compartilha a ideia de que o papel dos outros no desenvolvimento do indivíduo, nomeadamente da linguagem é um facto incontestado, atendendo a que a imitação desempenha um papel relevante na aquisição dos processos linguísticos. Daí que defenda que, pelo menos de início, o único cenário em que a criança é exposta é durante as sessões diádicas com um adulto sensível que esteja disposto a participar em inúmeras acções consideradas cruciais à aquisição da linguagem. Esse desenvolvimento da linguagem está crucialmente dependente de certos tipos de informações sociais.

Schaffer (1999) referiu-se às sessões diádicas como episódios de envolvimento conjunto e considerou-as como o contexto principal para a socialização nos primeiros anos de vida. Nesses episódios, os dois participantes - adulto e criança – dedicam uma atenção conjunta a um assunto em particular. O assunto pode ser um objecto, um brinquedo ou outro aspecto ambiental. À medida que a criança cresce, os assuntos começam a assumir formas simbólicas, principalmente verbais.

Existem vários estudos que indicam que a quantidade de envolvimento das crianças em episódios de envolvimento conjunto está correlacionada com vários índices da expansão da sua linguagem. Tomasello & Todd (1983) registaram periodicamente, em vídeo díades de mãe e criança em situações lúdicas domésticas, começando com o primeiro aniversário da criança e continuando durante seis meses. Descobriram então, que o tempo utilizado pelo par em episódios de envolvimento conjunto durante este período era um excelente exercício para o aumento do vocabulário da criança. As crianças que passavam mais tempo em interacções conjuntas com a mãe desenvolviam um maior vocabulário e, apesar de não se poderem estabelecer relações de causa e efeito apenas com estas experiências, algumas linhas escritas

pelo autor reforçam o argumento de que estes episódios facilitavam o desenvolvimento linguístico das crianças. Resultados semelhantes advêm do estudo de Wells (1982) baseado num elevado número de crianças em idade pré-escolar de quem foram recolhidas, em casa, amostras de fala, por meio de microfones de rádio, sendo depois relacionados com o ambiente onde tinham ocorrido.

Foi descoberta uma relação significativa entre o nível de desenvolvimento da linguagem aos dois anos e meio e a proporção da fala da mãe dirigida à criança no contexto das actividades partilhadas, tais como a leitura de um livro, a fala, os jogos ou o trabalho doméstico em conjunto. Estes e outros estudos sustentam a hipótese de que o nível de desenvolvimento das crianças em interacções conjuntas com o progenitor tem uma influência directa no desenvolvimento da competência da linguagem. Nesse sentido, estudos efectuados a gémeos que têm de partilhar a atenção da mãe demonstraram que estas crianças tendem a atrasar-se na aquisição da linguagem. Esses estudos, têm dado origem a duas conclusões: a primeira é que o desenvolvimento da linguagem destas crianças é muito mais lento do que o de filhos únicos; a segunda, que os gémeos têm muito menos oportunidades de fazer intercâmbios verbais com os pais (Lytton, Conway & Sauve, 1977; Bornstein & Ruddy, 1984, in Schaffer, 1999).

Num outro estudo, Tomasello & Manule Kruger (1986 in Schaffer, 1999) examinaram as produções verbais, através de testes de linguagem de seis pares de gémeos e doze filhos únicos, todos com dois anos, em suas casas, juntamente com as respectivas mães. Os testes de linguagem demonstraram que os gémeos obtiveram sempre resultados inferiores. O que também se verificou, foi que o ambiente para a aprendizagem da linguagem era muito diferente para os gémeos. Quando comparados os resultados obtidos, foi notório, primeiro,

que a totalidade dos discursos das mães para os gémeos individualmente em situações de um-para-um era muito inferior à dos discursos dirigidos aos filhos únicos. Em segundo lugar, verifica-se que os episódios de envolvimento conjunto apenas ocupavam uma pequena fracção de tempo em cada gémeo individual, comparativamente ao tempo ocupado com um filho único. Em terceiro lugar, a conversação com os gémeos era de uma natureza consideravelmente mais directiva.

Em resumo, as condições de aquisição de linguagem eram muito menos favoráveis para os gémeos - situação que pouco muda quando se têm em consideração os discursos da mãe dirigidos a ambos os gémeos simultaneamente. Segundo Tomasello et al (1986, in Schaffer, op.cit.), os resultados não se devem a quaisquer características especiais das mães ou das crianças, mas antes reflectem a natureza da situação dos gémeos e as exigências especiais feitas à mãe em tais interacções triádicas, onde ela tem de procurar recursos finitos e dividi-los entre as duas crianças.

De facto, o estilo de discurso que os adultos, individualmente, escolhem para dirigir à criança parece estar relacionado com os progressos linguísticos da criança. Um estilo altamente directivo, em que o adulto procura deliberadamente “ensinar” a criança a falar, na verdade, interfere com o desenvolvimento da linguagem (Nelson, 1973; Olsen Fulero, 1982, in Schaffer, 1999). Por outro lado, uma mãe disposta a ouvir, observar e interpretar o comportamento da criança, que acompanha em vez de dirigir, e que (paradoxalmente) é tolerante com os “erros” tem mais probabilidades de facilitar o aumento do vocabulário – presumivelmente porque a criança se sente motivada para participar nos intercâmbios verbais e não é desencorajada por tentativas constantes de correcção (Howe, 1981).

Em síntese, podemos concluir que as interações adulto/criança têm lugar em contextos cujas características se reflectem nos desempenhos linguísticos das crianças. As experiências físicas e sociais, proporcionadas pelo ambiente e marcadas pela interação social, ao mesmo tempo que facilitam certos aspectos do desenvolvimento cognitivo favorecem a estruturação de determinados domínios do repertório linguístico da criança.

2.2 - Contexto Familiar

A criança está pré-adaptada à interação social (Schaffer, op. cit.). A família nuclear tem sido considerada como um contexto de socialização por excelência, pois aí ocorrem as experiências mais precoces da criança sendo também aí que a criança, pelo menos durante os primeiros tempos de vida, realiza a maior parte das suas interações sociais.

A contribuição familiar varia ao longo de um continuum, ditado pelas diferenças individuais (o comportamento e as características dos filhos; as opiniões dos pais sobre objectivos de socialização; as suas convicções, valores e modelos interiorizados do papel de mãe ou de pai; o contexto familiar e social; e o comportamento dos outros nesse contexto) que segundo Carnahan & Simeonsson (1992) está dependente de factores como por exemplo competência parental, motivação, experiências e valores.

Os pais (particularmente a mãe) respondem aos apelos da criança, adaptando os seus comportamentos ao nível de desenvolvimento dos seus filhos. Alguns estudos argumentam o efeito de determinadas variáveis sobre os padrões de interação mãe-criança. Matta (1998) conduziu um estudo em que examinou situações de interação verbal mãe-criança a propósito

de falarem/contarem uma história, a partir de figuras representando Flores e Animais. O seu estudo baseou-se numa amostra de 96 mães, de crianças com idades compreendidas entre um e oito anos (16 mães de crianças com 1-2 anos; 32 com 3-4 anos; 32 com 5-6 anos e 16 com 7-8 anos). Utilizou duas figuras coloridas, uma representando diversos tipos de Flores e outra Animais. Após apresentada a figura-estímulo era pedido a metade dos pares para a mãe falar com o seu filho sobre a figura. Aos restantes pares era pedido para contarem uma história sobre a figura. Foi feita a análise do tipo de discurso; a análise das informações transmitidas a propósito dos dois núcleos conceptuais: flores e animais e a análise da organização categorial e hierárquica das informações transmitidas.

Os resultados mostram que as mães adaptam o seu discurso à idade dos seus filhos, sendo esse discurso massivamente referencial nas mães das crianças mais novas, em que independentemente do material (flores ou animais) as mães nomeiam os exemplares e descrevem as suas características. Este comportamento, onde a linguagem tem sobretudo uma função referencial, de identificação e descrição dos objectos presentes, é evidente também na população das crianças dos três/quatro anos. Progressivamente, as mães vão recorrendo a sequências de acontecimentos reais ou imaginadas para enquadrar o tipo de informações. Quando as crianças já têm um conhecimento da linguagem que lhes permite nomear e explicitar as características dos objectos, as mães começam a reduzir a sua informação verbal.

Estes dados evidenciam uma certa adaptação da linguagem do adulto, um processo de convergência social (Callanan, 1991) na aquisição da linguagem. Estes dados estão de acordo com a perspectiva de alguns seguidores das teses de Vygotsky cujos trabalhos exploram os processos de contextualização/descontextualização da linguagem das mães e da evolução dos seus comportamentos de suporte (Bruner, op. cit.; Rogoff, op. cit.; Brossard, 1993; e

Winykamen, 1997). Estão de acordo também com a hipótese de Nelson (op. cit.) sobre o papel estruturante das representações de acontecimentos enquanto organizadores da actividade comunicativa e cognitiva da criança.

Enfatizando a relação mãe-criança, investigadores referiram-se à comunicação precoce mãe-criança em termos de diálogo ou pseudo-diálogo (Brazelton, Koslowsky & Main, 1974; Bruner, op. cit.; Kaye, 1977; Trevarthen, 1977 e Nelson, op. cit.) e de proto-conversaçoão (Bateson, 1971 citado por Trevarthen, 1977; Snow, 1977). Segundo alguns autores esses pseudo-diálogos assumem, grandes semelhanças com o diálogo e as conversações dos adultos (Schaffer & Crook, 1978 e Schaffer, op. cit.).

Entre os esforços dos pais para especificar com mais precisão a natureza da informação que facilita o aumento da linguagem está uma série de estudos levados a cabo por Bornstein (1985); Tamis-Le Monda & Bornstein, (1989, in Schaffer, 1999). O aspecto particular do comportamento a realçar nestes estudos era o do esforço da mãe para encorajar a atenção da criança para os objectos e para os acontecimentos à sua volta. Assim, ela apontava ou designava o objecto pelo nome ou demonstrava como funcionava. As diferenças individuais entre as mães na frequência com que participavam em tais actividades estavam intimamente relacionadas com a capacidade da criança para aprender e produzir a linguagem no final do segundo ano de vida – um relacionamento que não depende da frequência do intercâmbio social entre mãe e filho, nem na quantidade de diálogo em geral.

Ao que parece, os esforços da mãe para despertar a atenção dos filhos têm uma utilidade específica, ao tornar a natureza representativa da linguagem mais acessível à criança. Ao incorporar as palavras nas actividades partilhadas, a criança aprende que as palavras

significam coisas e, mais especificamente, aprende qual a palavra que se refere a um determinado objecto. Há uma tendência geral, nas mães de crianças que aprendem a linguagem, para sincronizar cuidadosamente os seus discursos acerca de um objecto com o interesse da criança nesse objecto (Collis, 1977; Messer, 1978, in Schaffer, op.cit.). Esta sincronização íntima de informações (em particular, atribuir um nome ao objecto) com o foco de atenção da criança, proporciona-lhe a melhor oportunidade de extrair informação acerca da relação entre palavra e o objecto ao qual se refere. Deste modo, facilita-se o aumento do vocabulário.

Ao examinar o discurso entre as mães e as crianças com 15 e 21 meses, no contexto da atenção conjunta, Tomasello & Farrar (1986) descobriram que as diferenças individuais na temporização das referências aos objectos em que as crianças se concentram estavam positivamente correlacionadas com a vastidão do vocabulário aos 21 meses. Ao que parece, é provável que estas diferenças reflectam variações entre as mães em termos de sensibilidade e que contribuam para a variação no desenvolvimento da linguagem nas crianças. Mas este tipo de ligação causal não pode ser definitivamente provado através destes estudos.

No entanto, as probabilidades aumentaram através dos estudos efectuados por Dunham, Dunham & Curwin (1993) nos quais um indivíduo ensinou palavras novas a uma criança de 18 meses, quer quando a criança estava atenta ao objecto referido, quer quando a sua atenção estava desviada e, portanto, tinha primeiro de ser dirigida para o objecto a referir. Através deste tipo de manipulação experimental, foi possível demonstrar que a primeira estratégia era melhor do que a última. Um ingrediente importante para a aquisição antecipada da linguagem é começar do nível onde se encontra a criança e proporcionar uma informação verbal, cuidadosamente temporizada de modo a fazer coincidir com o período de interesse da criança.

Paralelamente aos estudos dos processos interactivos na díade mãe-criança, como já foi referido, uma atenção crescente tem sido dada à ecologia do desenvolvimento (Bronfenbrenner, op. cit.; Ogbu, 1981), procurando-se entender a interacção no contexto dos padrões culturais da família. De facto, a ecologia humana de Bronfenbrenner, valoriza as interdependências e transacções entre unidades ecológicas mais ou menos alargadas (micro, meso, exo, e macrossistemas), em que a família, como contexto ecológico básico da criança, é uma das unidades básicas que optimizam o desenvolvimento da criança.

Uma outra dimensão da interacção familiar a destacar diz respeito ao tipo de estimulação fornecida no seio da família. Tanto a riqueza e variedade do ambiente inanimado (brinquedos, objectos, experiências diversas) como a responsividade contingente do ambiente animado (pessoas) têm um importante impacto no desenvolvimento social, cognitivo e linguístico da criança (Bradley & Caldwell, 1976 e Elardo, Bradley & Caldwell, 1977). De facto, todo o ambiente experienciado pela família e criança de classes sociais frustres é muito diferente do experienciado por crianças de famílias socialmente mais favorecidas. Provavelmente dada uma combinação de circunstâncias, pais em circunstâncias de pobreza tratam as suas crianças de modo bastante diferente do de pais mais favorecidos. Conversam menos com os filhos, providenciam menos brinquedos, despendem menos tempo em actividades de estimulação cognitiva, são mais restritivos, utilizam mais punições físicas e fornecem menos explicações à criança.

Elardo, Bradley & Caldwell (op. cit.) verificaram que a qualidade da estimulação oferecida à criança no lar, medida através da escala HOME, estava fortemente correlacionada com o QI e competência Linguística aos três anos de idade. Do mesmo modo, Bradley &

Caldwell (op. cit.) constataram que medidas HOME durante os dois primeiros anos de vida correlacionavam-se fortemente com o QI aos seis, doze meses e quatro anos e meio de idade. Portugal (1998) referencia um estudo longitudinal de quatro anos com 193 famílias em que se verificou que os factores que melhor prediziam o QI e competências linguísticas da criança aos quatro anos de idade não eram medidas perinatais ou medidas dos desempenhos da criança, antes dos dois anos de idade, mas sobretudo a qualidade da interacção mãe-criança e medidas de ecologia familiar (nível de stress, apoios sociais e educação materna).

Se a inter-relação entre a criança e os pais (e principalmente a mãe) nos primeiros tempos de vida é fundamental para o bom desenvolvimento da linguagem infantil, é no acto de interlocução que a linguagem se organiza enquanto língua. A língua significa estrutura e a criança tem necessidade de integrar essa estrutura. A capacidade da criança para estruturar a sua linguagem, para comunicar de forma adequada, efectiva-se pela exploração autónoma dos esquemas criadores proporcionados pelo adulto. Tomasello & Barton (1994, referidos por Harley, 1997), interessaram-se pelo facto de como interpretações sócio-pragmáticas ajudam as crianças a aprender novas palavras. Dulce Rebelo (op. cit.) afirma que o fundamental é a criança falar, pois a prática verbal implica a estruturação da língua em vários planos e daí o seu enorme contributo para o desenvolvimento mental. Ter acesso à linguagem é para a criança estruturar o desejo de ter um discurso próprio, é estruturar a sua pessoa de modo a fazer da linguagem uma língua “sua” que lhe permita realizar trocas verbais com o meio que a rodeia. Ao adulto compete estimular a criança, para que a sua linguagem evolua normalmente e se transforme num verdadeiro instrumento de comunicação.

Consequentemente, Dulce Rebelo (op. cit.) postula que estimular a criança também significa respeitar o ritmo individual, sem forçar, sem exigir demasiado, dada a sua tenra

idade, para se ter a garantia de que a progressão da criança se vai efectuando por etapas, onde os avanços têm sempre um elo de ligação com o anteriormente adquirido, a fim de poderem ser integrados na personalidade infantil e no seu modo de agir. Com a exercitação da fala através da interacção comunicativa com os seus pais e adultos, a criança vai organizando e enriquecendo os seus sistemas fonológico, semântico, morfológico e sintáctico.

Porém, situações de perturbação do desenvolvimento linguístico, qualquer que seja a sua origem, podem surgir e preocupam os pais e adultos que rodeiam a criança. Considerando a articulação de fala como um primeiro nível linguístico, Neves, Castro, Gomes & Vicente (op. cit.) procederam a um estudo que consistiu numa análise transversal do desenvolvimento da articulação em crianças dos três aos seis anos de idade. Foram testadas 189 crianças, seleccionadas em função sexo, idade e nível sócio-económico. As idades variavam entre os 2;11 e os 6;1. Do ponto de vista sócio-educativo, verificaram que a criança de nível social mais desfavorecido manifesta atraso relativamente aos seus pares, o que significa que a igualdade de possibilidades não é a mesma para todas as crianças. O NSE também foi apreciado atendendo a que é um resultado que demonstra a sensibilidade do desenvolvimento linguístico a factores experienciais, manifestando implicações importantes para a avaliação da articulação das palavras.

Lyytinen, Laakso & Poikkeus (1998) realizaram um estudo em que analisaram o efeito de algumas variáveis do background parental (idade, educação e actividades de literacia dos pais) no desenvolvimento da linguagem das crianças. Esse estudo, foi baseado numa amostra de 108 crianças, na idade de 14 e 24 meses. Foram utilizadas as escalas The Infant CDI e The Toddler CDI de Fenson et al., 1994, adaptadas em finlandês por Lyytinen et al., 1996. Aos pais foi pedido para escreverem exemplos de formas inflexionais que tinham ouvido as suas

crianças usarem. A Escala Bayley of Infant DevelopmentII (Bailey, 1993), foi administrada às crianças no contexto de laboratório. O questionário Family Background Questionnaire foi administrado antes do nascimento da criança para obter resultados demográficos relativos à idade dos pais, educação e actividades de literacia.

Os resultados deste estudo revelaram que as variáveis demográficas das mães e dos pais tais como a idade e educação, contribuem diferentemente para as capacidades linguísticas das crianças nas idades de 14 e 24 meses. As mães mais novas dizem que as suas crianças produzem mais palavras e gestos simbólicos na idade de 14 meses, do que dizem as mães mais velhas. A idade da mãe não estava contudo, associada às capacidades de linguagem das crianças de 2 anos. Um resultado similar foi também encontrado para os pais. De acordo com Bates (1994), as mães mais novas podem sobreestimar as capacidades linguísticas das suas crianças ou alternativamente podem ser particularmente activas na estimulação da linguagem dos filhos. Esse efeito da idade das mães não se verifica aos dois anos quando os skills gramaticais mais avançados começam a emergir.

Não foi encontrada nenhuma associação entre a educação dos pais e as capacidades linguísticas das crianças aos 14 meses mas uma forte ligação entre a educação maternal e a linguagem das crianças aos dois anos de idade. Similares associações foram relatadas por Fenson et al (1994) numa amostra de pais da América do Norte. Consistentemente com Siegel (1982) e Bee et al. (1994) a educação das mães correlacionava-se com os skills lexicais e gramaticais dos dois anos. A leitura partilhada maternal com a criança também se correlacionava significativamente com os skills lexicais e gramaticais aos dois anos de idade. Os resultados corroboram-se com aqueles que Krupper & Uzgiris (1987) e Labrell (1996)

sugerem quando afirmam que comparadas com os pais, as mães são linguisticamente mais responsivas e mais variadas nos seus modelos de leitura.

Pesquisas nas contribuições predictivas das variáveis do background familiar e desenvolvimento posterior da linguagem são necessárias com o objectivo de se examinarem as conexões entre variáveis interactivas e outros aspectos do desenvolvimento da criança e de se encontrarem pistas específicas que as crianças seguem no processo de aquisição das capacidades linguísticas e de leitura.

2.3 - Contexto Creche/Jardim de Infância

O princípio geral da lei nº5/97, de 10 de fevereiro, da lei Quadro da Educação Pré-Escolar descreve que “a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”, que deverá estimular o desenvolvimento global de cada criança, no respeito pelas suas características individuais, inculcando comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas e que desenvolvam a expressão e a comunicação. A referida lei Quadro, no seu artigo décimo define ainda, a aprendizagem de atitudes e conhecimentos no domínio da linguagem, como um dos objectivos educativos.

Como sabemos, os objectivos da Educação Pré-escolar bem como os programas e os currículos deles decorrentes visam certas formas de desenvolvimento de capacidades como

sejam a linguagem, a cognição, o desenvolvimento socio-emocional, etc., que, não sendo propriamente académicos são pré-requisitos necessários ao desenvolvimento global e a futuras aprendizagens, essas sim, já académicas (Bairrão op. cit.).

A criança que frequenta a pré-escola, está na faixa que corresponde, segundo Piaget, ao estadio pré-operatório do desenvolvimento cognitivo, período do pensamento pré-lógico e intuitivo, ou seja, ela não é capaz de realizar as operações lógicas que caracterizam o acto de raciocinar. O seu pensamento precisa do apoio da acção, do concreto. São marcantes nesta fase as características do egocentrismo cognitivo. O estadio pré-operatório é delimitado por duas aquisições importantíssimas. Tem início com a representação mental (interiorização das acções) que possibilita a memória de evocações, a função simbólica (capacidade para utilizar símbolos ou significantes para substituir significados ausentes) e, conseqüentemente, a linguagem. Piaget (op. cit.) situa a linguagem como uma das cinco manifestações da função simbólica, ao lado da interacção diferida (na ausência do modelo), da imagem mental, do jogo simbólico (“faz-de-conta”) e do desenho. Para ele a linguagem é estimulada pelo pensamento e os dois desenvolvem-se simultânea e progressivamente na interacção social.

O ingresso na pré-escola representa para a criança um marco: é a ampliação do círculo familiar e a inserção numa instituição mais ampla. Propiciando o estabelecimento de novas relações afectivas e estimulando o desenvolvimento cognitivo com actividades e materiais ricos e variados, a pré-escola encoraja a socialização da linguagem infantil. A criança supera naturalmente a linguagem egocêntrica à medida que percebe a sua função social como meio de expressão, interacção, comunicação, informação e diversão. Torna-se mais curiosa, melhora a estruturação das frases e enriquece o vocabulário.

Os dados da investigação confirmam as vantagens educativas para as crianças da frequência de educação pré-escolar. Clark-Steward et al. (1994) analisaram os efeitos da creche no desenvolvimento e bem-estar da criança, num estudo de carácter longitudinal e ecológico que incidiu sobre uma amostra de 1364 crianças, de diferentes backgrounds sociais, raciais e geográficos (nos Estados Unidos da América) e que permitiu investigar os efeitos da creche, permanência em casa ou outro tipo de acolhimento ao bebé, na interacção mãe-criança e no desenvolvimento cognitivo e linguístico durante os três primeiros anos de vida. As crianças eram avaliadas aos 6, 15, 24, e 36 meses de idade. Paralelamente, avaliavam-se o ambiente familiar e o ambiente da creche.

Em linhas gerais, verificou-se que as características da criança e da família prediziam significativamente a qualidade da interacção mãe-criança, o padrão de vinculação, bem como o desenvolvimento cognitivo e linguístico. A variável creche contribuía também para explicar as diferenças individuais ao nível da interacção mãe-criança e competências cognitivas e linguísticas. As crianças em contextos de elevada qualidade apresentavam resultados mais elevados em testes cognitivos e linguísticos e experienciavam interacções mais afectuosas e responsivas com as suas mães. Quanto mais tempo as crianças estavam na creche menos responsivas e envolvidas pareciam ser as mães.

Por sua vez, os dados de vários estudos sugerem que para a maior parte das crianças a experiência da creche não tem efeitos nem adversos nem benéficos no desenvolvimento intelectual subsequente, avaliado através de testes standardizados de QI (Belsky & Steinberg, 1978). Belsky & Steinberg (op. cit.) referem mais de 40 estudos onde não se encontram diferenças entre crianças de baixo risco sócio-económico que frequentam a creche e crianças que estão em casa. Contudo, as crianças de meios mais desfavorecidos, crianças de risco, que

frequentam a creche têm melhores resultados do que crianças de meios idênticos, em testes de fluência verbal, memória, compreensão da linguagem e resolução de problemas, a sua linguagem é mais complexa e são capazes de entender sentimentos e pontos de vista de outras pessoas mais cedo. Assim, parece que a experiência da creche poderá atenuar o declínio normalmente verificado em testes de desenvolvimento, em crianças de risco após os 18 meses de idade (Belsky & Steinberg, op.cit.).

Os projectos de intervenção precoce, também oferecem dados convincentes de que crianças de risco, em idade pré-escolar, podem beneficiar de um programa de estimulação em creche e jardim de infância (Cataldo, 1983; Garbarino, 1989). A experiência do projecto Head Start e outros semelhantes mostrou que os ganhos cognitivos dependiam mais do grau em que os pais estavam activamente envolvidos no programa do que do seu conteúdo ou estilo particular (Bronfenbrenner, op. cit.; Garbarino, op.cit.). Aquilo que parece acontecer é mais uma aceleração do desenvolvimento intelectual durante o período pré-escolar do que uma modificação permanente na criança. As crianças que mais beneficiaram da permanência no centro eram de famílias pobres. As outras crianças apresentaram ganhos pouco visíveis, provavelmente porque em muitas casas a estimulação cognitiva que é oferecida às crianças é bastante superior à de muitos centros. Porém, como, no caso de um ambiente familiar adequado, programas de educação precoce podem complementar e promover o desenvolvimento da criança (Portugal op. cit.).

Uma das conclusões mais difundidas nas análises da investigação sobre a intervenção em idades pré-escolares, nomeadamente sobre a intervenção precoce, é que os programas são geralmente eficazes produzindo efeitos a nível cognitivo, linguístico, motor e sócio-emocional nas crianças e uma melhoria das funções dos pais e dos irmãos das crianças (Casto &

Mastopieri, 1986) e efeitos a longo prazo relacionados com aspectos académicos, comportamentais e sócio-profissionais. A esse propósito, Bairrão (op. cit.) comenta que programas de qualidade em educação pré-escolar e dirigidos fundamentalmente a crianças desfavorecidas surtem resultados positivos ao nível das capacidades pessoais, intelectuais, educacionais e sociais dos indivíduos, quer ao longo da intervenção, quer posteriormente. Porém, os melhores programas devem proporcionar o seu alargamento ao meio social envolvente (família/escola/comunidade) onde se verifiquem persistentemente interações e transacções entre os vários sistemas, o que beneficiará a socialização da criança (Bairrão, op. cit).

A criança do pré-escolar utiliza a linguagem como forma de satisfazer as suas necessidades, mas também de uma forma lúdica e egocêntrica. Por volta dos 24-36 meses inicia-se o “estádio das frases simples” com a construção de enunciados com três palavras, sendo omitidos habitualmente certos tipos de palavras como preposições, artigos e verbos auxiliares, não essenciais para o significado. O comprimento médio do enunciado aumenta gradualmente e, reflecte-se, não só através do aumento do número de palavras, mas também através dos morfemas singulares únicos e inflexões que a criança começa a incorporar nas palavras (plurais, diminutivos, género). Começa a ser capaz de fazer associações, comparações e a compreender relações. É também capaz de identificar opostos e de compreender relações funcionais; começa a compreender categorias semânticas ou grupos de significados. O vocabulário tem um crescimento abrupto e a utilização da linguagem torna-se cada vez mais próxima do padrão adulto, diminuindo a frequência da fala egocêntrica. As suas intenções são anunciadas, muitas vezes, antes da acção. Mostra prazer no falar e em ser compreendida.

Por volta dos três ou os quatro anos e meio de idade “período das frases complexas ou estágio do desenvolvimento da gramática” dá-se um grande desenvolvimento ao nível da morfo-sintaxe. Após a expansão de frases com nome e verbo, num segundo momento a criança aprende a mudar os elementos de forma a expressar novos significados. Num terceiro momento a criança aprende a combinar diferentes frases numa única frase, através da coordenação e uso de conjunções. A aquisição dos morfemas gramaticais expande-se (inflexões de verbos, adjectivos, número e género).

Nesta idade o conhecimento básico da linguagem é completo. A partir deste momento o desenvolvimento das várias áreas de competência da linguagem processa-se mais lentamente, tornando-se as habilidades linguísticas mais apuradas. Por volta dos cinco anos de idade os erros gramaticais já não são notórios no discurso da criança, e são na maioria auto-corrigidos. No entanto, algumas construções não estão completamente dominadas, sobretudo aquelas que incluem concordância de substantivos e verbos para singular vs. plural; distinções quantidade número; formação irregular do passado e preposições de tempo e espaço. Por volta dos seis anos, as diferenças gramaticais entre a linguagem da criança e do adulto são quase inexistentes.

Martins et al. (1986) realizaram um estudo com dois grupos de 15 crianças cada um de níveis sócio-culturais diferenciados. Os dois grupos foram testados quanto à competência oral em situação pré-primária e acompanhados nas escolas primárias onde se inscreveram «normalmente» e aí testados quanto ao nível de aprendizagem da escrita no fim do 1º ano de escolaridade. Teve como objectivo identificar diferenças significativas na competência linguística em crianças de nível sócio-económico diferente.

Às crianças no fim da pré-primária foi proporcionada a descrição oral de um quadro e posteriormente foi pedida a descrição do mesmo quadro, por escrito, pelas mesmas crianças, no fim do primeiro ano de escolaridade. Os dados relativos aos aspectos do discurso oral relativos aos dois grupos considerados (alto e baixo) mostram diferenças significativas ao nível da oralidade nos dois grupos nos aspectos relativos à quantidade de unidades frásicas (considerada como todo o segmento que contenha uma unidade semântica independentemente da sua estrutura gramatical) e uma clivagem muito marcada ao nível da produção escrita no fim do primeiro ano de escolaridade.

Uma análise dos textos produzidos revelam aquisição do código escrito em todos os sujeitos do grupo sócio-económico alto e não aquisição do código dos alunos do nível baixo. Segundo os autores não se pode deixar de associar a diferenciação sociocultural da análise que propuseram da evolução dos grafismos do grupo do nível mais baixo. Esses alunos parecem ter de fazer todo o percurso da pré-história do grafismo durante o primeiro ano de escolaridade, enquanto o outro já fez esse percurso no seu meio familiar e social.

Contudo apesar do que temos vindo a referir, não nos foi possível encontrar estudos comparativos da temática que pretendemos (comparar o desenvolvimento linguístico de crianças que se encontram no contexto familiar com as que se encontram a frequentar o jardim de infância.), em virtude de na maioria dos países e até mesmo em Portugal, as crianças iniciarem a creche/jardim de infância muito cedo.

3 – Contributo Empírico

3 – Contributo Empírico

Introdução

A exploração teórica a que nos dedicamos sugeriu-nos que a criança é um ser de futuro, um ser com um mundo próprio, autor de uma biografia que desabrocha na relação com os outros. De facto, o processo de desenvolvimento, nomeadamente do desenvolvimento da linguagem é inseparável do meio envolvente tal como defendem, por um lado, os seguidores de Piaget, cujo autor considera que os diferentes aspectos do desenvolvimento facilitam o desenvolvimento da linguagem, ou seja, a linguagem é um processo como outro qualquer, resultante de factores cognitivos e sociais (Piaget 1989), e por outro lado, o que defendem os seguidores da teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991), cujo postulado defende o carácter intrinsecamente social e cultural das actividades da criança e do seu desenvolvimento, isto é, o desenvolvimento deve ser explicado tendo em conta a interacção social, não esquecendo porém, que o progresso ao nível dos processos psicológicos se relaciona também, com a apropriação dos instrumentos culturais que mediatizam a actividade da criança. Neste processo de apropriação existe uma actividade reconstrutiva por parte da criança, a partir da participação activa em experiências de natureza socio-cultural diversificadas.

Relembrando ainda o que atrás dissemos, a criança desenvolve-se a partir de um envolvimento em experiências sociais quotidianas, com outras pessoas e com instrumentos culturais, onde são construídas significações partilhadas. Como realça Valsiner (1994) a natureza profundamente sócio-cultural do desenvolvimento é manifestada neste processo de

apropriação e domínio destes instrumentos culturais, condição elementar do progresso do pensamento e da acção humana. Esta abordagem implica considerar num processo de desenvolvimento, a apropriação dos instrumentos e tecnologias legadas pelo grupo social tais como: a linguagem, assim como um sistema de valores que vão permitir à criança abordar diferentes situações (Rogoff, 1995). O papel mediador da linguagem nos progressos do desenvolvimento foi sobretudo, explorado a partir dos estudos de interacção de tutela do processo de contextualização/descontextualização da linguagem das mães e da evolução dos seus comportamentos de suporte (Siegel, 1982; Bruner, 1983; Wertsch, 1991).

Por sua vez, a teoria da aquisição da linguagem de Chomsky (1987) com o peso que atribui ao conhecimento inato dos universais linguísticos, desencadeou um conjunto de investigações sócio e psicolinguísticas dos primeiros estádios do desenvolvimento da linguagem. Os primeiros estudos foram sobretudo dirigidos para o estabelecimento da existência de um registo especial adoptado pelos adultos quando falam com crianças pequenas, e para descrever as suas características (Snow 1977).

Outros investigadores propuseram-se determinar se o uso da linguagem pelas crianças e, caso assim seja, se algumas características são mais importantes do que outras. Newport, Gleitman & Gleitman (1977) por exemplo – os quais estavam quase exclusivamente interessados nas características sintácticas – poucos elementos encontraram que apoiassem a hipótese de que as modificações na fala da mãe têm um efeito geral facilitador de aprendizagem da linguagem. Nelson (1981) e Benedict (1979) em estudos que investigaram as características semânticas e de discurso assim como as puramente sintácticas, concluíram que

a simplicidade da forma não apresenta muita importância na facilitação da aprendizagem nem há qualquer inter-relação semântica e pragmática entre as falas dos adultos e das crianças.

Cross (1978, citado por Harley, 1997, p.322) detectou que as crianças de desenvolvimento mais rápido receberam estímulos que eram significativamente diferentes daqueles que eram dirigidos a um agrupamento “normal” verificando-se uma maior frequência das mães dessas crianças ao emitirem falas semanticamente relacionadas com as falas anteriores das suas crianças usando, nomeadamente, maior frequência de expansões e extensões, enquanto Wells (1982) corrobora também a ideia de que a quantidade de discurso que os adultos dirigem às suas crianças está significativamente associada ao índice de progresso das mesmas.

Em suma, verificamos que as aprendizagens da criança acontecem através de todas as trocas comunicativas, com a mãe, com ambos os pais e/ou com o meio envolvente, através de uma imensidade de oportunidades de experiências, que deverão ser uma realidade. A importância dos contextos sócio-culturais na explicação do processo de desenvolvimento e da educação tem sido realçada por diferentes autores. Rogoff (op. cit.), como já atrás referimos, sublinha a importância do estudo dos processos comunitários, interindividuais e individuais, processos que se implicam mutuamente e que integram todas as actividades em que a criança participa com outras crianças ou adultos.

Por sua vez, Bronfenbrenner (1979) chamou a atenção para a importância dos contextos do comportamento da criança no desenvolvimento da mesma. Por isso, propôs um modelo de estudo que privilegia as relações dinâmicas e recíprocas entre o indivíduo e o meio, ou seja

defende que a aprendizagem e o desenvolvimento são facilitados pela participação da criança que se desenvolve em padrões progressivamente mais complexos de actividade recíproca com alguém com quem estabeleceu um vínculo emocional forte e prolongado e pela mudança gradual do equilíbrio e do poder em favor da pessoa em desenvolvimento.

Assim, o potencial de desenvolvimento de um contexto pré-escolar, por exemplo, depende da extensão em que os adultos supervisores criam e mantêm oportunidades para o envolvimento das crianças numa grande variedade de actividades progressivamente mais complexas e de estruturas interpessoais apropriadas às capacidades em evolução apresentadas pela criança e que lhe permitirão um equilíbrio de poder para lhe possibilitarem introduzir inovações (Hohmann & Weikart, 1997).

Em síntese, os resultados das nossas pesquisas teóricas advertem-nos para um valor heurístico ao identificarem factores associados ao desenvolvimento e aprendizagem da linguagem das crianças. Porém, a implicação do contexto conversacional da aprendizagem das capacidades linguísticas da criança, colocou-nos algumas questões que nos levaram a algumas pesquisas práticas. Estudar as competências linguísticas de algumas crianças portuguesas, de dois e quatro anos em situação de contexto familiar ou de contexto jardim de infância, como já atrás referimos, foi, de facto, o objectivo da nossa investigação empírica.

Embora a grande meta do estudo seja uma apreciação do desenvolvimento da linguagem oral, isto é, a constatação das alterações de competência e desempenho linguístico em diferentes idades (dois e quatro anos de idade) e em diferentes contextos (domicílio vs jardim

de infância), tentamos constatar o crescimento e/ou alterações linguísticas das crianças, através da utilização de algumas provas e respectivos objectivos nelas contemplados.

No âmbito do objectivo do nosso trabalho procedemos à avaliação da compreensão e expressão da linguagem das crianças através da “Escala de Desenvolvimento da Linguagem Reynell, III”, revista por Edwards, Flechter, Garman, Hughes, Letts e Sinka, 1997, da University of Reading do Reino Unido, traduzida e adaptada em português por Castro e Amorim (1998). Esta prova é composta por duas escalas, que contemplam vários itens, cuja característica principal é avaliar o domínio da compreensão verbal e da expressão independentes um do outro. A escala de compreensão subdivide-se nas seguintes secções: palavras isoladas; relacionar dois objectos nomeados; relacionar agentes e acções; constituintes frásicos; atributos; grupos nominais; relações locativas; verbos e atribuição de papel temático; vocabulário; gramática complexa e finalmente inferências. A escala de expressão contempla a capacidade da criança para produzir palavras isoladas e ainda uma variedade de estruturas gramaticais. É composta por seis secções principais, contendo algumas subsecções: nomeação de palavras; nomeação de verbos, que se subdivide na secção de nomeação de grupos adjectivais; nomeação de plurais, que se subdivide no sub-item de utilização de flexão verbal; utilização de estruturas frásicas complexas por imitação; correcção de erros que se subdivide no sub-item de complementar de enunciados com estruturas complexas e finalmente a secção das frases negativas e interrogativas com três e mais elementos frásicos. A escala Reynell utiliza um livro com gravuras e brinquedos de suporte aos itens a avaliar. Sintetizando, dir-se-á que a avaliação dos processos linguísticos, através da escala Reynell, contempla uma perspectiva global dos aspectos compreensivos e expressivos da linguagem da criança.

Continuando e embora enfatizando os aspectos normativos do desenvolvimento da linguagem, sentimos necessidade de proceder a uma recolha mais específica das produções linguísticas das crianças. A prova PALPA-P55 (uma das provas que fazem parte da PALPA) foi o instrumento que utilizamos para avaliar o processamento da linguagem, nos aspectos de emparelhamento e discriminação, nomeação, leitura, repetição e compreensão auditiva. Esta prova, foi construída por Kay, Lesser e Cotheart (1992) como uma das formas de medir as capacidades de processamento da linguagem em pessoas com afasias. Foi traduzida e adaptada para o português por I. Gomes e S. L. Castro, em 1996. É constituída por 60 itens e utiliza figuras para avaliar a compreensão de frases ouvidas. A avaliação através desta prova permite-nos efectuar uma estatística descritiva quanto à média e desvio padrão dos sujeitos em relação ao resultado global da prova fornecendo-nos dados específicos sobre a compreensão de frases ouvidas e ainda sobre as construções que são particularmente difíceis para a criança avaliada.

Na perspectiva da avaliação da articulação e com o objectivo de avaliar a produção dos sons da fala espontânea e imitativa da criança utilizamos, no nosso trabalho, o teste de Articulação – “Prova Sons em Palavras” (CPUP2-97). Este teste foi construído por (Vicente e Castro, 1993) tendo como inspiração o teste de articulação Goldman-Fristoe (1969, 1972, 1980). A Prova Sons em Palavras é composta por 42 itens, utilizando figuras para a articulação das palavras. O alvo da avaliação será a avaliação espontânea assim como a articulação induzida pelo experimentador. A aplicação deste instrumento permite-nos assim, uma avaliação da mestria do vocabulário das crianças.

Encontra-se em anexo uma apreciação mais detalhada destas escalas bem como uma apreciação sobre a experiência recolhida ao longo da sua utilização (Anexo V – Apreciação das Escalas).

Feitas estas considerações preliminares, importa apresentarmos o esquema do nosso plano de investigação empírica. Assim, neste capítulo, começaremos por descrever a metodologia utilizada, tanto no que respeita aos participantes, como ao material e procedimentos. Proceder-se-à, de seguida, à análise estatística dos resultados, da amostra das 145 crianças, nas respostas aos instrumentos de recolha de dados utilizadas e à respectiva confrontação com a abordagem teórica desenvolvida em capítulos anteriores.

I - MÉTODO

1 – Participantes

Este estudo, conforme podemos ver no Quadro I, foi feito com um total de 145 crianças assim representadas: 73 crianças de dois anos de idade onde se incluíam 50 que frequentavam o Jardim de Infância e 23 que permaneciam em casa e ainda, 72 crianças de quatro anos, estando 52 a frequentar o Jardim de Infância e 20 no domicílio. O contexto Jardim de Infância e o contexto das crianças observadas em casa situou-se no Concelho do Funchal.

Analisamos um valor que é comum aos três testes e que diz respeito ao Grupo no que se refere à idade (média, desvio padrão e amplitude) e ao contexto onde se situam as crianças

(casa ou Jardim de Infância). Verificou-se que a média e o desvio padrão das crianças com dois anos que estavam em casa era 2.50 e .19 respectivamente, e a amplitude era 2.12-2.75. Em relação às que se encontravam no Jardim de Infância, com a mesma idade os valores situavam-se em 2.38 e .25 (média e desvio padrão) e 2.02-2.84 (amplitude). Relativamente às crianças de quatro anos no que se refere às que se encontravam em casa, esses valores eram de 4.42, .25 e 4.04-4.99. Nas que frequentavam o Jardim de Infância obtivemos os valores de 4.35, .26 e 4.01-4.84.

Quadro I

Média e Amplitude de Idade por Grupo (2 Anos Casa ou Jardim de Infância e 4 Anos Casa ou Jardim de Infância).

Idade	Grupo	Grupo			
		Total	Média	D.P.	Amplitude
2 Anos	Casa	23, 12 (a)	2.50	.19	2.12 - 2.75
	Jard. de Inf.	50, 24 (a)	2.38	.25	2.02 - 2.84
4 Anos	Casa	20, 7 (a)	4.42	.25	4.04 - 4.99
	Jard. de Inf.	52, 20 (a)	4.35	.26	4.01 - 4.84

(a) O segundo valor refere-se às raparigas.

2 – Material

A recolha de dados foi feita através da aplicação individual de algumas provas/escalas de desenvolvimento da linguagem. Uma dessas provas constou da utilização da versão portuguesa da Reynell Developmental Language Scale III (Castro, S.L., Gomes, I., & Amorim, E., 1998). A escolha deste instrumento de avaliação da linguagem compreensiva e expressiva esteve relacionada, não só com as características da problemática a ser estudada, como também com o facto de se pretender testá-la nalgumas faixas etárias da população portuguesa.

Um outro instrumento aplicado foi o teste PALPA-P55, Compreensão de Frases – Adaptação portuguesa de I. Gomes e S. L. Castro, 1996, cuja prova utiliza figuras para avaliar a compreensão de frases ouvidas.

Utilizou-se ainda, o teste de Articulação Prova “Sons em Palavras” (CPUP2-97) que consiste em nomear 42 figuras-estímulo, com a ajuda de uma frase-portadora (pode não ser necessário dizê-la sempre) apresentada pelo experimentador que a criança deverá completar.

3 – Procedimento

Iniciamos o estudo contactando algumas directoras dos Jardins de Infância, explicando-lhes os objectivos do mesmo e o tipo de colaboração pretendida. Solicitou-se a ajuda das educadoras da sala onde se encontravam as crianças implicadas na realização do trabalho

(crianças de dois e quatro anos). Procedeu-se da mesma forma para os pais das crianças pedindo-lhes que se caso não se opusessem assinassem uma simples declaração, elaborada para o efeito. Em relação às crianças e de forma o mais informal possível, foi-lhes apresentada a Educadora que iria fazer um jogo com elas.

A passagem dos materiais utilizados realizou-se numa sala silenciosa do Jardim de Infância e apenas com a presença da criança e da Educadora, depois dum certo consentimento e voluntariado da mesma. Com as crianças que estavam em casa proporcionou-se uma relação de amizade e confiança negociada pela troca da realização de alguns jogos, adiantamos nós, num espaço de vivência da criança, mas o mais isolado possível.

A recolha dos dados foi realizada pela aplicação das três medidas de desenvolvimento da linguagem já atrás referidas, a escala de desenvolvimento da Linguagem de Reynell – Compreensão e Expressão (RDLS III); o teste PALPA-P55 de compreensão de frases e o teste de Articulação CPUP2-97 - Prova “Sons em Palavras”. Essa tarefa processou-se em dois tempos, ou seja, aplicou-se numa dada altura a escala RDLS III e posteriormente, procedeu-se à implementação do teste PALPA-P55 e a prova “Sons em Palavras”.

Por conseguinte, o instrumento de recolha de dados, a escala RDLS III foi passada na totalidade a cada criança, percorrendo a parte compreensiva com os 62 itens organizados em 10 sessões de A a J que testam a compreensão de palavras simples, a compreensão de relações básicas entre palavras incluindo objectos nomeados, agentes e acções, compreensão de atributos e relações espaciais, compreensão de objectivos temáticos nas palavras, gramática

complexa e skills de inferência. Os itens iniciais de ordem foram introduzidos com brinquedos, os atributos e outros itens posteriores tinham gravuras a acompanhá-los.

No que se refere à parte da linguagem expressiva, nomear os objectos era testado nas duas primeiras sessões, nas outras, a criança deveria usar vocabulário e gramática apropriados para transmitir uma mensagem, tendo em atenção a perspectiva do observador. Assim, foram percorridos também 62 itens, em 6 sessões principais de A a F que abrangiam palavras de objectos simples, palavras de acção, palavras de espaço e atributo, estruturas básicas, estruturas mais avançadas através da imitação, correcção de erros e expressão complexa e ainda habilidade para manipular construções específicas do uso da linguagem envolvendo verbos auxiliares. Nas sessões mais elementares usaram-se brinquedos como suporte ao estímulo verbal; nas outras usaram-se gravuras e brinquedos.

Relativamente ao instrumento de recolha de dados de compreensão de frases, PALPA-P 55, iniciou-se através de figuras, por confirmar se o vocabulário utilizado era do conhecimento do observando. Seguiu-se um período de treino do seguinte modo “Agora vou dizer-te algumas frases acerca destas pessoas e destes animais. Vou mostrar-te três figuras. Quero que apontes para a figura que está mais certa para a frase”. Depois do treino de algumas frases e de chamar a atenção da criança para o facto de poder escolher entre três figuras era-lhe apresentada a frase primeiro, depois as figuras alternativas para que a criança pudesse procurar a figura que correspondia á frase, em vez de tentar adivinhar frases que se adequassem ás figuras. Seguiram-se as outras séries de figuras , alertando sempre a criança que podia responder sem pressas e caso necessitasse repetíamos outra vez, embora a pontuação não fosse penalizada por isso.

Finalmente, com o teste de Articulação CPUP2 - Prova “Sons em Palavras”, começou-se por recolher os dados de identificação da criança e meio familiar, seguiu-se a indicação do local, a data da aplicação do teste e a identificação do examinador. Destes dados salientamos as três variáveis que caracterizam a criança: o grupo etário, o sexo e o meio sócio-económico. Após uma fase inicial de conversa eram dadas as instruções para a prova:” Vou-te mostrar imagens e tu vais dizer-me o nome da imagem, está bem? Vamos experimentar. Estás a ver esta imagem? (mostrou-se a 1ª figura Mãos). Isto são umas...”. A criança deveria articular a palavra “mãos” completando a frase. Prosseguiu-se com a realização da tarefa desta prova com a criança proporcionando-lhe a nomeação de 42 figuras-estímulo. Era feito um registo fiel daquilo que a criança dizia, recorrendo-se transcrição canónica que usa as regras de ortografia comuns da língua portuguesa.

II – Resultados

Por questões de clareza passamos a analisar separadamente, e nesta ordem, os resultados obtidos relativamente à escala Reynell, RDLS III, os do teste de compreensão de frases da prova PALPA-P55, e finalmente os do teste de articulação CPUP2 - Prova “Sons em Palavras”.

Escala RDLS III

Relativamente à escala RDLS III, revela-se de interesse analisar os resultados obtidos nos dois grupos etários (dois vs. quatro anos), apresentados quer pelo grupo feminino, quer pelo grupo masculino, nos dois contextos vivenciais (casa vs. ji) escolhidos. Considerando simplesmente o grupo etário, a inspecção dos resultados levantou a sugestão de que as estruturas linguísticas se adquirem com a idade, visto as percentagens médias de respostas correctas serem muito mais representativas na idade dos quatro anos. Num total de 124 questões, a média foi de 23 para as crianças mais novas e de 45 para as mais velhas. Contemplando as outras variáveis dependentes (Sexo e Contexto), as percentagens obtidas não são significativas, atendendo a que o quociente das respostas dadas quase que se assimilam, quer no grupo feminino, quer no grupo masculino, independentemente do contexto onde se encontrem as crianças, como se evidencia na figura 1.

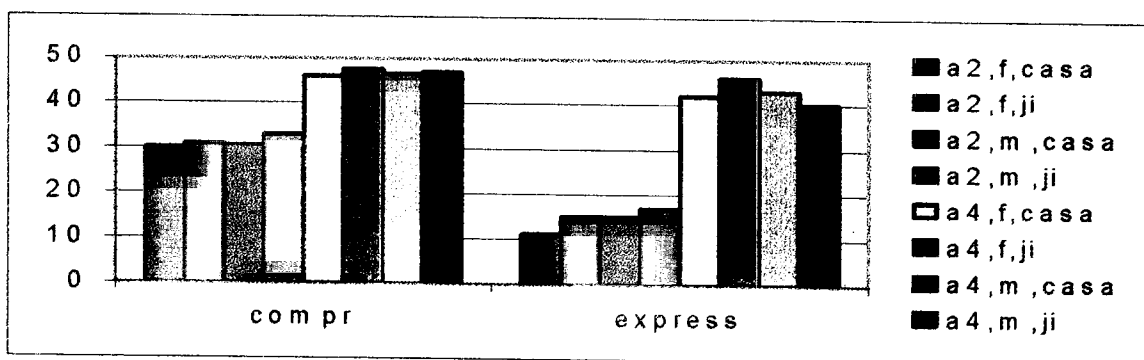


Figura 1 – Proporções médias de respostas correctas por grupo etário. O máximo possível é de 124.

Análises de variância, mostram que as respostas correctas aumentam com a idade $F(1, 137) = 278.16, p < .0001$. Nem o Sexo, nem o Contexto, ambos $F < 1$, nem nenhuma interacção atingem a significância.

Para melhor esclarecer os resultados obtidos, fizemos uma análise estatística dos quocientes obtidos nas sub-escalas compreensiva e expressiva, categorias estas em que se encontra dividida a escala de RDLS III e que abrangem várias estruturas da aquisição da linguagem. Observando atentamente as percentagens médias 39 vs 28 para as escalas compreensiva vs. expressiva, respectivamente, ambas com um total de 62 itens de questões cada uma, podemos verificar que se regista uma melhoria nas competências compreensivas em contraste com as expressivas, em ambas as idades, ou seja, a maioria das crianças manifesta dificuldade em expressar aquilo que pretende, embora compreenda muito do que se lhe diz ou pede.

Foram feitas análises de variância considerando as duas categorias (compreensão e expressão) e os factores grupo etário, sexo e contexto como variáveis intersujeito. O efeito grupo etário $F(1, 137) = 211.18$, e de sexo $F(1, 137) = 75.96$, ambos $p < .0001$, foi significativo. Nem o efeito Contexto, nem nenhuma interacção atingiram a significância. Como a figura nos mostra as crianças mais velhas apresentam um perfil de percentagens de respostas mais completo, quer a nível da escala compreensiva, quer da expressiva, independentemente do contexto onde se encontram.

PALPA-P55 – Compreensão de Frases

Na figura 2, que mostra o número médio de respostas correctas por grupo etário, sexo e contexto, podem observar-se os principais resultados obtidos. É nítida a superioridade das crianças de quatro anos, que compreendem correctamente, em média, 46 em 60 frases, enquanto as crianças mais novas, de dois anos, apenas compreendem correctamente cerca de 14. Nota-se também que, comparando agora as crianças que estão em casa com aquelas que frequentam o jardim de infância, estas últimas têm resultados superiores. Isto é, as crianças que frequentam o jardim de infância, tanto as mais novas de dois anos, como as mais velhas de quatro anos, compreendem correctamente mais frases do que as crianças das mesmas idades em contexto familiar.

Quanto à comparação entre sexo feminino e masculino, não são evidentes efeitos sistemáticos. Considerando o total das crianças, a média de respostas correctas é ligeiramente maior nos meninos do que nas meninas (26 vs. 30, respectivamente); no entanto, não se observa uma superioridade sistemática dos meninos; por exemplo, no subgrupo dos quatro anos a frequentar o jardim de infância, já são as meninas que têm uma ligeira superioridade (46 vs. 41 nos meninos). Para esclarecer a importância destas diferenças, foi efectuada a análise estatística, de que se dá conta a seguir.

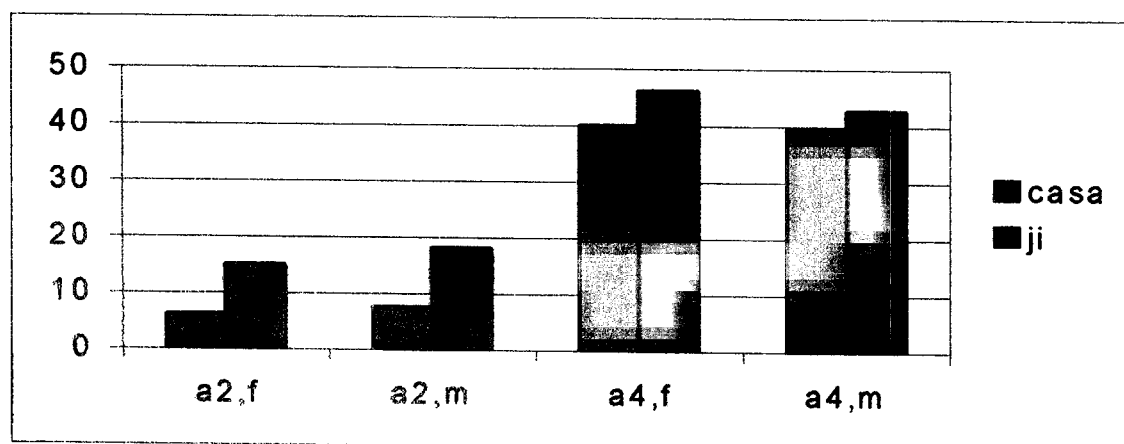


Figura 2 – Proporções das médias de respostas correctas por grupo etário. O máximo possível é de 60.

Uma análise de variância ao número de respostas correctas, com os factores intersujeito Idade (2 vs. 4), Sexo e Contexto (casa vs. Jardim de infância, ji), confirmou que os efeitos da Idade e do Contexto são altamente significativos (respectivamente, $F(1, 137) = 304.82$, e $F(1, 137) = 20.58$, ambos $p < .0001$). Nenhum outro efeito foi significativo: nem o Sexo ($F < 1$), nem nenhuma interacção (para Idade X Sexo, $F(1, 137) = 2.2$, e Idade X Contexto $F(1, 137) = 1.8$, ambas não significativas, para Sexo X Contexto e para a interacção tripla $F < 1$).

Assim, há dois resultados principais a extrair da análise destes dados. Na compreensão de frases, as crianças de quatro anos têm resultados significativamente superiores aos das crianças de dois anos, quer frequentem ou não o jardim de infância. Este resultado evidencia progressos no desenvolvimento da linguagem que seriam, à partida de esperar. O outro resultado, e esse já não seria necessariamente de esperar, é que as crianças que frequentam o jardim de infância têm, em média, resultados superiores na compreensão de frases. Isto acontece de forma muito nítida aos dois anos de idade, tanto nos meninos (19 vs. 8 em contexto de casa), como para as meninas (15 vs. 6), e mantém-se nos quatro anos de idade.

Teste CPUP2 – Prova “Sons em Palavras”

Para uma análise mais pormenorizada, foram consideradas as seguintes categorias de resposta articulatória: Respostas Correctas (a criança responde correctamente à figura-estímulo); Ausência de Resposta (a criança não responde ao solicitado); Respostas Alternativas (a resposta não é a prevista para a questão); e Desvios Articulatórios (a criança articula incorrectamente o que lhe é pedido).

Respostas Correctas

Considerando a variável Respostas Correctas e a sua relação com o grupo etário, sexo e contexto, verificamos que as médias das respostas correctas aumentam com a idade, como ilustra a figura 3, regista-se a nível das competências linguísticas, uma melhor realização por parte das crianças mais velhas, que exprimem correctamente, em média, 28 respostas correctas, em 42 figuras-estímulo, enquanto as crianças de dois anos exprimem apenas 8. Por sua vez, comparando as respostas correctas das crianças do contexto familiar com as que estão no jardim de infância, observou-se que estas últimas têm resultados superiores, isto é, quer as crianças de dois anos quer as de quatro anos que frequentam o jardim de infância, articulam mais correctamente o que lhes é solicitado. Comparando ainda, o sexo feminino com o masculino, os valores médios de respostas correctas obtidos não são constantes nas diferentes idades. Atendendo ao total das crianças, a média das respostas correctas é de 17 vs. 18, respectivamente, para o feminino vs. masculino. De facto, no grupo etário mais baixo (2

anos), há uma superioridade de respostas correctas do grupo masculino em relação ao grupo feminino (respectivamente, 10 vs. 7), enquanto no nível etário mais elevado (4 anos) são as meninas em vez dos meninos que respondem mais correctamente ao que lhes é pedido (respectivamente, 31 vs. 26). Se considerarmos os resultados obtidos para o contexto onde se situam as crianças, estes permitem-nos verificar que são evidentes os efeitos do contexto jardim de infância, ou seja, tanto as crianças mais novas, como as mais velhas, que frequentam o jardim de infância, emitem mais respostas correctas do que aquelas que permanecem em casa, situando-se, a média das respostas correctas em 19 vs. 15, nos contextos jardim de infância vs. casa, respectivamente.

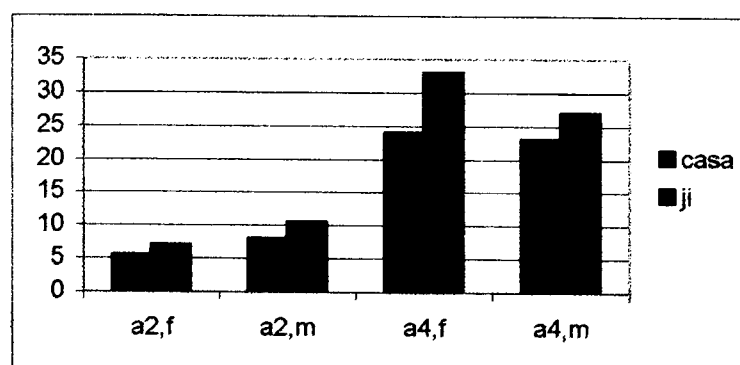


Figura 3 – Número de respostas correctas em função da faixa etária e do contexto. O máximo possível é de 42.

Uma análise de variância ao número de respostas correctas, com os factores intersujeito Idade (2 vs. 4 anos), Sexo e Contexto (casa vs. ji), confirma os efeitos significativos da Idade e do Contexto (respectivamente, $F(1, 137) = 166.97, p < .0001$ e $F(1, 137) = 5.53, p < .0201$). O efeito Sexo não foi significativo ($F < 1$), no entanto, foi significativo para a interacção Idade X Sexo, $F(1, 137) = 6.10, p < .0147$, verificando-se uma diferença significativa comparando as respostas correctas dadas pelos sujeitos femininos e/ou masculinos quer nas crianças mais

novas, quer nas crianças mais velhas, embora esses resultados não se verifiquem na mesma proporção nos dois diferentes níveis etários. Na verdade, no grupo dos dois anos são os meninos que dão mais respostas correctas, enquanto que aos quatro anos são as meninas a fazê-lo.

Em síntese, tal como no teste anterior, consultando os resultados, podemos extrair as conclusões seguintes: por um lado, é notório o aumento de respostas correctas com a idade, o que, tal como referimos atrás, nada tem de surpreendente, atendendo ao processo de desenvolvimento normal da linguagem da criança, e por outro, a de que as crianças que frequentam o jardim de infância, têm em média resultados superiores na articulação de frases.

Ausência de Resposta

No que diz respeito à ausência de resposta, como a figura 4 documenta, os resultados obtidos demonstram que as ausências de resposta, diminuem com a idade, sendo a média verificada de 41 vs. 4, num total de 42 questões, para as respectivas idades de quatro vs. dois anos. Comparando, as crianças que estão em casa com as que estão no jardim de infância, os valores são variados. No grupo etário dos dois anos verifica-se um maior número de ausência de respostas nas criança que frequentam o jardim de infância, sendo, a média registada de cinco ausências de respostas, no grupo feminino e de quatro no grupo masculino. No entanto, essa ausência de respostas é pouco notória aos quatro anos se compararmos os dois géneros (masculino e feminino), encontramos apenas uma mínima diferença, registando-se uma melhoria, embora pouco significativa, nas crianças que se encontram no jardim de infância, o

que quer dizer que as crianças que permanecem em casa obtiveram ligeiramente um número superior de ausência de resposta.

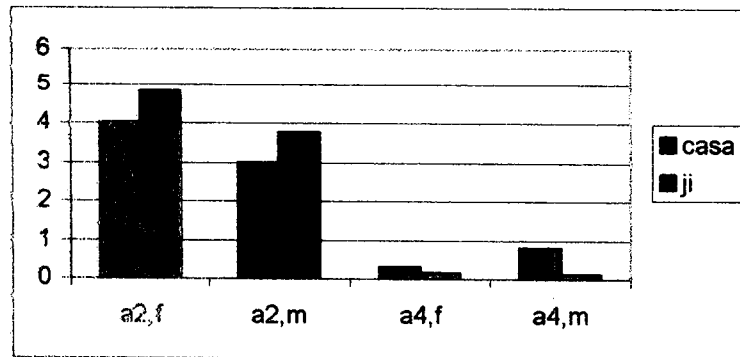


Figura 4 – Ausência da resposta em função da faixa etária e do contexto. O máximo possível é de 42.

Uma análise de variância análoga às anteriores, análise de variância ao número de ausência de respostas, com os factores intersujeito Idade, Sexo e Contexto, confirma o efeito da idade $F(1,137) = 53.36$, $p < .0001$. Nem o Sexo, nem o Contexto, nem qualquer interacção foram significativas.

Aprecia-se nos resultados do teste de articulação, na categoria relativa à ausência de respostas que, uma vez mais, o factor idade se manifesta, isto é, as crianças mais novas, demonstram ter um vocabulário mais limitado que lhes torna mais difícil responder ao que lhes é proposto.

Respostas Alternativas

Observando a figura 5, podemos apreciar como as respostas alternativas foram mais frequentes na faixa etária mais baixa (dois anos). Pelos resultados obtidos, há uma grande diferença entre as crianças de dois anos, que num total de 42 questões, utilizam uma média de oito respostas alternativas e as crianças de quatro anos que utilizam apenas duas. Essa diferença de resultados também é notória nas crianças que estão no contexto familiar e nas que frequentam o jardim de infância, sendo as que estão em casa as que mais respostas alternativas utilizam, 7 vs. 4 (respectivamente casa vs. ji). Isto é, tanto as crianças mais novas, como as crianças mais velhas que frequentam o jardim de infância não têm tanta necessidade de utilizar as respostas alternativas como as que estão em casa.

Também relativamente ao sexo, comparando os valores médios obtidos nas duas idades, verificamos que a diferença não é muito evidente. No entanto, se compararmos esses valores e atendendo ao efeito da interacção Grupo Etário X Sexo, obteremos resultados idênticos analisados nalgumas categorias anteriores, ou seja é notória a diferença entre o sexo feminino e masculino, apresentando valores mais elevados o sexo feminino, embora os resultados variem intra-idades. Verificamos assim, que aos dois anos predomina o número de respostas alternativas no grupo feminino, enquanto aos quatro anos essa dominância se verifica nos rapazes.

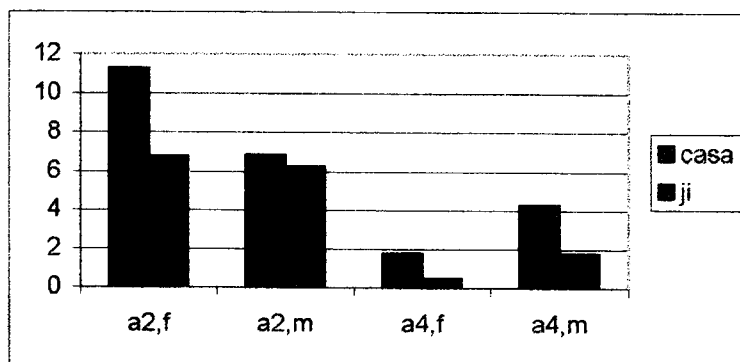


Figura 5 – Respostas alternativas em função da faixa etária e do contexto. O máximo possível é de 42.

Submetidos esses resultados a uma ANOVA, verificamos que uma análise de variância ao número de respostas alternativas, com os factores intersujeito Idade, Sexo e Contexto, confirma que os efeitos de Idade e do Contexto, são altamente significativos (respectivamente, $F(1, 137) = 92.99$, e $F(1, 137) = 16.76$, ambos $p < .0001$. O Sexo $F(<1)$, não atingiu a significância. Contudo a interacção para Idade X Sexo $F(1, 137) 6.08$, $p < .0149$ foi significativa. Nenhuma outra interacção foi significativa.

Da apreciação destes resultados constatámos que o efeito idade continua a dominar, sendo neste caso as crianças mais novas as que tiveram mais necessidade de utilizar as respostas alternativas, na expressão verbal das figuras-estímulo, ou seja, as crianças mais novas pelas limitações das aquisições vocabulares recorrem mais às respostas alternativas. Constatámos também que a situação onde se encontram as crianças (casa vs. ji), sustem uma influência notável no processamento da informação, manifestando uma superioridade de uso de respostas alternativas as crianças que se encontram no seio familiar, em contraste com as que estão integradas no jardim de infância.

Desvios Articulatorios

De um modo geral são muito complexas as operações envolvidas na produção e no processamento da fala e da sua estruturação fonológica, levando as crianças a utilizarem meios para lidar com essa complexidade. Meios esses que definimos de desvios articulatorios. Entre os mais comuns encontramos as omissões (em que uma parte da palavra não é produzida, como “ave” em vez de árvore); a redução de rima complexa (aquela cuja sílaba não acaba na vogal em vez disso prolonga-se por mais uma consoante, “boboleta” em vez de borboleta); coalescência (desvio em que se omite mais do que uma sílaba, “fante” em vez de elefante), etc.

Como evidencia a figura 6, a apreciação detalhada dos resultados indicou que as crianças mais novas foram as que fizeram mais articulações incorrectas. É visível a superioridade das crianças de dois anos que exprimem uma média de 22, num total de 42 figuras apresentadas, enquanto as de quatro anos exprimem uma média de 12 no mesmo total de representações.

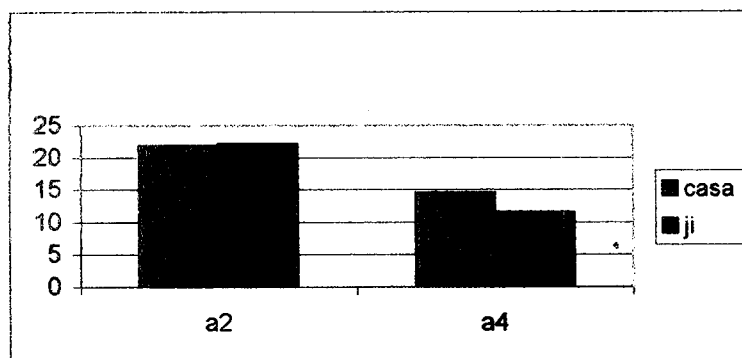


Figura 6 – Desvios articulatorios em função da faixa etária e do contexto. O máximo possível é de 42.

Comparando os resultados das crianças que se encontram no contexto familiar com as que se encontram a frequentar o jardim de infância, essa superioridade não se fez notar. Considerando o total das crianças, a média das respostas “incorrectas” (desvios) era de 18 vs. 16, para as que se encontravam em casa vs. jardim de infância, respectivamente, isto é, tanto as crianças que se encontram em casa como as do jardim de infância emitem articulações “incorrectas”.

No que diz respeito ao sexo, tanto as crianças do sexo masculino como as do sexo feminino recorrem a meios para ultrapassar as dificuldades articatórias, como demonstram os valores médios obtidos nas duas faixas etárias (respectivamente, 22 vs. 9 para o feminino e 22 vs. 13 para o masculino).

Referindo ainda o efeito da idade, a análise de variância mostrou que o mesmo se fez sentir apenas para a categoria Desvios Articatórios $F(1, 137) = 79.81, p < .0001$, não se registando outras interações significativas (para Idade X Sexo, $F(1, 137) = 2.1$ e Idade e Contexto $F(1, 137) = 3.0$, ambas não significativas para Sexo e Contexto e para a interacção Idade X Sexo X Contexto, $F(1, 137) = 1.9$. A apreciação desta categoria vem, mais uma vez, evidenciar que o efeito idade, é decisivo no desempenho verbal normal da criança, de acordo com o esperado.

Outras interpretações poderiam ser dadas a estes resultados, o que exigiria uma análise mais detalhada das respostas observadas. No entanto, o nosso objectivo trata-se apenas de apresentar os diversos tipos de desvios observados, e como a sua frequência relativa varia em função da idade, do sexo e do contexto onde se encontram as crianças.

III – Discussão

Discutiremos primeiro a relação encontrada nos resultados obtidos entre as capacidades dos sujeitos do nosso trabalho e consequente realização dos testes propostos. Atenderemos ainda à relação encontrada entre o factor idade (crianças de dois e quatro anos) e respectiva interacção com o contexto situacional (casa vs jardim de infância). Finalmente, passaremos à consideração de algumas vantagens e limitações encontradas nos testes utilizados.

Os efeitos da idade

Como observamos na análise dos resultados, dos três instrumentos de avaliação, constatou-se que a variável idade provoca, como já se esperava, uma melhoria progressiva das médias dos valores de respostas correctas. Melhoria essa, que se salienta ao nível das crianças de quatro anos. De facto, essa significância da idade, que se revelou pela influência mais sistemática em todas as categorias de respostas consideradas, demonstrou que as crianças mais velhas obtiveram resultados significativamente superiores, aos conseguidos pelas crianças mais novas. Esse efeito da idade fez-se sentir tanto ao nível do crescimento do vocabulário, indicado através da diminuição das ausências de resposta correctas, como ao nível da mestria de articulação, manifestada na diminuição das articulações incorrectas. Conclusão semelhante foi também sugerida pelo estudo realizado por Neves, Castro, Gomes e Vicente (1995, 1997, 1999). Com base nestes resultados podemos especular que é importante o adulto conhecer as respectivas etapas e alterações do desenvolvimento linguístico humano, com o objectivo de conseguir uma melhor estimulação do crescimento e desempenho linguístico da

criança, com vista a uma aproximação cada vez mais perfeita dos padrões de referência, ou seja, os padrões de linguagem do adulto.

Ainda de acordo com as características das crianças em estudo, constatou-se que a variável idade provoca diferentes variações relativamente à aquisição de determinadas estruturas linguísticas (fonológicas, semânticas e sintácticas) verificadas pelas respostas dadas nomeadamente, nas respostas correctas, na ausência de respostas, nas respostas alternativas e nos desvios articulatorios e ainda na realização dos itens da prova PALPA-P55 e da escala RDLS III quer a nível dos itens da parte compreensiva quer da expressiva. Nesse aspecto, Lenneberg (1973), Bouton (1975), Ingram (1989), Neves et al (1995, 1999) referem que o percurso regular do desenvolvimento linguístico se processa por etapas e, por sua vez, Wetherby, Cain, Yoncles, Walker (1988) e Harley (1997), afirmam que durante o segundo ano de vida, a comunicação linguística torna-se cada vez mais frequente e convencional.

Particularmente interessante afigura-se-nos também o facto de se registar no teste de Articulação CPUP2 - “Prova Sons em Palavras” nas categorias de respostas correctas e das respostas alternativas uma interacção entre o efeito idade e o sexo, o que não se verifica nos resultados obtidos nas outras categorias do teste (desvios e ausência de resposta), nem nos resultados da prova PALPA-P55, nem também na Escala de RDLS III, que não apresentam valores significativos nessa interacção.

O efeito contexto

As condições em que o ser humano vive e cresce, exercem um poderoso efeito no desenvolvimento do indivíduo. Os dados empíricos recolhidos neste trabalho sugerem que o desenvolvimento da linguagem das crianças varia consoante o contexto onde se encontram. Um aspecto muito saliente deste estudo é a especificidade da relevância da influência do contexto jardim de infância no desenvolvimento linguístico das crianças, que se fez sentir na prova PALPA-P 55, ou seja, a nível de compreensão de frases; na prova de Articulação CPUP2-97 – “Prova Sons em Palavras”, nas categorias de articulação correcta e de respostas alternativas, em que foram as crianças que se encontram no jardim de infância que compreenderam e responderam mais satisfatoriamente ao pretendido. Não se fez sentir, na prova de Articulação CPUP2-97 – “Prova Sons em Palavras”, nas categorias de ausência de respostas e dos desvios articulatórios e ainda na escala RDLS III quer a nível dos itens da sub-escala compreensiva quer da expressiva. Como tem sido documentado na literatura, o contexto pode influenciar o desenvolvimento humano (Sameroff & Chandler, 1975; Bronfenbrenner, 1979, Bairrão, 1990, 1995, Bertrão, Ferreira & Santos, 1999).

As diferenças ou atrasos linguísticos de cada uma das crianças do estudo, que se fez manifestar pelo nível de compreensão e de articulação de frases, sendo as crianças mais velhas as que compreendem e articulam mais correctamente, assim como as que estão no jardim de infância, enquanto as mais novas compreendem ou articulam com mais dificuldade o que se lhes diz ou pede, como já referimos, podem realmente ser devidas ao estadio diferente do desenvolvimento das suas habilidades, no que toca ao processamento da informação (linguística e cognitiva) bem como às diferentes estimulações ou experiências a que são

expostas as crianças. O mesmo é referido nos estudos de Menyuk (1975), Weikart & Hohmann (1997); Harley, (1997); Neves et al.(1995); Castro & Gomes (2000) no que se refere às várias etapas do desenvolvimento linguístico e nos estudos de Cunningham, Sigel, Van Der Spuy, Clark, e Bow (1985, citados por Leitão, 1994, p.32) no que se refere à qualidade da interação diádica em populações com atrasos de linguagem cujos estudos concluem que as mães mais directivas são as que têm crianças com atrasos mais significativos.

Considerando ainda os resultados estes enfatizam o papel da maturação/crescimento e respectivo envolvimento activo da criança no ambiente, no desenvolvimento da linguagem das crianças, na medida em que se verificou que as crianças mais velhas e sobretudo as que se encontram num ambiente para elas estruturado, isto é, o jardim de infância, apresentam melhores competências linguísticas, na realização das provas apresentadas. O mesmo defendem, por um lado, Ingram (1989), Bailey & Prizant (1992); Vicente et al. (1995), Harley (1997) e Castro & Gomes (2000) que afirmam que progressivamente a criança torna-se capaz de combinar significados mais complexos, e por outro Sokolov & Snow (1994,citados por Harley, 1997, p.337) concluíram que a competência comunicativa é um pré-requisito essencial para a aquisição da linguagem.

Apesar do pressuposto de que a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de qualquer criança, os resultados obtidos neste estudo sugerem que determinadas crianças e famílias poderão beneficiar com outros serviços nas decisões a tomar para as suas crianças com alterações de desenvolvimento, neste caso com alterações linguísticas, atendendo a que se verificou que as crianças que se encontram em casa apresentam mais dificuldade na compreensão e articulação dos itens propostos, manifestando

menos respostas correctas, além de mais ausências de respostas, mais respostas alternativas e mais desvios articulatórios. O mesmo pensam Sameroff & Fiese (1991) e Bailey (1998) quando se referem ao papel das famílias e à qualidade da interacção na intervenção precoce.

Relativamente ainda à diferença encontrada entre as crianças que permanecem em casa e as que frequentam o jardim de infância uma questão se coloca: será que as variáveis motivacionais existentes e adoptadas serão as mais adequadas na ajuda da criança a confiar nas suas capacidades? Bronfenbrenner (1979) e Portugal (1998) enfatizam o papel do contexto e o papel do adulto no desenvolvimento da linguagem da criança, advogando que cabe ao adulto encorajar a criança a falar livremente na sua própria linguagem, assim como encorajá-la a participar em actividades recíprocas cada vez mais complexas. Além disso, a sugestão dos resultados de que o contexto jardim de infância é mais estimulante no desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças, poderá advir do facto das crianças integradas no jardim de infância, além de beneficiarem da interacção dos pares, usufruírem da interacção com outros adultos e objectos e de um ambiente pedagógico estruturado e rotineiro que lhes optimiza quer o desenvolvimento global quer mais especificamente o desenvolvimento das aquisições linguísticas. Conclusão semelhante foi adiantada por Slama – Cazacu (1977), cuja autora defende uma posição sócio-interaccionista no processo de aquisição da linguagem e pelas investigações conduzidas em contextos quer escolares Harter (1986) quer familiares Grolnick & Ryan, (1989) que salientam que os ambientes estruturados favorecem o desenvolvimento.

Em síntese, os resultados foram extraordinariamente superiores para o contexto Jardim de Infância, nas categorias de compreensão de frases da Prova P55 e nas categorias de

articulação correctas e respostas alternativas da prova de Articulação CPUP2-92, evidenciando-se no entanto, alguma variabilidade, ou seja, o efeito contexto não é significativo no teste de CPUP2 – Prova “ Sons em Palavras”, nas sub – categorias de ausência de resposta e de desvios articulatorios e ainda na realização dos itens das sub – escalas compreensiva e expressiva da escala de RDLS III. A presente análise permite ainda levantar a seguinte questão: Que diferenças existem no processamento da informação entre as crianças que frequentam a creche/jardim de infância e os seus parceiros que permanecem em casa?

IV – Conclusão

Como dizíamos na introdução, pretendemos com este estudo equacionar o desenvolvimento da linguagem da criança, em idade pré-escolar, com a situação contextual onde se encontra e nas duas idades referenciadas (2 e 4 anos), optimizando a importância da interacção , corroborada também por autores como Farran et. al. (1984); Matta (1993) Lyytinen, Lackso & Poikkeus (1998).

Cientes que ficamos por cobrir diversos aspectos e idades, elegemos um núcleo de idades e contextos consonantes com aquilo que considerávamos estar altamente correlacionados com a aprendizagem das competências linguísticas. De tal trabalho resultou a confirmação de materiais passíveis de serem usados na apreciação do desenvolvimento da linguagem de uma criança, tendo como padrão de referência a respectiva faixa etária. Os diversos testes utilizados são instrumentos para serem usados separadamente, ou agrupados consoante o objectivo da avaliação.

Os resultados da nossa amostra expressam com visibilidade as diferenças no desempenho linguístico das crianças dos diferentes níveis etários escolhidos (2 vs 4 anos) e dos diferentes contextos (casa vs jardim de infância). Verificam-se diferenças significativas entre o nível etário mais baixo e o mais alto, sendo de salientar que a diferença entre o nível alto é altamente significativo ($p < 001$). Os resultados mais baixos no desempenho linguístico, como era de esperar, apresentam-se mais associados ao nível etário mais baixo. A variável nível etário revelou-se de influência na competência linguística da criança.

Relativamente ao efeito contexto, os resultados mostram uma tendência para melhores competências linguísticas nas crianças que se encontram no jardim de infância. Contudo, não foi por nós identificado qualquer estudo em crianças portuguesas ou estrangeiras que explorasse essa relação e que nos leve a confirmar o pressuposto que a permanência no jardim de infância é factor decisivo no desenvolvimento das capacidades linguísticas das crianças.

Ao optarmos pelo estudo efectuado, com resultados muito positivos, e tendo como principal objectivo contribuir para uma identificação precoce de crianças com atraso de linguagem, e por isso em risco de apresentarem subseqüentes dificuldades, pensamos contribuir para a promoção da qualidade de interacção/estimulação às crianças em idade pré-escolar, e contribuir numa perspectiva preventiva para impedir futuras dificuldades.

Apesar dos resultados obtidos, este estudo apresenta algumas limitações. A primeira grande limitação decorre da essência do objecto que se pretende avaliar, isto é, o desenvolvimento linguístico e da metodologia escolhida para realizar tal avaliação. Com efeito assumindo que a linguagem é produto de factores genéticos que interactuam com a experiência, ou seja, com a exposição à linguagem de outros seres vivos (Pinker, 1995), é sem dúvida limitativo avaliar o

desempenho linguístico de forma fragmentada (através de subtestes com itens fixos), e fora da situação espontânea que caracteriza a interacção comunicativa. Sem deixar de reconhecer a importância desta limitação gostaríamos de recordar que em capacidades tão complexas como a linguagem, qualquer que seja a metodologia usada, apenas se apreciarão sempre alguns aspectos da referida capacidade. Acrescente-se, ainda, que um teste apenas nos dá indicadores que deverão ser confirmados através de formas adicionais de observação e que nunca nos permitirá extrair qualquer ilação sobre as causas inerentes a determinado resultado.

Tratando-se de um estudo, que abrange apenas uma amostra de crianças pertencentes a uma determinada zona do país – Funchal, seria aconselhável o alargamento do mesmo a outras regiões, de forma a podermos generalizar os resultados à população portuguesa.

Estudar aspectos omissos neste estudo, como sejam, a interferência das variáveis sócio-culturais (dimensão do agregado familiar, existência de irmãos mais velhos, influência dos pares), o nível de estimulação quer em casa quer no contexto jardim de infância e ainda, a frequência e tempo de permanência no jardim de infância e a sua implicação no desenvolvimento linguístico seriam factores também a serem estudados, tendo em consideração que a qualidade do ambiente e a formação dos que desempenham funções educativas é fundamental para o desenvolvimento da criança (Bairrão & Tietze, 1994).

Finalmente, um outro aspecto lacunar e que remetemos para futuras investigações é o estabelecimento de correlações entre os subtestes visados e os desempenhos linguísticos posteriores. Seria, por isso, interessante realizar um estudo longitudinal que revelasse dados

acerca da relação entre o nível da linguagem da criança no ensino pré-escolar e as aprendizagens académicas futuras.

Referências Bibliográficas

- Adler, S. (1973). Social class bases of language. A reexamination of socioeconomic, sociopsychological, and sociolinguistic factors, in «*ASHA*», 15, pp. 3-9.
- Aimard, P. (1986). *A linguagem da criança*. Porto Alegre. Editora Artes Médicas Sul Lda.
- Bailey, D. (1998). Prelecções subordinadas aos temas “ Resultados da intervenção precoce na família”. Disciplina de questões aprofundadas de intervenção precoce. Mestrado em intervenção precoce. F P C E P - UP, 14/15 maio.
- Bairrão, J. & Felgueiras, I. (1998). Contribuição para o estudo das crianças em risco. *Análise Psicológica*, 1, 4, 31-39.
- Bairrão, J. & Tietze, W. (1995). *A educação pré-escolar na união europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bairrão, J. (1992). Psicologia do desenvolvimento e psicologia da educação. O caso da educação e cuidados pré-escolares. *Inovação*, 1, 49-58.
- Bairrão, J. (1994). A perspectiva ecológica na avaliação de crianças com necessidades educativas especiais e suas famílias: o caso de intervenção precoce. *Inovação*, 7, 37-48.
- Bauer, P. J. & Mandler, J. M. (1992). Putting the horse before the cart: The use of temporal order in recall of events by one-year-old children. *Developmental Psychology*, 28 (3), 441-452.
- Bauer, P. J. & Wererka, S. S. (1995). One-to two-year-olds' recall of events: the more expressed, the more impressed. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59 (3), 475-496.
- Bee, H.; Barnard, K.; Eyres, S.; Gray, C. & Clark. B. (1982). Prediction of IQ and language skill from perinatal status, child performance, family characteristics, and mother-infant interaction. *Child Development*, 53, 1134-1156.
- Belsky, J. (1983). Early human experience: a family perspective. *Developmental Psychology*, vol. 17, nº1, 3-23.
- Belsky, J. (1984). Experimenting with the family in the newborn period. *Child Development*, 56, 407-414.
- Belsky, J.; Steinberg, L.D. (1978). The effects of day care: a critical review. *Child development*, 49, 929-949.
- Benedict, R. (1979). Early lexical development: Comprehension and production. *Journal of Child*, 6, 183-200.
- Bertrão, A. M.; Ferreira, M.S.; Santos M.R.(1999). *Pensar a escola*. Santa Maria da Feira. Edições Afrontamento.
- Bloom, I. (1973). *One word at a time: The use of single-word utterances before syntax*. New York: Humanities Press.

- Bloom, P. (1994). *Language acquisition*, Cambridge, The MIT Press.
- Bornstein, M. H. (1985). How infant and mother jointly contribute to developing cognitive competence of the child. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 82, 7470-7473.
- Bouton, C. P. (1975). *O desenvolvimento da linguagem*. Lisboa Motores Editora.
- Bovet, M. (1976). Piaget's theory of cognitive developmental and individual differences, in Inhelder, B. ; Chipman, H. H. (orgs.) Piaget and his school. *A reader in Developmental psychology*, New York, Heidelberg, Berlin, Springer-Verlag, pp. 269-279.
- Bradley, R. H.; Caldwell, B.M. (1976). Early home environment and changes in mental performance in children from 6 to 36 months. *Development Psychology*, 12 (2), 93-97.
- Braine, M. D. S. (1963). The ontogeny of english phrase structure: The first phase. *Language*, 39, 1-13.
- Brazelton, T. B.; Koslowski & Main, M. (1974). The origins of reciprocity: The early mother-infant interaction. In M. Lewwis e L. Rosenblum (Eds.). *The effect of the infant on its caregiver* (49-75). New York: Wiley.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge. Mass Harvard University Press.
- Bronson, W. C. (1974). Competence and the growth of personality. In K. Connolly, & J. Bruner (Eds.), *The growth of competence*. London: Academic Press.
- Brossard, M. (1993). Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance*, 46 (2), 189-199.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*, Cambridge, Harvard University Press.
- Brown, W. & Brown, C. (1993). Defining eligibility of early intervention. In Brown, W. Thurman, S. K. ; Pearl, C. (Eds.). *Family-Centered Early Intervention with Infants and Toddlers Innovative Cross-Disciplinary Approches*. Baltimore: Paul Brooks.
- Bruner, J. (1980). Vygotsky: una perspectiva histórica y conceptual. *Infancia e Aprendizaje*, 14, 3-17.
- Bruner, J. (1981). The Social context of language requisition. *Language and Communication*, 1, 155-178.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk- Learning to use language*. Oxford: Oxford Clark.
- Bruner, J. (1983). *Savoir faire savoir dire*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. S. (1977). Early social interaction and language aquisition. In H. R. Schaffer (Ed.), *studies in mother-infant interaction* (271-289). London: Academic Press.

- Callanan, M. A. (1991). Parent-child collaboration in young children's understanding of category hierarchies. In: S.ª Gelman & P. b: Byrnes (Eds.) *Perspectives on language and thought* pp. 440-484 Cambridge. Cambridge University Press.
- Carnahan, S. & Simeonsson, R. (1991). Family involvement in child assessment. *Journal of cognitive education & mediated learning*, 2 (3), 224-233.
- Carvalho, J.G. Herculano. (1979). *Teoria da linguagem. Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas*, vol.2. Coimbra, Atlântida Editora.
- Casto, G. & Mastropieri. (1986). The efficacy of early intervention programs: a meta-analysis. *Excepcional Children*, Vol. 52 (5), 417-424.
- Castro, S. L. (1997). *Elementos de estudo em psicologia da linguagem e da cognição*. Porto. Colectânea. FPCE-UP.
- Castro, S.L. & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna*. Lisboa. Universidade Aberta.
- Castro, S.L.; & Gomes, I. (1996). PALPA – P55. *Prova de Emparelhamento Frase-Figura, PALPA.P* versão para investigação. (Laboratório de Fala, F P C E – UP).
- Castro, S.L.; Gomes, I. J Amorim, E. (1998). *Versão portuguesa da Reynell Development Language Scale III* versão para investigação (Laboratório de Fala, FPCE – UP).
- Castro, S.L.; Hay, J.; Lesser, R., & Coheart, M. (1996). *Avaliações psicolinguísticas do processamento da linguagem na afasia (PALPA)*. Introdução. Versão para investigação. (Laboratório de Fala, F P C E – U P).
- Castro. S. L.; Gomes, I.; Vicente, S.; & Neves, S. (1997). Desvios articulatorios em crianças dos 3 anos 5 anos. *Avaliação psicológica. Formas e contextos*, vol. V (pp 685 –692). Braga: Apport.
- Castro. S. L.; Gomes, I.; Vicente, S.; & Neves, S. (1999). The development of articulation in european portuguese: across – sectional study of 3 – to 5 year – olds namings pictures. In M. G. Pinto, J. Veloso, & B. Maia (Eds.), *Proceedings of the 5th international society Congress of the international society of applied psycholinguistics*. Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Cataldo, C.Z. (1983). *Infant e Toddler programs, a guide to very early childhood education*. Masachusets: Adison – Wesley Publishing Company.
- Chevrie-Muller, C. (1996). Exploration du langage oral. In Chevrie-Mulher, C., & Narbona, J. *Le langage de L'enfant: Aspects normaux et pathologiques*. Paris: Masson.
- Chomsky, N. (1959). «A review of skinner's "Verbal Behaviors"» in *Language*, 35, pp. 26-58. Cambridge, Ma, Mit Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass. , MIT Press.

- Chomsky, N. (1987). Language : Chomsky's theory. In R. L. Gregory (ed). *The oxford companion to mind*. Pp. 419-421. New York: Oxford University Press.
- Clark. (1987). "The Principle of Contrast", in MacWhinney, B (ed), *Mechanisms of language acquisition*, Cambridge, Ma, Cambridge University Press.
- Clark-Steward, A . (1996). Day care and child development: results of NICHD study of Early Child Care. Munique, *7th European Conference on the Quality of Early Childhood Education*.
- Crystal, D. (1981). *Lengage infantil, aprendizaje y linguistica*. Barcelona Médica e Técnica.
- De Villers, P., & De Villers, J. (1979). *Early language*, Cambridge, Mc. Harvard University.
- Deleau, M. (1990). *Les origines sociales du developpement mental. Communication et symboles dans la première enfance*. Paris. A . Colin.
- DeMaio, L. J. (1984). Establishing communication her works through interactive play: a method for language programming in the clinic sitting. In Thieme- Stratton Inc. (Publ.). *Seminars in speech and language*, vol nº 5, 199- 211. New York.
- Dunham, P., Dunham, F. e Curwin, A . (1993). Joint attention states and lexical acquisitionnbcv 67 - *Psychology*, 29, 827-831.
- Elardo, R. ; Bradley, R. ; Caldwell, B. M. (1977). A longitudinal study of the relation of infant's home environment to language development at age three. *Child Development*, 48, 595-603.
- Elliot, A. J. (1981). *A linguagem da criança*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Farran, D. & Darvill, T. (1993). Mother-child interactions and the development of verbal and perceptual skills in Port-Hawaiian pre-school children. In R. Roberts (Ed). *Coming home to preschool: the socio-cultural contact of early education*. Ablex Press.
- Farran, D. & Ramey, C. T. (1980). Social class in diadic involvement during infancy. *Child Development*. 51, pp. 254-257.
- Farran, D.C. (1993). *Mother - Child Interactions. Newly Conceptualized. Human Development and Families Studies*. Greensboro University of North Caroline.
- Farran, D.C.; Kasari, C.; Yoder, P.; Horber, L.; Huntington, G.; & Comport -Smith, M. (1984). Rating Mother Child interactions in handicapped and at - risk infants, in Tamir, D. (Ed) *Stimulation and intervention in infant development*. London: Frennd Publishing House.
- Fenson, L.; Dale, P. S.; Reznick, J.S.; Bates, E.; Thal, D.; & Pethick, S.J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the society for research in child development*, 59 (5, serial nº 242).
- Fernald, A ., & Morikawa, H. (1993). Common themes and cultural variations in japanese and american mother's speech to infants, in *Child Development*, 64, pp. 637-656.

- Fivush, R.; & Slackman, E. (1981). The acquisition and development of scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge-structure and function in development* pp. 71-96, Hillsdale, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, LEA.
- Fromkin & Rodman.(1993). *Introdução à linguagem*. Coimbra. Almedina.
- Garbarino, J. (1989). Early investment in cognitive development as a strategy for reducing poverty. *Early Education na Development*, 1 (1), 64 –76.
- Gilly., M. (1995). Approches socio-construtives du developpement cognitif. In D. Gaonac'h, & C. Golder (cord.). *Manuel de Psychology pour l'enseignement*, pp. 130-167. Paris. Hachette.
- Gombert, J. E. (1990). *Le developpement métalinguistique*. Paris: presses Universitaires de France.
- Grolnick, W.S.; & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self regulation and competence in school. *Journal of educational psychology*, 81, 143 – 154.
- Halliday, M. A . K. (1977). Meaning and the construction of reality in early childhood. In H. L. Pick & E. Saltzman (Eds.) *Modes of perceiving and processing information*. London: Edward Arnold.
- Harley, T. A. (1995). *The psychology of language*. From date to theory. UK: Psychology Press.
- Harter, S. (1986). *The relationship between perceived competence, affect and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change*. University of Denver.
- Hodapp, R. M. ; Goldfield, E. C. & Boyatzis, C. J. (1981). The use and effectiveness of maternal scaffolding in mother-infant games. *Child Development*, 55, 772-781.
- Hohmann, M.; Weikart, D.P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa Fundação Caloust Gulbenkian.
- Howe, C. (1981). *Acquiring language in a conversational context*. Londres. Academic.
- Ingram, D. (1989). *First language acquisition. Method, description and explanation*. Cambridge University Press.
- Jackobson, R. (1968). *Child language, aphasia and phonological universals*. The Hague: Mouton.
- Kaye, K. (1976). Toward the origin of dialogue. In H. R. Scaffer (Ed.) *Studies in mother-infant interaction* (89-117), London: Academic Press.
- Kennedy, M.D.; Sheridan, M.K.; Radlins, S.H.; Beeghly, M. (1991). Play-language relationships in young children with development delays: *Implications speech and hearing research* vol 34, 112 – 122.
- Kruper, J.C. & Uzgiris, I. C. (1987). Father's and mother's speech to young infants. *Journal of Psycholinguistic Research*, 16, 597-615.
- Kuczaj, S. A . (1986). Discussion: On social interaction as a type of explanation of language development. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 289-300.

- Labov, N. & Robbins, C. (1969). A note on the relative of reading failure to peer-group status in urban ghettos. *The record-teachers college*, 70, 395-405.
- Labrell, F. (1996). Paternal play with toddlers: Recreation and criation. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 43-54.
- Leitão, F. A. (1994). *Interacção mãe-criança e actividade simbólica*. Secretariado Nacional de Reabilitação.
- Lenneberg, E. (1967). «Biological aspects of language», in Miller, G. (Ed.). *Communication, Language and Meaning*, Basic Books, Inc. Publishers.
- Lozano, A . (1987). Auto-regulação verbal e desenvolvimento individual. *Journal de Psicologia*, 6, 4, 9-11.
- Lyytinen, P.; Laakso M.L.; Poikeus A .M. (1996). Parental contribution to child's early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education* 3, pp. 297 - 308.
- Mahomey, G. (1974). Ethological approach to delayed language acquisition. *American Journal of Mental Deficiency*, 80, 2, 139-148.
- Mahoney, G., Glover, A.& Finger, L. (1981). Relationship between language and sensorimotor development of Down Syndrome and nonretarded children. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 21-27.
- Mandler, J. M. & M. C. Donough, L. (1995). Long-term recall of event sequences in infancy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 59 (3), 457-474.
- Mandler, J. M. (1983). Representation. In J. H. Flavell, & E. M. Markman (eds). *Handbook of Child Psychology- Cognitive Development*, vol III. New York. John Wiley & Sons.
- Marti, E. (1994). Presentacion: En busca de un marco teórico para el estudio contextualizado del desarrollo. *Infancia Y Aprendizage*, pp. 66, 5-10. Lisboa, ISPA.
- Martins, M. R. D. (1982). Desenvolvimento da compreensão e uso da linguagem oral de 1 a 36 meses. *Revista do desenvolvimento da Criança*, Nº 1 e 2 Vol. IV, 47-53.
- Martins, M.R.D.; Rebelo, D.; Atalaia, L.; Marques, M.C.L.; & Costa, C. (1986). Transição da oralidade para a escrita em crianças de meios sócio-económicos diferentes. *Análise Psicológica* 1 (v), 121 140.
- Matta, I. (1998). Memórias e histórias: o papel da representação de experiências de vida no desenvolvimento cognitivo, x *colóquio de psicologia e educação, actas*, pp. 17-51, Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- McDonald, J. D. & Gillett, Y. (1981). *Communication strategies for language intervention*. ECO: Parent-child conversation programs. Columbus. Ohio State University.

- Menyuk, P. (1971). *The acquisition and development of language*, Englewood Cliffs, N J, Prentice Hall.
- Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. Monographs of the society of research in *Child Development*, 38, 149.
- Nelson, K. (1985). *Making sense. The acquisition of shared meaning*. New York: Academic Press.
- Nelson, K. (1986). *Event Knowledge- Structure and function in development*, Hillsdale, New Jersey. Laurence Erlbaum Associates, LEA.
- Nelson, K.; & Grundel. (1981). Children's scripts. In K. Nelson (Ed.), *Event knowledge-structure and function in development* pp. 22-46, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, LEA.
- Netherby, A, Cain, D.; Yonclas, D.; & Nalkes, V.(1988). Analisis of intentional communication of normal children from the prelinguistic to the multi – word stage. *Journal of speech and hearing research*, 31, 240 – 252.
- Neves, S.; Castro, S.L.; Gomes, I.; Vicente, S. (1995). Os progressos na articulação da fala em idade pré-escolar: Análise transversal qualitativa. *Avaliação psicológica, formas e contextos* (vol III pp 505 – 514). Braga Apport.
- Newport, E. L.; Gleitman, H. & Gleitman. L. R. (1977). Mother, I'd rather do it myself: some effects and non-effects of maternal speech style. In Snow, C. E. & Ferguson C. (Eds.). *Talking to children. Language input and acquisition*. Cambridge.
- Normand, M. T. (1996). Modèles psycholinguistiques du development du langage. In Chevie-Muller, C. & J. Narbona. *Le langage de l'enfant: Aspects normaux e pathologiques*. Paris: Masson.
- Ogbu, J.U. (1981). Origins of human competence: a cultural-ecological perspective. *Child Development*, 52, 413-429.
- Palacios, J., Gonzalez, M. ; Moreno, M. (1987). Ideas, interaction, ambiente educativo y desarrollo: informe preliminar. *Infancia e Aprendizage*, 39, 159-169.
- Pasamanic, B. & Knobloch, H. (1973). The epidemiology of reproductive casuality. In S. Sapir & C. Nitzburg (Ed.). *Children with learning problems*. New York. Brunner Mazal Publishers.
- Petterson, G.A.& Sherrod, K. B. (1982). Relationship of maternal language to language development and language delay of children. *American Journal of Mental Deficiency*, 86, 931-398.
- Piaget, J. (1989). *A linguagem e o pensamento da criança*: Brasil. Martins Fontes Editora Lda.
- Pinker, S. (1995). *El instinto del lenguaje.Cómo crea el lenguaje la mente*. Madrid: Alianza.

- Pinto, A. (1999). *Uma perspectiva psicoeducational a nível do desenvolvimento precoce. Pensar a escola sobos olhares da psicologia*. Porto, Edições Afrontamento.
- Portugal, G.(1996). *Crianças, famílias e creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto. Porto editora LDA.
- Rebelo, D. (1998). *Falar contigo*. Lisboa.Ed. Caminho.
- Rigolet, S. (2000). *Os Três P: Comunicação e linguagem para uma plena expressão* Porto Editora.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking*. Oxford, New York. Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1995). Socio-cultural setting, intersubjectivity, and the formation on the individual. In J. Wertsch, P. del Rio. & A. Alvarez (Eds), *Socio-cultural studies of mind*. Pp. 139-169. Cambridge. Cambridge University Press.
- Rogoff, B. ,& Chavafay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development? *American Psychologist*, 50 (10), 859-877.
- Rothbart, M. K. (1981). Measurements of temperament in infancy. *Child Development*, 52, 569-578.
- Ruiz, J. R. G, & Ortega, J. L.G. (1993). As perturbações da linguagem verbal. In R. Bambista (ed), *Necessidades educativas especiais* (p. p. 83-108). Lisboa: Dinalivro.
- Sameroff, A. & Chandler, M. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In f. Horowitz, M. Heterington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel (Eds.). *Review of child development research*, vol 4, pp. 187-244. Chicago. University Chicago Press.
- Sameroff, A. J. (1981). Infancy. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol 1. New York: Wiley.
- Sameroff, A. J. ; Fiese, B. H. (1990). Transacional regulation and early intervencion. In Meisels, S. J. & Shonkoff, J. P. (Eds.). *Handbook of Early Cildhood Intervention*, pp. 119-125. New York.Cambridge University Press.
- Saxon, T. F. & Reylly, J. T. (1998). Language competence and joint attention in mother-toddler dyads. *Early Child Development and Care*. Vol. 142, p.p. 33-42.
- Scafffer. H. R. (1989).Joint involvement episodes as contexts for cognitive development. In H. McGurk (Ed.), *Childhood Social development*. Contemporary perspectives. Hove, Reino Unido, Exlbaum.
- Scafffer, H. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa. Instituto Piaget.
- Scafffer, H. R. (1977). Early interactive development. In H.R. Scafffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction*, London, Academic Press.
- Scafffer, H. R. (1999). *Desenvolvimento social da criança*. Lisboa. Instituto Piaget.

- Schank, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals and understanding: na inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale, New Jersey; Laurence Erlbaum Associates LEA.
- Sequeira, F. (1993). Linguagem e comunicação. *Communicate. Revista de Comunicação*, 1, 19-28.
- Shaffer, H. R. & Crook, C. K. (1977). Maternal control technics in directed play situation. *Child Development*, 50, 989-996.
- Siegel, L. (1981). Infants texts as predictors of cognitive and language development at two years. *Child development*, 52, 545-557.
- Sim Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem. Lisboa*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (1989). *Maturidade linguística*. Universidade do Minho: Instituto de Educação.
- Sim-Sim, I. ; Duarte, I. ; Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica*. Ministério da Educação, dep. Da Educação Básica. Lisboa.
- Sinclair (-De Zwarth), H. (1972). A possible theory of language acquisition within the general framework of Piaget's developmental theory, in Adams (org.) «*Language in thinking*», Middlesex, Penguin Modern Psychology Readings (1972), pp. 364 – 373.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*, New York, Appleton – Century-Crofts.
- Slacckman, E. A ., Hudson, J. A ., & Fivush, R. (1986). Actions, actors, links and goals: The structure of children's event representations. In K. Nelson (Ed.), *Event Knowledge. Structure na function in development* pp. 47-69. Hillsdale, New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, LEA.
- Slama – Casacu, T. (1977). *Dialogue in Children*. The Hague, Mouton.
- Snow, C. E. (1977). The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4, 1-22.
- Tomasello, M. , e Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57, 1454-1463.
- Tomasello, M.; e Todd, J. 1983. Joint attention and lexical acquisition style. *First language*, 4, 197-212.
- Trevarthen, C. (1977). Descriptive analyses of infant communicative behaviour. In H. R. Scaffer (Ed.). *Studies in mother-infant interaction* (227-270) London: Academic Press.
- Tudge, J.& Rogoff, B. (1989). Peer influences on cognitive development, piagician and vygotskian perspectives. In M.H. Bornstein & J.S. Bruner, *Interaction in Human Development*.(Ed) Chap.2, pp. 17-40. New Jersey: Lawrence Erlbaun Associates. Publishers Hillsdale.
- Valsiner, J. (1989). *Human development and culture*. Lexington, M;a, D. C. Heath.

Valsiner, J. (1994). What is natural about natural contexts? Cultural construction of human development. *Infancia e Aprendizage*, 66, 11-19.

Vandell, D. L.; Willson, K. S.; & Buchanan, N. R. (1976). Peer interaction in the first year of life: na examination of its structure, contend and sensitivity to toys. *Child Development*, 51, 481-488.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. S. Paulo: Livraria Martins Fontes.

Wells, G. (1981). *Language development in the pre-school years*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Werstch, J. (1991). Vygotsky and education. In I. moll (Ed.). *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge. University press.

Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Hertforshire. Harvester Wheatsheap.

Winykamen, F. (1997). Imitation interactive et interactions tutorielles – Quelques remarques. *Bulletin de Psychologie*, 50 (427), 63-69.

Wulbert, M. Inglis, S. & Kriegsmann, E. & Millis, B. (1975). Language delay and associated mother-children interactions. *Development Psychology*, 11, 61-70.

Anexos

Anexo I

Pedido de Colaboração

Maria Odília de Castro, Educadora do Ensino Especial, estando a realizar um trabalho de investigação, em colaboração com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sobre as características da linguagem das crianças, vem pedir a Vossa colaboração para participar neste estudo, que consiste em passar algumas provas de desenvolvimento ao seu filho(a) e até gravá-lo(a) em vídeo, se necessário.

Os resultados dos testes e as gravações serão usados apenas para investigação e serão facultados aos pais se o desejarem.

Se concordar em participar neste estudo assine esta folha, por favor.

Desde já agradeço a Vossa colaboração!

Funchal,

1999

Anexo II

Y. Castro

Caderno De Registo

Escalas de Compreensão e Expressão

EDLR

Escalas de Desenvolvimento da Linguagem de Reynell, III
Edição da University of Reading
Adaptação portuguesa para investigação
Lab. Fala, FPCE-UP

Nome: _____ (M/F): _____

Data de nascimento: _____ Data do teste: _____

Escola / Jardim de Infância: _____

Testado por: _____

	Percentil	Cotação padronizado	IC	Cotação bruto	Idade de linguagem equivalente
Compreensão	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Expressão	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Observações _____

* Idade cronológica

Adaptação portuguesa provisória para fins de investigação. Por favor, não divulgar.
Laboratório de Fala - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade do Porto
Para qualquer informação ou pedido, contacte Prof. São Luís Castro
Rua do Campo Alegre, 1055, 4150 Porto, tel. 02/6079756, fax: 02/6079725, e-mail: slcastro@psi.up.pt

ESCALA DE COMPREENSÃO

		Observações	Cotação
vi	PALAVRAS ISOLADAS	urso escova chávena	
	Onde está...	Meia boneca porta-moedas	
1	o ursinho		
2	a escova		
3	a chávena		
4	a meia		
5	a boneca		
6	@o porta-moedas/bolsa/carteira		
vii	PALAVRAS ISOLADAS	Maçã chaves cadeira peixe	
	Onde está...	Queijo Mesa relógio Tábua Banheira	
7	a maçã		
8	as chaves		
9	a cadeira		
10	o peixe		
11	o queijo		
12	a mesa		
13	o relógio		
14	o cavalo		
15	a banheira		
Escala de Compreensão: Parte A Cotação (máx. 15)			

B	RELACIONAR DOIS OBJECTOS NOMEADOS	urso cama chaves	
16	Põe o ursinho na cama.	Caixa, maçã, mesa	
17	Põe as chaves na caixa.	Cadeira	
18	Dá-me a maçã e o ursinho.		
19	Põe a maçã na cama.		
20	Dá-me a cama e a cadeira.		
21	Põe as chaves na cama.		
Escala de Compreensão: Parte B Cotação (máx. 6)			

C	AGENTES E ACÇÕES	urso Coelho	
22	Põe o ursinho a andar.		
23	Põe o coelho a saltar.		
24	Põe o ursinho a dormir.		
Escala de Compreensão: Parte C Cotação (máx. 3)			

		Observações	Cotação
CONSTITUINTES FRÁSICOS		URSO COELHO CAIXA CAMA	
5	Põe o ursinho a empurrar a caixa.		
6	Põe o coelho a empurrar a cama.		
7	Põe o ursinho a tocar na cama.		
8	Põe o ursinho a sentar-se na caixa.		
Escala de Compreensão: Parte D Cotação (máx. 4)			

ATRIBUTOS		LIVRO	
9	Mostra-me o carro vermelho.		
10	Mostra-me a caixa azul.		
11	Mostra-me o gato triste.		
12	Mostra-me o palhaço pequeno.		
Escala de Compreensão: Parte E Cotação (máx. 4)			

GRUPOS NOMINAIS		LÁPIS	BOTÕES	CHÁVENA	CAIXA
3	Põe o lápis vermelho mais comprido na caixa.				
4	Põe todos os botões brancos na chávena.				
5	Qual foi o lápis que se guardou?				
6	Tira dois botões para fora da chávena.				
7	Qual dos lápis vermelhos não se guardou?				
Escala de Compreensão: Parte F Cotação (máx. 5)					

RELAÇÕES LOCATIVAS		URSO	CAMIÃO
8	Põe o ursinho em cima do camião.		
9	Põe o ursinho ao lado do camião.		
10	Põe o ursinho debaixo do camião.		
11	Põe o ursinho atrás do camião.		
12	Põe o ursinho à frente do camião.		
Escala de Compreensão: Parte G Cotação (máx. 5)			

VERBOS E ATRIBUIÇÃO DE PAPEL TEMÁTICO		LIVRO	
Mostra-me:			
13	a menina a molhar o menino. (a b c d)		
14	o menino a levar um elefante. (a b c d)		
15	o carro da polícia a perseguir o camião vermelho. (a b c d)		
16	o bebé a empurrar a mãe (a b c d)		
17	o pássaro a ver a menina. (a b c d)		
Escala de Compreensão: Parte H Cotação (máx. 5)			

I	VOCABULÁRIO E GRAMÁTICA COMPLEXA	Lento
	Mostra-me:	
48	a ovelha a ser empurrada. (a b c d)	
49	o touro a ser perseguido. (a b c d)	
50	a rapariga que tem o chapéu está a correr. (a b c d)	
51	que cavalo não está fora do campo. (a b c d)	
52	o carro que está mais longe. (a b c d)	
53	o rapaz seguia o polícia que era gordo. (a b c d)	
54	todas as raparigas excepto uma estão a comer. (a b c d)	
Escala de Compreensão: Parte I Cotação (máx. 7)		

J	INFERÊNCIAS	Lento
55	Quem se está a portar mal?	
56	Quem é pequeno demais para comer aqui?	
57	Quem é que talvez não possa arranjar comida?	
58	Quem é que vai receber a comida muito em breve?	
59	Quem está a ficar muito irritado?	
60	Quem é que vai ter de esperar muito tempo pela comida?	
61	Quem é que não vem aqui para comprar comida?	
62	Qual é a filha que está a festejar os anos?	
Escala de Compreensão: Parte J Cotação (máx. 8)		

Escala de Compreensão: Cotação Total (Partes A-J, máx. 62)		
--	--	--

Brinquedo(s) necessários à administração do item

Livro necessário à administração do item

ESCALA DE EXPRESSÃO

Estímulo (Alvo)		Resposta	Cotação
A	PALAVRAS ISOLADAS	Boneca cadeira maçã bola colher	
1	O que é isto? (boneca)	ursa meia chaves pato ursinho	
2	O que é isto? (cadeira)		
3	O que é isto? (maçã)		
4	O que é isto? (bola)		
5	O que é isto? (colher)		
6	O que é isto? (ursinho)		
7	O que é isto? (meia)		
8	O que são? (chaves)		
9	O que é isto? (pato)		
10	O que é isto? (chávena)		
Escala de Expressão: Parte A Cotação (máx. 10)			

Bi	VERBOS	ursa	
	Eu vou pôr o ursinho a fazer coisas. E tu dizes-me o que ele está a fazer. <i>Exemplo: Olha, o ursinho está a dançar. O que é que o ursinho está a fazer?</i> O ursinho está ...		
11	Olha, o ursinho está a saltar na cama. O que é que o ursinho está a fazer? O ursinho está... (a saltar)	ursa	
12	Agora, o que é que o ursinho está a fazer? O ursinho está ... (a comer)	maçã	
13	O que é que o ursinho está a fazer? O ursinho está... (a sentar/-se)	cadeira	
14	O que é que o ursinho está a fazer? O ursinho está... (a lavar o camião)	Estufa Ursinho	
Bii	GRUPOS ADJECTIVAIS	Livro	
	Aqui está um prato e uma chávena. Agora está uma grande chave nesta imagem.		
15	Diz-me onde está a chave. (no prato/em cima do prato)		
	Aqui está um gato grande; aqui está um gato pequeno. Aqui está um ursinho contente e aqui um ursinho triste. Vou mostrar-te uma das imagens.		
16	Dizes-me qual é. (ursinho contente)		
Escala de Expressão: Parte B Cotação (máx. 6)			

Escala de Expressão

Estímulo (Alvo)		Resposta	Cotação
Ci	INFLEXÕES - PLURAIS <i>livro</i>		
	<i>Exemplo: Aqui está um gato. Aqui está outro gato; então aqui estão dois...</i>		
17	(bananas)		
18	(balões)		
19	(chapéus)		
20	(livros)		
21	(vacas)		
22	(camionetas)		
Cii	INFLEXÕES - TERCEIRA PESSOA <i>livro</i>		
	<i>Exemplo: Todos os dias esta senhora dança. O que é que ela faz todos os dias? Ela...</i> NB Se não houver resposta, incitar com: O que é que ela/ele faz todos os dias/semanas?		
23	Todos os dias eu como, todos os dias tu comes. Todos os dias ele ... (come)		
24	Olha para esta menina. Todos os dias ela... (dorme)		
25	Aqui está outra menina. Todos os dias ela... (lê)		
26	Todas as semanas eu lavo o meu carro. Olha para esta rapariga. Todos os dias ela... (lava)		
Ciii	INFLEXÕES - PARTICÍPIO PASSADO <i>livro</i>		
	<i>Exemplo: Agora vou contar-te algumas coisas que aconteceram ontem. Ontem estas crianças pintaram um quadro. O que é que elas fizeram ontem? Elas ...</i> NB Incitar com: Ontem ela/ele...		
27	Este bebé chora muito. Ontem ele ... (chorou)		
28	Este rapariga gosta de caminhar. Ontem ela (caminhou)		
Escala de Expressão: Parte C Cotação (máx. 12)			

Estímulo (E)	Alvo (A)	Resposta (R)	Cotação
D	3 E 4 ELEMENTOS FRASICOS <i>urso</i>		
	Agora os brinquedos vão fazer coisas e eu quero que me digas o quê.		
29	(E) O ursinho está a acenar com a bandeira. Agora diz-me o que está acontecer. (A) O ursinho está a acenar com a bandeira.	<i>bandeira</i>	
30	(E) Diz-me o que está a acontecer agora. (A) O ursinho está a comer a maçã.	<i>maçã</i>	

Estímulo (E)	Alvo (A)	Resposta (R)	Cotação
D	3 E 4 ELEMENTOS FRASICOS		
31	(E) O ursinho está escondido debaixo da mesa. Diz-me o que está a acontecer. (A) O ursinho está escondido debaixo da mesa. (R)	Ursinho	
32	(E) Diz-me o que está a acontecer agora. (A) O ursinho está sentado na cama. (R)	Sentado	
33	(E) O ursinho está a dar um carro azul ao coelho. Diz-me o que está a acontecer. (A) O ursinho está a dar um carro azul ao coelho. (R)	Carro azul	
34	(E) Diz-me o que está a acontecer agora. (A) O coelho está a dar um carro vermelho ao ursinho. (R)	Carro vermelho	
35	(E) O ursinho está a pôr os cubos no camião. Diz-me o que está a acontecer. (A) O ursinho está a pôr os cubos no camião. (R)	Cubos	
36	(E) Diz-me o que está a acontecer agora. (A) O ursinho está a pôr a faca debaixo da cama. (R)	Faca	
37	(E) O coelho está a dar ao ursinho um cubo vermelho. Diz-me o que está a acontecer. (A) O coelho está a dar ao ursinho um cubo vermelho. (R)	Cubo vermelho	
38	(E) Diz-me o que está a acontecer agora. (A) O ursinho está a dar ao coelho um carro vermelho. (R)	Carro vermelho	
Escala de Expressão: Parte D Cotação (máx. 10)			

Ei	ESTRUTURAS COMPLEXAS: IMITAÇÃO		
	Quero que digas exactamente o que eu digo. Exemplo: Gosto de dias com sol a brilhar.		
39	(E/A) O prémio foi dado à rapariga que ganhou o concurso. (R)		
40	(E/A) A mãe @embalou/fez mimos ao bebé que tinha estado a chorar. (R)		
41	(E/A) A luz não estava acesa, por isso eles não podiam ter estado lá dentro. (R)		
42	(E/A) Depois de a mãe ter construído a casa das bonecas, o pai pintou-a. (R)		
43	(E/A) Se pedisses ao André para te ajudar, penso que ele certamente o faria. (R)		
44	(E/A) A Tina não estava cansada embora tivesse trabalhado o dia inteiro. (R)		
45	(E/A) Se eles não tivessem ido ao parque, eles não teriam visto o leão que lá estava. (R)		
46	(E/A) Enquanto estavas fora, o teu amigo que gosta de dinossauros veio cá a casa. (R)		

Escala de Expressão

Estímulo (E)	Alvo (A)	Resposta (R)	Cotação
Eii	CORRECÇÃO DE ERROS		
	<p>O cavalinho não sabe falar lá muito bem. Tu ouves, e depois dizes-me o que é que ele devia dizer. <i>Exemplo:</i> O cavalinho diz: 'Eu consado'. Ele devia dizer: 'Eu estou cansado' Vamos tentar uma vez. O cavalinho diz: 'Ele salto por cima do portão'. Ele devia dizer: '...'</p>		
47	<p>(E) O homem guia carro. (A) O homem guia (determinante: o, este, um, ...) carro. (R)</p>		
48	<p>(E) Os meninos lava os dentes. (A) Os meninos lavam os dentes. (R)</p>		
49	<p>(E) O leão ataco o homem. (A) O leão ataca o homem. (R)</p>		
Eiii	ESTRUTURAS COMPLEXAS: ENUNCIADOS A COMPLETAR <i>Erros</i>		
50	<p>Olha primeiro para esta imagem. Este menino está a lavar o carro para a mãe, mas o que ele quer mesmo é jogar futebol. Eu começo a história e tu acabas. (E) Apesar de (embora...) (A) ... ele querer (quizesse) mesmo jogar futebol, o menino/ele tinha de lavar o carro da mãe. (R)</p>		
51	<p>Olha primeiro para estas imagens. Vês um palhaço. Ele caiu e está a chorar. Eu começo a história e tu acabas. (E) O palhaço que (A) ... caiu está a chorar. (ou outra forma aceitável GV+GV) (R)</p>		
52	<p>Olha primeiro para estas imagens. Um rapaz deixou a cancela aberta. As ovelhas estão na estrada. Eu começo a história e tu acabas. (E) Se o rapaz não tivesse... (A) ...deixado a cancela aberta, então as ovelhas não poderiam ter fugido (ou outra forma aceitável de completar a oração condicional e uma oração principal adicional) (R)</p>		
Escala de Expressão: Parte E Cotação (máx. 14)			

F	@@a escolher título		
	<p><i>Exemplo:</i> O Cavalinho diz: 'O meu irmão anda na escola'. O Panda diz: 'O meu irmão não anda na escola'. Vamos experimentar. Tu ficas com o Panda. O Cavalinho diz: 'A minha tia vê televisão'. O meu irmão não anda na escola'. O Panda diz: '...'</p>		
53	<p>(E) O Cavalinho diz: 'A Mãe gosta de nadar'. (A) A Mãe não gosta de nadar' [neg] (R)</p>		
54	<p>(E) O Cavalinho diz: 'A minha irmã consegue correr depressa'. (A) A minha irmã não consegue correr depressa. [aux + neg] (R)</p>		
	<p><i>Exemplo:</i> O Cavalinho diz: 'O meu irmão é muito alto'. O Panda diz: 'A minha irmã é muito alta'. Vamos experimentar. O Cavalinho diz: ': 'O meu irmão é simpático'. O Panda diz: '...' NB. Incitar com 'A minha irmã é ...'</p>		
55	<p>(E) O Cavalinho diz: 'O meu irmão é professor'. (A) A minha irmã é professora. (R)</p>		

Estímulo (E)	Alvo (A)	Resposta (R)	Cotação
F	@@a escolher título		
56	(E) O Cavalinho diz: 'O meu irmão gostava de ser príncipe'. (A) A minha irmã é gostava de ser princesa. (R)		
	<i>Exemplo:</i> O Cavalinho diz: 'Eu sento-me na relva'. O Panda diz: 'Eu não me sento na relva'. Vamos experimentar. O Cavalinho diz: ': 'Eu levanto-me muito cedo'. O Panda diz: '...'		
57	(E) O Cavalinho diz: 'Eu aqueço-me à lareira quando está frio'. (A) Eu não me aqueço à lareira quando está frio. (R)		
58	(E) O Cavalinho diz: 'O meu amigo foi-se embora'. (A) O meu amigo não se foi embora. (R)		
59	(E) O Cavalinho diz: 'Mas antes, dei-lhe um abraço'. (A) E eu não lhe dei um abraço. (R)		
60	(E) O Cavalinho diz: 'Eu vou-te contar história'. (A) E eu não te vou contar uma história. (R)		
	<i>Exemplo:</i> O Cavalinho diz: 'Eu dei-te um brinquedo'. O Panda diz: 'Porque me deste um brinquedo?'. Vamos experimentar. O Cavalinho diz: ': 'Eu tirei-te uma bolacha'. O Panda diz: '...'		
61	(E) O Cavalinho diz: 'Eu digo-te um segredo' (A) Porque me dizes um segredo? (R)		
62	(E) O Cavalinho diz: 'Isto faz-se devagarinho?' (A) Porque é que isto se faz devagarinho? (R)		
Escala de Expressão: Parte F Cotação (máx. 10)			
Escala de Expressão: Cotação Total (Partes A-F, máx. 62)			

Brinquedo(s) necessários à administração do item
Fantoche(s) necessários à administração do item

Livro necessário à administração do item

Anexo III

Emparelhamento Figura - Frase Falada

Nome:

Idade:

Data:

Local:

Confirmação de que o vocabulário é reconhecido (através de figuras)

"Qual é a figura que combina com esta palavra?"

1. Homem
2. Rapariga
3. Cavalo
4. Gato
5. Cão
6. Galinha

Treino

"Agora vou dizer-lhe algumas frases acerca destas pessoas e destes animais. Vou mostrar-lhe três figuras. Quero que aponte para a figura que corresponde à frase. (Ou: que aponte para a figura que está certa para a frase)."

"Vamos praticar! Qual é a figura para:"

"A rapariga está a segurar o cão."

(corrija se necessário)

"O homem está a pintar o quadro."

(corrija se necessário)

"O cão está a assustar as galinhas."

(corrija se necessário)

"Muito bem. Agora vamos ver as outras figuras. Pode responder sem pressas."

Emparelhamento Figura - Frase Falada

Folha de Registo 1

Nome:	Idade:
Data:	Local:

Instruções a dar ao sujeito: "Ouça bem a frase que lhe vou dizer. Depois aponte para a figura que corresponde a essa frase (*ou*: que está certa para essa frase)".

Cotação: Assinale a resposta com um círculo na coluna apropriada (correspondente à figura de Cima, Meio ou Baixo). Encontra a classificação dos tipos de frase na **página 5**. Classificação dos erros: i = invertido; l = lexical; v = verbo; s = sujeito; o = objecto; a = adjectivo; m = "mais/menos" de acordo com a comparação entre as figuras.

Nº	Tipo	Frase	Figura em:		
			C	M	B
1.	RN	O cavalo está a molhar o homem	lv	i	correcto
2.	RC	A rapariga é mais alta do que o cão	i	correcto	ls
3.	NP	O gato está a ser levado pelo cavalo	ls	correcto	lv
4.	NA	O gato está a lambar o homem	lo	lv	correcto
5.	NC	Este homem tem mais galinhas	correcto	ma	lo
6.	NP	O cão está a ser lavado pela rapariga	ls	correcto	lv
7.	OS	O homem está a decidir o que comer	ls	correcto	lv
8.	VR	A rapariga está a comprar o gato	correcto	ls	lv
9.	OO	O homem está a mostrar o que fazer	lv	ls	correcto
10.	RNP	O cavalo está a ser empurrado pelo homem	correcto	lv	i
11.	RN	A rapariga está a assustar o cão	lv	correcto	i
12.	RC	O homem é mais magro do que o cavalo	correcto	i	ls
13.	AS	O cavalo está prestes a saltar	la	ls	correcto
14.	RD	O cão está a conduzir a rapariga	lv	i	correcto
15.	VR	O homem está a oferecer o dinheiro	ls	lv	correcto
16.	RDP	O cavalo está a ser caçado pela rapariga	correcto	lv	i
17.	AO	O gato é fácil de morder	ls	correcto	la
18.	RD	O homem está a seguir o cão	lv	correcto	i
19.	NCC	Este homem tem menos cavalos para guardar	lo	correcto	ma
20.	OS	A rapariga está a pensar onde ir	correcto	ls	lv
21.	RDP	O homem está a ser puxado pelo cavalo	i	correcto	lv
22.	NC	Esta rapariga tem menos cães	correcto	lo	ma
23.	AO	O cavalo é simples de montar	correcto	la	ls
24.	VR	A rapariga está a aceitar a taça	lv	ls	correcto
25.	NA	O homem está a molhar a galinha	correcto	lo	lv
26.	NCC	Este cão tem mais gatos para caçar	ma	correcto	lo
27.	OO	A rapariga está a sugerir o que comer	lv	ls	correcto
28.	RNP	A rapariga está ser picada pela galinha	i	lv	correcto
29.	VR	O homem está a entregar o prémio	correcto	ls	lv
30.	AS	O homem está interessado em ver	la	ls	correcto

Emparelhamento Figura - Frase Falada

Folha de Registo 2

Nome:	Idade:
Data:	Local:

Instruções a dar ao sujeito: "Ouça bem a frase que lhe vou dizer. Depois aponte para a figura que corresponde a essa frase (*ou*: que está certa para essa frase)."

Cotação: Assinale a resposta com um círculo na coluna apropriada (correspondente à figura de Cima, Meio ou Baixo). Encontra a classificação dos tipos de frase na **página 5**. Classificação dos erros: **i** = invertido; **l** = lexical; **v** = verbo; **s** = sujeito; **o** = objecto; **a** = adjetivo; **m** = "mais/menos" de acordo com a comparação entre as figuras.

Nº	Tipo	Frase	Figura em:		
			C	M	B
31	VR	A rapariga está a vender o gato	lv	correcto	ls
32	AS	O gato está ansioso por morder	ls	correcto	la
33	RNP	O cão está a ser assustado pela rapariga	lv	correcto	i
34	NCC	Este cavalo tem menos galinhas para assustar	ma	lo	correcto
35	VR	A rapariga está a dar a taça	correcto	ls	lv
36	AO	A galinha é boa de alimentar	la	correcto	ls
37	RDP	A rapariga está a ser conduzida pelo cão	lv	i	correcto
38	NA	O cavalo está a levar o gato	lv	correcto	lo
39	NC	Este homem tem menos cavalos	lo	ma	correcto
40	OS	O homem está a ponderar o que fazer	correcto	lv	ls
41	RNP	O homem está a ser molhado pelo cavalo	i	lv	correcto
42	NCC	Esta rapariga tem mais cavalos para alimentar	ma	lo	correcto
43	RC	O homem está mais baixo do que a galinha	correcto	i	ls
44	RD	O cavalo está a puxar o homem	i	correcto	lv
45	RN	A galinha está a picar a rapariga	i	lv	correcto
46	AO	O homem está difícil de ver	correcto	la	ls
47	RDP	O cão está a ser seguido pelo homem	lv	correcto	i
48	VR	O homem está a receber o dinheiro	correcto	ls	lv
49	RD	A rapariga está a caçar o cavalo	correcto	i	lv
50	AS	A galinha está desejosa de comer	ls	correcto	la
51	VR	O homem está a pegar no prémio	ls	lv	correcto
52	OO	O homem está a aconselhar o que comer	correcto	ls	lv
53	NA	A rapariga está a lavar o cão	lv	correcto	lo
54	Nr	O homem está a ser lambido pelo gato	ls	lv	correcto
55	OO	A rapariga está a indicar onde ir	ls	lv	correcto
56	NC	Esta rapariga tem mais gatos	lo	correcto	ma
57	RC	O cão é mais pequeno do que a rapariga	ls	i	correcto
58	NP	A galinha está a ser molhada pelo homem	correcto	ls	lv
59	OS	A rapariga está a pedir o que comer	correcto	ls	lv
60	RN	O homem está a empurrar o cavalo	correcto	lv	i

Anexo IV

Nº: _____
Iniciais: _____

Grupo Etário: _____
Sexo: F / M
Nível instrução, I =
Nível ocupação, O =

Local da Observação: _____

1º aplicação - Data: ____/____/____ Hora: _____

2ª aplicação - Data: ____/____/____ Hora: _____

Examinador: _____

Nome da Criança: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: ____ anos; ____ meses

Ouve bem? _____

Otites frequentes: Sim ____ Não ____

Grupo Escolar:

Jardim de Infância: grupo dos ____ anos

Ensino Básico: 1º ano ____ 2º ano ____ 3º ano ____ 4º ano ____

Mãe

Profissão: _____ (O =)

Habilitações Literárias: _____ (I =)

Pai

Profissão: _____ (O =)

Habilitações Literárias: _____ (I =)

Observações:

Teste CPUP2-97. Prova "Sons em Palavras"

Nome: _____ Iniciais: _____ Sexo: _____
 Grupo etário: _____ Aplicação: 1ª / 2ª Data: _____
 Observada em: _____
 Idade: _____ anos; _____ meses = _____
 Ocup. Mãe _____ Pai _____ NSE _____
 Instr. Mãe _____ Pai _____

Resposta espontânea

# estímulo	estrut. siláb.	Transcrição Canônica	Desvio em Unibet	Classif.1	Classif. 2
1 Pai	CVG				
2 Mãos	CVGs				
3 Brincos	CrV.CVs				
4 Coelho	CGV.CV				
5 Garfo	CVr.CV				
6 Chapéu	CV.CVGV				
7 Árvore	Vr.CV.r(6)				
8 Cães	CVGs				
9 Flor	ClVr				
10 Combóio	CV.CVGV				

Resposta induzida

Transcrição Canônica	Desvio em Unibet	Classif.1	Classif. 2

Resposta espontânea

# estímulo	estrut. siláb.	Transcrição Canônica	Desvio em Unibet	Classif.1	Classif. 2
11 Elefante	V.16.CV.C(6) VI.CV.C				
12 Botões	CV.CV.Gs				
13 Nuvem	CV.CV.G				
14 Erva	Vr.CV				
15 Avião	V.CV.V.G V.CGV.G				
16 Borboleta	CVr.CV.IV.CV				
17 Gelado	C(6).IV.CV CIV.CV				
18 Barriga	CV.CV.CV				
19 Maçã	CV.CV				
20 Zebra	CV.CrV				

Resposta induzida

Transcrição Canônica	Desvio em Unibet	Classif.1	Classif. 2

Anexo V

Escalas

Embora a grande meta do estudo seja uma apreciação do desenvolvimento da linguagem oral, isto é, a constatação das alterações de competência e desempenho linguístico em diferentes idades (dois e quatro anos de idade) e em diferentes contextos (domicílio vs jardim de infância), temos como alvo constatar o crescimento e/ou alterações linguísticas contemplados nos objectivos de cada teste. Esta decisão tem como consequência, em termos de avaliação individual, a possibilidade de apreciar o desempenho de um ou de vários domínios e de diversas capacidades distintas do desenvolvimento da linguagem. Subjacente reside o pressuposto de que as crianças do mesmo nível etário, possam funcionar diferentemente em domínios específicos da linguagem, independentemente do contexto em que se encontrem.

Tendo como finalidade esclarecer o leitor debruçar-nos-emos em particular sobre cada teste, especificando a moldura conceptual que o enquadra, as instruções de aplicação, os respectivos itens, a forma de cotação das respostas, o motivo de escolha dos mesmos e ainda uma apreciação da sua aplicação.

Escala de Desenvolvimento da Linguagem Reynell III (Edwards, Flechter; Garman, Hughes, Letts e Sinka, 1997) – As Escalas de Desenvolvimento da Linguagem de Reynell começaram a ser desenvolvidas, em 1967, no Wolfson Centre Institute Of Child Health, London University, devido às dificuldades em

avaliar a linguagem das crianças com paralisia cerebral. Revelava-se de extrema importância para estas crianças a avaliação da linguagem compreensiva e expressiva. A sua versão original foi publicada em 1969 e testada numa população normal da área de Londres, com crianças de idades compreendidas entre um e cinco anos. Sofreu algumas revisões, iniciando-se uma delas cinco anos depois sendo publicada em 1977. Após algumas modificações e testada com uma população do Sudoeste da Inglaterra, Londres e Norte da Inglaterra foi estandardizada.

Os seus objectivos eram avaliar a linguagem verbal compreensiva completamente independentes uma da outra, seguidas duma interpretação qualitativa e também quantitativa e o teste deveria ser baseado no desenvolvimento normal da linguagem. Incluía uma escala B de compreensão para usar com crianças sem fala ou sem coordenação motora.

Posteriormente, o manual foi sujeito a uma nova revisão (Huntley, 1985) com o objectivo de relevar os conteúdos e clarificar os procedimentos de administração e cotação. Surge finalmente, uma terceira versão *The Reynell Developmental Language Scales III (RDLS III)*, desenvolvida no Reino Unido por Edwards, Flechter, Garman, Hugles e Sinka, na *University of Reading* do Reino Unido, a partir da segunda revisão, que contemplou itens originais ou levemente modificados que pareciam ser apropriados mas incorporando novidades como requeridas numa nova armadura conceptual. O resultado é um novo teste de linguagem para crianças entre as idades de 1;6 e 7 anos, cuja ênfase é dada ao vocabulário e à fala. Os autores da terceira revisão referem que as escalas originais foram concebidas a partir de um referencial de desenvolvimento, sendo a escala Expressiva completamente revista e havendo algumas mudanças na escala Compreensiva.

A maior inovação encontra-se na similaridade na maneira que as duas escalas compreensiva e expressiva estão organizadas e administradas. É visto que elas normalmente deverão ser administradas juntas para formar a mais completa avaliação. Assim, enquanto a escala de Compreensão original testava a selecção de palavras simples e depois incorporou o “uso de conceitos” e “a capacidade para assimilar um largo número de conceitos” (Reynell,1977), a nova escala em muitas secções tem um foco linguístico específico. Uma extensão de items lexicais e de aspectos gramaticais incluindo estruturas frásicas e causais são incluídas na primeira secção do teste. As secções posteriores são mais heterogénias e incluem skills de inferência. A criança tem de ouvir atenta, cooperando e fazendo inferências baseadas em experiências passadas ou conhecidas. Estes diferentes elementos reflectem a natureza integrante do sistema de linguagem.

Relativamente à Reynell III foi feita a tradução e uma adaptação portuguesa provisória da escala para fins de investigação no âmbito de um estudo sobre Detecção de Atrasos de Linguagem em Idade Pré-Escolar - para Validação do Questionário “Linguagem e Comportamento aos Três Anos e Meio” (Castro e Amorim, 1998).

O teste é composto por duas escalas: a Escala de Compreensão e a Escala de Expressão. A característica principal das escalas é avaliar o domínio da compreensão verbal e da expressão independentes um do outro. A Escala de Compreensão é composta por 62 items, organizados em dez secções, com um foco linguístico específico: (a) palavras isoladas; (b) relacionar dois objectos nomeados; (c) relacionar agentes e acções; (d) constituintes frásicos;

(e) atributos; (f) grupos nominais; (g) relações locativas; (h) verbos e atribuição de papel temático; (i) vocabulário; (j) gramática complexa; (k) inferências.

A Escala de Expressão contempla a capacidade da criança para produzir palavras isoladas e ainda uma variedade de estruturas gramaticais. Cada secção tem um foco linguístico específico, embora os resultados não dependam só desse aspecto. É composta por seis secções principais, contendo algumas várias subsecções: (a) nomeação de palavras; (b) nomeação de verbos; (b1) nomeação de grupos adjectivais; (c) nomeação de plurais; (c1) utilização de flexão verbal na terceira pessoa; (d) utilização de estruturas fráscas complexas por imitação; (e) correcção de erros; (e1) complementar enunciados com estruturas complexas; (f) frases negativas e interrogativas com três e mais elementos fráscos.

A cotação máxima é de 62 pontos, sendo atribuído um ponto a cada resposta correcta e zero para as respostas erradas ou ausência de resposta.

A escolha deste material foi definida pelo facto de considerarmos que é um material que contempla os dois tipos de capacidades linguísticas (receptivas e expressivas) nos três domínios linguísticos (lexical, sintáctico e fonológico); por nos parecer um material sensível aos interesses das crianças da faixa etária relativa ao nosso estudo; e ainda por termos a pretensão de a testar numa população portuguesa.

Utilizando a Escala Reynell um livro com gravuras e brinquedos de suporte aos itens a avaliar, verificamos que esses materiais utilizados são bem explícitos e aceites pelas crianças, exceptuando a imagem do livro na sub-escala da compreensão, referente à secção

das Inferências que é pouco explícita e pouco estimulante. Foi unânime o agrado das crianças perante os itens para avaliação de palavras Isoladas; Relacionar dois objectos Nomeados; Agentes e Acções; Constituintes Frásicos; Atributos; Grupos Nominais e Relações Locativas (sub-escala compreensiva) e Palavras Isoladas; Verbos; Grupos Adjectivais (sub-escala expressiva).

Sendo um instrumento de identificação global do desenvolvimento linguístico dos sujeitos a avaliar consideramos que deverá ser complementado com outros instrumentos e métodos avaliativos, de forma a permitir chegar a um resultado mais específico no que concerne às estruturas linguísticas a contemplar.

Encontramos algumas dificuldades aquando da sua utilização, nomeadamente em relação a determinados itens referentes ao desenvolvimento fonológico e sintáctico. Temos por exemplo, a nível dos dois anos, na parte relativa à compreensão, as crianças não conseguem realizar os grupos dos Atributos; dos Grupos Nominais; dos Verbos e Atribuição do Papel Temático; do Vocabulário e Gramática Complexa; das Inferências e ainda, na escala de expressão no que se refere aos Verbos Inflexões- Terceira Pessoa Particípio passado, 3 e 4 Elementos Frásicos; Estruturas Complexas e Enunciados a Completar.

Nas crianças de quatro anos, que embora apresentem uma percentagem superior de respostas correctas, há itens que também apresentam dificuldades em realizar. Por exemplo o item das Inferências na sub-escala compreensiva e nas secções de três e quatro Elementos Frásicos e a secção F na sub-escala expressiva. Ainda na secção Estruturas

Complexas, são raras as crianças que realizam a totalidade dos itens propostos enquanto as restantes crianças manifestam desinteresse perante um número tão grande de frases a imitar.

Um outro facto a registar a nível dos dois processos de compreensão e expressão é que as crianças demonstram compreender mais do que expressam, isto é, a percentagem de respostas correctas é superior na sub-escala da compreensão.

PALPA – (Avaliação Psicolinguística do Processamento da Linguagem na Afasia).

Esta prova, foi construída por Kay, Lesser e Coheart (1992) como uma das formas de medir as capacidades de processamento da linguagem em pessoas com afasias. Destinava-se ao uso por parte de terapeutas de fala e neuropsicólogos cognitivos e clínicos. Inicialmente destinava-se a avaliar especificamente desordens adquiridas de leitura e de escrita ao nível da palavra e da frase. Posteriormente, alargou-se para uma produção mais geral que também incluía tarefas de processamento auditivo. Actualmente, a bateria é composta por sessenta provas, dividida em quatro grupos principais, contendo cada grupo um manual separado. O Grupo I, refere-se ao Processamento Auditivo e contém 17 provas; o Grupo II aborda a Leitura e Escrita e abrange 29 provas; o Grupo III avalia a Semântica de Imagens e Palavras e divide-se por 8 testes; finalmente o grupo IV pesquisa a Compreensão de Frases e é composto por seis sub-testes.

A PALPA baseia-se no pressuposto de que o sistema mental para a linguagem está organizado em módulos de processamento separados, sendo possível estes serem

afectados de modo selectivo por lesão cerebral. Consta de um modelo de dupla entrada que contempla as vertentes escrita e falada da linguagem e também uma componente central, o sistema semântico que recebe informações do tipo linguístico e visuo-espacial. Foi traduzida e adaptada para o português por I. Gomes e S. L. Castro, em 1996.

A prova PALPA-P55, é um sub-teste do Grupo IV. É constituída por 60 itens e utiliza figuras para avaliar a compreensão de frases ouvidas. Há quatro tipos principais de frase: reversível e não-reversível (que podem ser testadas quer na voz activa, quer na voz passiva); com omissão de sujeito (comum e não comum) e com relações de oposição. Para cada frase há uma escolha entre três figuras: o alvo e dois distractores. As figuras distractoras variam segundo a estrutura da frase; consistem em distractores nos quais sujeito e objecto se encontram trocados, e/ou onde existem distractores lexicais para o Sujeito, Objecto, Verbo ou Adjectivo. A maioria das frases usa um conjunto restrito de seis referentes animados. Antes da tarefa há um teste para ver se o sujeito reconhece estes referentes.

A prova é passada individualmente a cada criança, iniciando-se a tarefa chamando a atenção do sujeito para o facto de poder escolher entre três figuras. Apresenta-se a frase primeiro, depois as figuras alternativas. Isto para que o sujeito procure a figura que corresponde á frase, em vez de tentar adivinhar frases que se adequem às figuras. Pode-se repetir uma vez se for pedido, sem penalizar a pontuação. A cotação obtém-se contabilizando as respostas correctas no total dos 60 itens utilizados. Como a primeira e a segunda metades desta prova são equivalentes, com 30 itens cada, pode ser suficiente apresentar apenas uma delas.

No nosso trabalho adoptamos a Prova PALPA-P55 para avaliar a compreensão de frases em crianças de dois e de quatro anos de idade, que se encontravam ou no contexto familiar ou no contexto jardim de infância. Optou-se por esta prova por ser uma prova específica da avaliação dos processos de compreensão de frases que se adequava à população e objectivos do nosso estudo.

A recolha de dados fornecida pelo teste PALPA-P55, levou-nos a algumas apreciações em relação ao desenvolvimento linguístico dos sujeitos avaliados. Uma delas é que a significância dos valores obtidos em relação à idade da criança e ao contexto onde se situa, manifestado por uma superioridade das crianças mais velhas em relação às mais novas e as que permanecem no jardim de infância, em contraste com as que estão em casa, podem sugerir metodologias e estratégias de intervenção, a nível da linguagem, às crianças que necessitem. Outra situação é que o facto das imagens não serem coloridas foi alvo de pouco interesse, nomeadamente por parte das crianças de dois anos, que demonstravam pouca atenção ou respondiam aleatoriamente ao que lhes era solicitado, parecendo-nos importante a orientação da atenção/concentração na tarefa a realizar pela criança. Contudo, a avaliação desta prova permite efectuar uma estatística descritiva quanto à média e desvio padrão dos sujeitos em relação ao resultado global da prova fornecendo-nos dados específicos sobre a compreensão de frases ouvidas e o padrão de erros dá-nos informação sobre as construções que são particularmente difíceis para a criança avaliada.

Teste de Articulação – “Prova Sons em Palavras” – Este teste foi construído baseado no teste de articulação de Goldman-Fristoe (1969,1972 e 1980) com o

objectivo de avaliar a produção dos sons da fala espontânea da criança. O teste original contém três sub-testes: articulação em palavra (1); articulação em frases (2); “*stimulability*”(3). Este último sub-teste avalia a articulação dos sons nos quais a criança mostrou dificuldades através da repetição após modelagem do examinador, que fornece à criança um modelo articulatorio correcto. O teste original foi aferido a uma população americana com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade.

A versão piloto, adaptada à língua portuguesa por Vicente e Castro (1993), é composta por 34 placas para avaliar a articulação em palavras e por duas narrativas para avaliar a articulação em contexto da frase (dezanove fonemas consonânticos nas diversas posições – inicial, média e final e nove encontros consonânticos em posição inicial). Foi administrada a uma amostra de 60 crianças da faixa etária dos dois aos sete anos de idade. Após uma análise preliminar foram reformulados alguns aspectos e redefinida a população alvo (crianças dos três aos seis anos de idade).

Segundo as autoras, a prova “Sons em Palavras”, revela-se de grande utilidade ao nível da componente fonológica dado que permite a definição de um perfil das capacidades articulatorias das crianças em idade pré-escolar, podendo funcionar como linha de base para o planeamento e intervenção terapêutica, bem como, fornecer pistas úteis aos educadores de infância, no sentido de estimularem ou reeducarem esta componente específica da linguagem.

A aplicação desta prova consiste numa fase inicial no preenchimento de uma folha de identificação da criança e meio familiar. Segue-se a indicação do local, data e hora da aplicação do teste. No canto superior direito da folha encontra-se um espaço destinado ao

registo dos códigos referentes às três variáveis que caracterizam a criança: o grupo etário, o sexo e o meio sócio-económico. O cálculo da idade deve ser feito em anos e em meses. Quanto ao sexo deve ser circulada a opção correcta. Para a avaliação do meio sócio-económico deve-se ter em conta a classificação da NORMA S.A.R. L. Esta grelha avalia o nível de instrução (I) e o nível ocupacional (O) do agregado familiar (pai e mãe) numa escala de um a cinco (1= alto, 2= médio-alto, 3= médio, 4= médio-baixo e 5= baixo).

A Prova Sons em Palavras é composta por 42 itens, utilizando figuras para a articulação de palavras. Pretende avaliar os progressos da articulação em idade pré-escolar, interessando-se não só por aquilo que a criança diz espontaneamente, mas também pelo que ela conseguirá articular com a ajuda do modelo adulto. O alvo da avaliação será a *articulação espontânea* da criança assim como a *articulação induzida* pelo experimentador. As respostas da criança à prova Sons em Palavras devem ser registadas na Folha de Resposta. Deve ser feito um registo fiel daquilo que a criança diz. Na coluna Resposta Espontânea é feita a transcrição canónica da produção espontânea da criança para cada uma das 42 figuras-estímulo. Na coluna Indução S/N assinala-se “S” sempre que há indução de resposta, e “N” quando a articulação está correcta. Finalmente, na coluna reservada à resposta induzida deverá ser transcrita na forma canónica a resposta da criança depois de ter ouvido o experimentador articular a palavra.

As colunas para classificação serão preenchidas numa fase posterior à aplicação do teste de acordo com a grelha de cotação proposta. Após a aplicação do teste segue-se a cotação das respostas. A classificação das respostas, espontâneas e induzidas, deve ser feita na Folha de Resposta nas colunas destinadas ao efeito. Classificam-se as respostas do seguinte

modo: Resposta Correcta (a palavra corresponde à pretendida para a figura-estímulo e encontra-se correctamente articulada); Resposta Alternativa (a palavra produzida pela criança não é a prevista para a figura-estímulo); Ausência de Resposta (a criança não articula nenhuma palavra ou diz não saber o que está na figura); Desvio Articulatório (a criança articula a palavra pretendida incorrectamente, com um ou mais desvios de articulação).

Atendendo a que o nosso estudo visa contribuir para a disponibilização de recursos de avaliação do desenvolvimento da linguagem oral, nos domínios que consideramos pertinentes para o sucesso da aprendizagem, e parecendo-nos ser este instrumento um material acessível e adequado à avaliação de diferentes tarefas linguísticas, decidimos utilizar esta prova para avaliar a mestria do vocabulário das crianças do nosso trabalho.

Esta prova é um instrumento que se aplica muito bem. Tanto as crianças de dois anos como as de quatro anos aderiram facilmente à sua realização e responderam consoante o seu desenvolvimento linguístico. As crianças gostaram do teste, porque além das imagens serem coloridas, incentivava-lhes a curiosidade de saber qual era a imagem que se seguia. A maioria das crianças teve dificuldade no item 3 (brincos) e as que respondiam diziam “cadas” (arcadas – termo usado para brincos na região). No item 7 (árvore) respondiam “felôre”. Os itens 12 (botões) e 13 (nuvem) muitos tiveram dificuldade em responder. O item 14 (erva) algumas responderam “papa”. O item 20 (zebra) algumas responderam “cavalo”. O item 23 (telefone) algumas responderam “rulógio”. O item 33 (livro) disseram “tóia” (história). O item 34 (pijama) disseram roupa. O item 38 (zoológico) nomearam os animais da gravura (bambi, cavalo, elefante...).